

UNIVERZITET U BEOGRADU

FILOZOFSKI FAKULTET

Dragana R. Jovanović

LIDERSKI STIL NASTAVNIKA I

EFEKTIVNOST NASTAVE

Doktorska disertacija

Beograd, 2017.

UNIVERSITY OF BELGRADE
FACULTY OF PHILOSOPHY

Dragana R. Jovanović

**TEACHERS' LEADERSHIP STYLE AND
TEACHING EFFECTIVENESS**

Doctoral Dissertation

Belgrade, 2017

Mentor:

dr Radovan Antonijević, redovni profesor
(Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu)

Članovi komisije:

dr Šefika Alibabić, redovni profesor
(Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu)
dr Nataša Vujisić Živković, redovni profesor
(Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu)
dr Aleksandar Tadić, docent
(Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu)

Datum odbrane: _____

IZJAVA ZAHVALNOSTI

Neizmernu zahvalnost upućujem svom mentoru prof. dr Radovanu Antonijeviću koji je svojom asistencijom, svesrdnom podrškom, strpljenjem, ohrabrenjem i nesebično uloženi vremenom dao svoj doprinos u razvoju i okončavanju ovog istraživačkog poduhvata. Hvala Vam što ste bili moj mentor, profesor, pedagog, lider, zastupnik. Iskreno zahvaljujem za usmeravanje i savetovanje, a posebno na Vašoj spremnosti da učite i da se razvijate u izazovima istraživačkog putovanja kroz predele „novog i nepoznatog”.

Posebnu zahvalnost dugujem članovima Komisije za odbranu doktorske disertacije: prof. dr Šefiki Alibabić, prof. dr Nataši Vujisić Živković i doc. dr Aleksandru Tadiću, čije su pažljivo promišljene ideje i povratne informacije, konstruktivni predlozi i beskrajno ohrabrivanje učinili da ovaj rad dobije konačnu formu na koju zaista mogu da budem ponosna. Čast je i privilegija imati priliku za kooperativni rad sa tako profesionalnim i uspešnim timom. Podstičete me da rastem i da se razvijam u personalnom i profesionalnom smislu. Hvala vam na ukazanom poverenju.

Zahvalnost iskazujem i prof. dr Ronaldu Fergusonu, kreatoru TRIPOD instrumenta i osnivaču istoimenog projekta sa Univerziteta Harvard za pružen veoma vredan instrument, konstruktivne predloge i neprocenjivu podršku. Takođe, zahvaljujem svim saradnicima pomenutog projekta (Rob Ramsdel, Sarah Fierberg Phillips, Alka Pateriya, Sheamus McGovern) koji su uzeli aktivno učešće u razmeni informacija, davanju smernica i svesrdnoj pomoći do kraja izrade disertacije, a i nadalje.

Izuzetnu zahvalnost zaslužuju učenici srednjih škola u Nišu bez čijeg aktivnog učešća sprovođenje istraživanja ne bi bilo moguće. Hvala vam što ste „digli svoj glas” i pomogli da razumem osnovna pitanja i probleme zbog kojih sam i krenula u ovu borbu. Svi ste neverovatni mladi ljudi i želim vam sve najbolje u vašim budućim poduhvatima. Takođe, srazmerno jednak značaj i ulogu imali su vaši direktori, pedagozi, psiholozi i nastavnici, bez čije saglasnosti, razumevanja, entuzijazma i dobre volje „ne bi bila otvorena vrata vaših škola”. Hvala vam što ste

mi omogućili da uvidim da se neverovatne stvari dešavaju u vašim ustanovama i posebno učionicama. Najiskrenije zahvaljujem na saradnji.

Najlepše reči zahvalnosti upućujem i „mojim devojkama“, mojim konsultantima, Mariji i Marini, koje su krenule na ovo putovanje zajedno sa mnom. Počele smo na više formalnim relacijama a završile kao prijatelji i saradnici. Hvala vam što ste me ohrabrivale i verovala u mene i kada bi mi se uskolebalo samopouzdanje. Zahvalna sam što sa vama mogu da podelim radosti još jedne životne i karijerne prekretnice.

Iznad svega, neizmernu zahvalnost dugujem svom suprugu Viktoru. Sasvim sam sigurna da ne postoje reči kojima bih izrazila koliko cenim sve što si učinio za mene. Tvoja nepokolebljiva ljubav i podrška znače više nego što verovatno možeš da zamisliš. Zahvaljujem na razumevanju i strpljenju, životu koji deliš sa mnom; hvala ti što si uvek verovao u mene čak i kada je razumeti me izgledalo kao „Sizifov posao“. Hvala ti što si pravio bezbroj ustupaka i žrtvi kako bih mogla da pratim svoj san/naš san. Ovim poduhvatom zatvaramo još jedno poglavlje u našem životnom delu. Našoj deci, Maksimilianu i Antonii, poručila bih sledeće: jasno mi je da ne mogu da vratim propuštene trenutke u vašem odrastanju i da zahvalnost zasigurno nije dovoljan izraz za sve što osećam prema vama, ali želim da znate da ste VI bili osnovna pokretačka snaga i motiv da ovaj projekat uspe do kraja. Ovo je danas vaš uspeh koliko je moj.

LIDERSKI STIL NASTAVNIKA I EFEKTIVNOST NASTAVE

REZIME

Na ključni udeo liderstva nastavnika u učenju učenika, efektivnosti nastavnog procesa, inovativnim i produktivnim pristupima nastavnom radu, klimi i kulturi na nivou škole, unapređenju škole, izradi politike obrazovanja i planiranju reformi obrazovanja ukazala su istraživanja i praksa drugih zemalja. Reklo bi se da je efektivnost nastave samo jedna od oblasti u kojoj liderstvo nastavnika može pomoći u rešavanju najosetljivijih i relevantnih problema u obrazovanju, a naposljetku (i najvažnije) inicira učenike da uče. Poslednjih godina često su u okvir analize uzimani lideri na formalnim pozicijama te su direktori škola u takvim poduhvatima dobili na značaju dok su u potpunosti bivši skrajnuti oni koji na direktan način doprinose efektivnosti nastave. Upravo usled nedostatka inicijative ali i istraživanja da se u okvir analize uzmu karakteristike ponašanja nastavnika koje direktno doprinose efektivnosti nastave, ovo istraživanje sprovedeno je sa ciljem ispitivanja povezanosti između liderskog stila nastavnika i efektivnosti nastave operacionalizovane kroz pokazatelje povoljne klime za učenje i pokazatelje angažovanosti učenika u nastavi i učenju.

U istraživanju je učestvovalo ukupno 500 učenika završnih razreda srednjih škola u Nišu (4 gimnazije i 4 stručne škole). Primenjeni su Multifaktorski upitnik liderstva i Tripod upitnik, prevedeni i adaptirani kulturnom i pedagoškom kontekstu i potrebama istraživanja.

Nalazi istraživanja sugerišu da liderski stilovi nastavnika doprinose efektivnosti nastave. Utvrđena je pozitivna povezanost između svih komponenti transformacionog liderskog stila nastavnika i pokazatelja povoljne klime za učenje, kao i između komponenti transakcionog liderskog stila nastavnika i pokazatelja povoljne klime za učenje. Kao važan nalaz ove studije može se izdvojiti onaj kojim se konstatuje da su se karakteristike transformacionog liderstva pokazale uticajnijim. Rezultati ukazuju i na pozitivne korelacije pomenutih stilova sa pokazateljima angažovanosti učenika u učenju, što je u slučaju transakcionog liderstva nastavnika neočekivan nalaz. Dalje, istraživanje je potvrdilo da varijable poput pola, tipa škole, obrazovnog smera i školskog uspeha ispitanika participiraju

u percepciji liderskog stila nastavnika. Proveravanjem odnosa među konstruktima strukturalnim modelovanjem potvrđen je predloženi model transformaciono-transakcionog liderstva.

S obzirom na to da u Srbiji istraživanja liderstva nastavnika nisu česta, ovo istraživanje moglo bi se svrstati u prva istraživanja u ovoj oblasti, a kao takvo ono otvara važna pitanja i ima značajne implikacije na buduća istraživanja, nastavnu praksu i profesionalni razvoj nastavnika. Razvijanje prakse kombinovanog, odnosno transformaciono-transakcionog liderstva nastavnika na nivou srednje škole, pozitivno rezultira u pogledu efektivnosti nastave. Ovaj zaključak, pored ostalog, sugeriše na potrebu za razvijanjem programa profesionalne obuke nastavnika koji bi se na obuhvatniji način bavili osnaživanjem liderskih kapaciteta nastavnika koji su već sastavni deo nastavnog procesa, i uvođenjem novih nastavnih predmeta, odnosno inoviranjem postojećih studijskih programa za one koji se tek pripremaju za nastavnička zvanja. Realizovano istraživanje ima izvesna ograničenja, posebno ako se uzme u obzir da su njime obuhvaćene škole samo jednog grada na jugu Srbije, kao i da su jedini izvor informacija bili učenici, te da su sve varijable merene na osnovu njihovih percepcija. Na ovom polju neophodno je realizovati što različitija i analitičnija istraživanja u kojima bi participirali svi oni koji na direktan ili indirektan način učestvuju u obrazovno-vaspitnom radu (nastavnici, direktori škola, pa čak i roditelji) kako bi se došlo do što kompletnije slike o područjima u kojima je važno ubuduće delati.

Ključne reči: liderski stil nastavnika, transformaciono liderstvo, transakciono liderstvo, efektivnost nastave, povoljna klima za učenje, angažovanost učenika.

Naučna oblast: Pedagogija

Uža naučna oblast: Opšta pedagogija

UDK

TEACHERS' LEADERSHIP STYLE AND TEACHING EFFECTIVENESS

ABSTRACT

Researches and practices in other countries have indicated the key role of teachers' leadership in students' learning, effectiveness of teaching process, innovative and productive approaches to teaching, school climate and school culture, school improvement, creating education policy and planning of educational reforms. It can be said that teaching effectiveness is just one area in which teachers' leadership could help in solving the most sensitive and relevant educational problems, and ultimately, and most importantly initiates students to learn. In recent years, leaders in formal positions have often been the focus of analysis so school principals have become the main figure and most important in such efforts, while those who directly contribute to teaching effectiveness was marginalized. Just because of the lack of initiative and researches that take into account characteristics of teachers' behavior that directly influence teaching effectiveness, this research was conducted with the aim of examining correlations between teachers' leadership style and teaching effectiveness operationalized by the indicators of favorable climate for learning and indicators of student engagement in teaching and learning.

The research included 500 students of final grades of secondary schools from territory of Nis (4 general-education secondary schools and 4 vocational schools. Two research instruments were used: Multifactor leadership questionnaire and Tripod survey, which were translated into Serbian language and adapted to educational and cultural context and research needs.

Research findings suggest that teachers' leadership styles contribute to the teaching effectiveness. A positive correlation was found between all the components of the transformational leadership style of teachers and 7Cs, as well as between the components of transactional leadership style of teachers and the 7Cs. An important finding of this study is one which indicates that the characteristics of the transformational leadership have been more influential. The results also indicate positive correlations of the above mentioned leadership styles with

indicators of students' engagement in learning, which in the case of transactional leadership of teachers is an unexpected finding. Moreover, the research has confirmed that variables such as gender, type of school, educational profiles and school success of respondents participate in the perception of teachers' leadership style. Finally, with checking the relationship between constructs by structural equation modeling, a proposed model of transformational-transactional leadership was confirmed.

Considering that researches of teachers leadership is not often carried out in Serbia, this research could be classified among the first researches in this field, and as such opens important questions and has significant implications on future researches, teaching practice and professional development of teachers. Development of practice of combined, i.e. transformational-transactional teacher leadership on secondary school level has positive results in teaching effectiveness. This conclusion among others suggests the need for development of professional teachers' training programs that would be more comprehensive in empowerment of leadership capacities of teachers already involved in teaching profession, and introducing new teaching subjects, i.e. innovating existing study programs for those who are preparing for teaching. The conducted research has certain limitations, especially if it is taken into account that it covered some secondary schools from one city in the south of Serbia, and that the only source of information were the pupils, so that all the variables were measured based on their perceptions. It is necessary to realize heterogenous and more analytical research in this field in which would be included all those who directly or indirectly participate in educational process (teachers, school principals, even parents) in order to get clearer and comprehensive picture of the domains in which are important to take actions in future.

Key words: teachers' leadership style, transformational leadership, transactional leadership, teaching effectiveness, favorable climate for learning, students' engagement.

Scientific field of study: Pedagogy, Field of academic expertise: General Pedagogy,
UDC number:

SADRŽAJ

Uvod	1
I TEORIJSKI OKVIR ISTRAŽIVANJA	4
1. Liderstvo – evolutivna obeležja i određenje pojma	4
1.1. Liderstvo u vaspitanju i obrazovanju: koncept pedagoškog liderstva	17
1.2. Liderstvo nastavnika – ključ unapređenja efektivnosti nastave i učenja	24
1.3. Istorijski razvoj teorijskih pristupa liderstvu: od tradicionalnih ka savremenim paradigmama	36
1.3.1. Efektivni liderski stilovi u nastavi: transformaciono naspram transakcionog liderstva	53
2. Pedagoška efektivnost – polje uspešnosti nastavnika u realizaciji ciljeva i ishoda obrazovanja	75
2.1. Efektivnost škole	80
2.2. Efektivna nastava	86
2.3. Efektivnost nastavnika kao činilac i uslov efektivnosti nastave	92
2.3.1. Karakteristike efektivnih nastavnika	96
2.3.2. Kvaliteti i veštine nastavnika lidera	102
2.4. Pokazatelji efektivnog nastavnog rada za XXI vek	106
2.4.1. Model efektivne nastave i učenja Šarlot Danijelson	108
2.4.2. Model efektivne nastave i učenja Roberta Marzana	113
2.4.3. Model efektivne nastave i učenja Ronalda Fergusona	116
3. Multidimenzionalnost koncepta povoljne klime za učenje i angažovanosti učenika	121
3.1. Koncept klime za učenje: od organizacione i školske do razredne klime	121
3.1.1. Dimenzije klime za učenje i njen značaj u proučavanju efektivnosti nastave	126
3.1.2. Uloge nastavnika u kreiranju povoljne klime za učenje kao integralne komponente efektivne nastave	132
3.2. Koncept angažovanosti učenika – suština i pojmovno određenje	140
3.2.1. Terminološke dileme – angažovanost i srodni koncepti	142
3.2.2. Varijabilnost u definisanju angažovanosti učenika	148

3.2.3. Različiti pristupi i modeli angažovanosti učenika – od unidimenzionalnosti ka multidimenzionalnosti	152
3.2.4. Nastavnik kao činilac angažovanosti učenika i povoljne pedagoške klime za učenje	161
4. Tripod konceptualni model efektivnosti nastave i angažovanosti učenika u nastavi	164
5. Pregled relevantnih istraživanja	173
5.1. Istraživanja efekata transformacionog i transakcionog liderstva nastavnika na različitim nivoima obrazovanja	173
5.2. Najvažniji doprinosi u proučavanju efektivnosti nastave	183
II METODOLOŠKI OKVIR ISTRAŽIVANJA	191
1. Predmet istraživanja i definisanje osnovnih pojmova	192
2. Cilj i zadaci istraživanja	195
3. Hipoteze u istraživanju	196
4. Varijable u istraživanju	197
5. Uzorak istraživanja	197
6. Metode, tehnike i instrumenti istraživanja	201
6.1. Deskriptivna statistika skala korišćenih u radu	205
6.2. Metrijske karakteristike primenjenih skala	207
6.2.1. Pouzdanost skale liderstva	207
6.2.2. Pouzdanost instrumenta za ispitivanje efektivnosti nastave	208
7. Karakter istraživanja	210
8. Značaj istraživanja	210
9. Nivo i način obrade podataka	211
10. Tok i organizacija istraživanja	211
III ANALIZA I INTERPRETACIJA REZULTATA ISTRAŽIVANJA	214
1. Liderski stil nastavnika	215
2. Povezanost liderskih stilova nastavnika i efektivnosti nastave prema pokazateljima povoljne klime za učenje	218
2.1. Odnos između komponenti transformacionog liderskog stila nastavnika i pokazatelja povoljne klime za učenje	219

2.2. Odnos između komponenti transakcionog i pasivno-izbegavajućeg liderskog stila nastavnika i pokazatelja povoljne klime za učenje	228
3. Povezanost liderskih stilova nastavnika i efektivnosti nastave prema pokazateljima angažovanosti učenika u nastavi	237
3.1. Odnos između komponenti transformacionog liderskog stila nastavnika i pokazatelja angažovanosti učenika u nastavi	238
3.2. Odnos između komponenti transakcionog i pasivno-izbegavajućeg liderskog stila nastavnika i pokazatelja angažovanosti učenika u nastavi	242
4. Odnos kontrolnih i nezavisnih varijabli	249
5. Karakteristike strukturalnog modela	264
IV ZAKLJUČCI I PEDAGOŠKE IMPLIKACIJE	267
V KORIŠĆENA LITERATURA	278
VI PRILOZI	324
Prilog 1 Zahtev za sprovođenje istraživanja u školama	326
Prilog 2 Saglasnost za sprovođenje istraživanja – primer	327
Prilog 3 Dozvola za korišćenje Multifaktorskog upitnika liderstva	328
Prilog 4 Multifaktorski upitnik liderstva	330
Prilog 5 Dozvola za korišćenje Tripod upitnika	331
Prilog 6 Tripod upitnik	341
VII BIOGRAFIJA AUTORA	346

UVOD

Liderstvo na prostorima Srbije predstavlja *relativno nov fenomen i modernu pojavu* o čijem se uvođenju u organizacije ne može govoriti pre XX veka. Uprkos različitim formama i konotacijama koje su mu pridavane ipak je liderstvo u organizacijama široko analizirana i proučavana oblast koja je s vremenom evoluirala. Shodno različitim vremenskim etapama primenjivani su i različiti stilovi liderstva. Međutim, liderstvo XXI veka je drugačije. Northaus (Northouse, 2007) opravdanost za razvoj ovog koncepta u punom ekstenzitetu i intenzitetu vidi u zajedničkoj evoluciji sa različitim teorijama poput teorija crta, stila, kontigencije, moći i uticaja. Koter (Kotter, 1988) vidi aktuelnost ovog fenomena upravo u njegovoj povezanosti sa profitabilnim poslovnim organizacijama a što je naposljetku skrenulo pažnju vaspitno-obrazovnim ustanovama ka unapređenju škola, efektivnosti i efikasnosti u radu, nastavi i učenju. Dobro je poznato da ove tri stavke, posebno unapređenje nastave i učenja, predstavljaju glavni izazov aktuelnih pedagoških reformi u svim zemljama sveta a istraživanja u prvi plan ističu da se ključ održivih reformi školstva nalazi upravo u liderstvu. Preciznije, iskustva nastavnika i učenika pokazuju da se učenje kao proces ne dešava bez liderstva, a studije ukazuju na ključnu ulogu koju direktori škola i nastavnici u učionici, kroz različite vidove partnerstva, igraju u unapređenju nastave i učenja. Jasno je da nastavnici na nivou obrazovne grupe služe kao lideri učenicima u procesu učenja, odgovorni su za promene u nastavnom procesu i zaslužni za očuvanje i unapređenje efektivnosti škole. Stoga se liderstvo nastavnika na neki način može sagledavati i kao poseban kvalitet koji odlikuje efektivne nastavnike. Takođe, liderstvo se ne sastoji samo u sposobnosti nastavnika da „vodi“ obrazovnu grupu, već je pre funkcija toga kako lidera percipiraju oni koji ga slede, odnosno sami učenici. Uloge, zadaci i profesionalni kvaliteti nastavnika raznovrsni su, a efektivnost nastavnika može se shvatiti kao neophodan korak u ispunjavanju njegovih različitih uloga, posebno uloge lidera.

Implementiranjem različitih reformi školstva i definisanjem programa učenja u vaspitno-obrazovnim institucijama sa ciljem odgovaranja na zahteve modernizacije i kritične probleme sa kojima se suočavaju škole, Srbija je zemlja

koja je bez sumnje postala vodeća u ovoj branši. Bez obzira na to, ona se još uvek ne može pohvaliti obrazovanjem koje ima izuzetnu reputaciju jer i na nacionalnom i na internacionalnom nivou nedostaju istraživanja liderstva nastavnika. Samo neki od problema tiču se pitanja slabljenja akademskih postignuća, apatije učenika, skrušenosti i konstantne „degradacije” nastavničkog poziva. Repertoar uloga koje se nastavnicima pripisuju raznovrstan je te često obuhvata uloge koje nisu eksplicitno povezane sa nastavničkom profesijom. Nastavnik snosi odgovornost za sve situacije koje se dešavaju u školi – od samog čina učenja, motivisanosti, uspeha i postignuća učenika na standardizovanim testovima znanja, preko sopstvene efektivnosti do zadovoljstva i angažovanosti učenika u nastavi. Pogrešno bi bilo i verovati da je nastavnik jedan i jedini faktor efektivnosti u nastavi i angažovanosti učenika ali čini se tačnim smatrati ga ključnim faktorom.

Iako je nastavnik s vremenom dobijao nove uloge koje su se iz godine u godinu stalno menjale, čini se da je najnovija uloga koja mu se pripisuje (a istovremeno i najizazovnije) ona koja se tiče liderstva u smislu uticanja na učenike, uključivanja u proces odlučivanja, razmenu ideja i vizije, uvažavanje, usaglašavanje, motivisanje... što se postiže kroz različite stilove. S tim što, kako Bass i Avolio (Bass & Avolio, 1994) navode, jedan stil liderstva ne mora da bude odgovarajuć u svim područjima obrazovanja, odnosno neki su efektivniji u kreiranju pozitivne klime za učenje i angažovanosti učenika. Iz tih razloga značaj odgovornog, asertivnog i vidljivog liderstva nastavnika za uspešnost učenika, te i škole u totalitetu, nemerljiv je.

Tako, liderski stilovi u kontekstu obrazovanja različito su shvatani, a svoju sadržajnost najpre su pronašli u teoriji relacija i teoriji upravljanja, koje su u fokusu ovog istraživačkog interesovanja. Ako se ima u vidu da je nastavnik ključni činilac uspešnosti nastave, stvaranja podsticajnog okruženja za učenje, glavni pokretač učenika na složenu aktivnost učenja i drugo, čini se opravdanim ispitivanje međusobne povezanosti komponenti efektivne nastave (liderskog stila nastavnika, angažovanosti učenika u nastavi i povoljne klime za učenje). Istovremeno, na isti način kako je na internacionalnom nivou zabeleženo povećano interesovanje za liderstvo nastavnika ali ipak nedovoljna pokrivenost istraživačkim radovima, čini se da se ni zemlje u razvoju ne mogu pohvaliti

napredovanjem po broju objavljenih naučno-istraživačkih radova na ovu temu. Na prostorima Republike Srbije, međutim, kao da se ne može naći nijedna knjiga na srpskom jeziku koja se bavi isključivo liderstvom nastavnika. Ovo su samo neki od osnovnih razloga opredeljenosti za sprovođenje istraživanja o liderstvu nastavnika, povoljnoj klimi za učenje, te angažovanosti učenika u nastavi. Premda je jasno da se dobijeni rezultati odnose na jedan grad sa juga Srbije, odnosno nastavnike i učenike jednog grada, pri čemu se na osnovu njih ne može suditi o stanju o svim školama Srbije, ipak se očekuje da bi rezultati ovog istraživanja mogli postati osnova za dalji razvoj ovog koncepta i u ostalim zemljama iz okruženja, te i podsticaj za dalja, dublja i šira istraživanja ove teme. Takođe, ostaje nada da će ovaj skromni doprinos rezultirati razvojem liderske misli i prakse pedagoškog liderstva na prostorima Srbije.

I TEORIJSKI OKVIR ISTRAŽIVANJA

1. Liderstvo – evolutivna obeležja i određenje pojma

Istraživanje liderstva i upravljanja u oblasti vaspitanja i obrazovanja u porastu je poslednjih godina, ali za prilike i uslove u kojima se nalazi država Srbija ovo je još uvek relativno nova i specifična sfera sa uporištem kako u obrazovanju, tako i u naukama o upravljanju. Uzevši u obzir obim i broj dostupnih naučnih radova koji se bave tematikom liderstva, nastojanja u ovom radu nemaju za cilj da ih sve razmotre. Glavni fokus ovog poglavlja tiče se prirode i suštine pedagoškog liderstva onako kako ga autor disertacije i vodeći autori ove oblasti vide. Međutim, da bi se u potpunosti razumela i procenila priroda liderstva, neophodno je napraviti uvod u problematiku istorijskog razvoja liderstva, različite teorijske tokove koji su iz godine u godinu evoluirali i prateća pitanja koja pomeraju granice liderstva. Stoga, dobro je ovo poglavlje započeti određenjem liderstva iz jedne šire perspektive, a u okviru njega neophodnim se nameće i pitanje razgraničavanja pojma liderstvo (vođenje) i menadžment (upravljanje) kroz njihovo međusobno protivstavljanje i poređenje. Takav pristup poslužiće kao osnova za uvođenje koncepta liderstva u vaspitanju i obrazovanju, te i koncepta liderstva nastavnika. Značajan deo ovog poglavlja zauzima prikaz evolucije različitih teorijskih pristupa liderstvu, od tradicionalnih ka savremenijim teorijskim paradigmatama sa posebnim akcentom na paradigmi transformacionog i transakcionog liderstva. Transformaciono i transakciono liderstvo razmatrani su u terminima konceptualnih modela, kao i njihov razvoj u vaspitno-obrazovnoj oblasti.

Zainteresovanost za fenomen liderstva (bilo u implicitnoj ili eksplicitnoj formi) datira još od samih početaka civilizacije. Važnost, aktuelnost i intrigantnost ovog fenomena istaknuta je u radovima mnogih autora koji su deskripcije liderstva povezivali sa ličnostima velikih državnika, vojskovođa, filozofa, mislilaca i umetnika. Konkretnije, ovaj koncept razmatran je kroz razvoj i delovanje istaknutih lidera vrhunskih kvaliteta koji su ostavili trajna obeležja i utiske na svet. Samo neka od najistaknutijih imena vođa svih vremena mogla bi se pronaći na različitim listama: Fidel Kastro, Če Gevara, Aleksandar Veliki, Asoka Veliki, Vinston

Čerčil, Julije Cezar, Frenklin Ruzvelt, Napoleon Bonaparta, Džordž Vašington, Mao Cedung, Abraham Linkoln, Martin Luter King, Nelson Mendela, Mahatma Gandi i drugi. Ne ulazeći u prirodu i karakter, odnosno konstruktivnost/destruktivnost vremena u kome su delovali, određeni kvaliteti diferencirali su ih od ostalih osoba. Snaga njihove ličnosti ogleda se upravo u posedovanju liderskih osobina a koje su inspirisale druge da ih prate i prihvate njihove ciljeve kojima bi bili posvećeni.

Poslednjih decenija XX veka, u periodu izražene eskalacije zahteva prema organizacijama u odnosu na specifične potrebe održanja i razvoja, interesovanje za liderstvo dobija svoju punu kulminaciju. Koliko je liderstvo postalo nadahnuće autora različitih analiza i istraživanja govori podatak koji iznosi Bas (Bass, 2008) od preko 10.000 istraživačkih radova u ovoj oblasti. Prema tome, postoji značajno zalaganje brojnih stručnjaka da razumeju suštinu i karakter ovog fenomena. Ipak, zbog kompleksnosti i varijabilnosti ali i različitih načina njegovog praktikovanja u različitim sferama, može se reći da za sada ne postoji saglasnost među autorima oko jedinstvene definicije kojom bi ovaj fenomen bio opisan u svojoj složenosti. Ipak, pre predstavljanja nekih od definicija koje se smatraju značajnim, neophodno je ukazati na poreklo i etimološko značenje reči liderstvo.

Razvojni put koncepta liderstvo može se predstaviti kroz preobražaj korena ove reči po formi i značenju, počevši od samog porekla (oko 800. godine nove ere) preko evolucije u koncept lidera (oko 1300. godine nove ere) i naposljetku do liderstva sredinom 19. veka. Sama reč liderstvo potiče od engleske reči *leadership* čiji koren *lead* vodi poreklo iz anglosaksonske stare reči *loedan*, kauzalnog oblika reči *lithan* što u izvornom značenju ima smisao *putovati* (Grace, 2003). U nekim izvorima može se doći i do saznanja da je ovaj pojam star koliko i civilizacija i da se koren reči koji se odnosi na etimološko značenje liderstva može naći u staropersijskom jeziku istog značenja kao na engleskom *putovati, ići* (Subotić, Mandić, Duđak, 2012; Grubić Nešić, 2008; Mandić, Konjević i Stojanović, 2011). Grubić Nešić (2008) ukazuje da *ići, putovati* znači namerno menjati mesto, ideju, zadatak, doživljaj te lider nije samo „vođa puta” već je podjednako usmeren i na ostale putnike, na probleme i efekte, na emocije i aktivnosti. Osim ovoga, u nekim izvorima se naglašava da liderstvo nalazi svoje korene u grčkom i latinskom jeziku (Jennings, 1960; Nienaber, 2010).

Grejs navodi da prvi unos reči *lead* u Oksfordski rečnik engleskog jezika datira iz 825. godine nove ere sa definisanim značenjem: „povesti sa sobom, dovesti ili odvesti (osobu ili životinju) na neko mesto” (Grace, 2003: 3). Definicija liderstva bliža pojmu kakvim ga poznajemo danas pojavljuje se 1225. godine sa značenjem „voditi u odnosu na akcije i mišljenje; dovesti ubeđivanjem ili savetovanjem do/u položaj; reprezentativno i argumentovano sprovođenje zaključaka; podsticanje da se nešto uradi...” U ovoj definiciji sadržani su termini persuazivnosti i savetovanja što je čini posebno zanimljivom jer se ova značenja nisu pripisivala pojmu lider sve do oko 1828. godine kada su u Websterov *Američki rečnik engleskog jezika* radi definisanja koncepta vođenja uvedeni koncepti uticaja (*influence*) i dominiranja (*exercising domination*). U tom izdanju rečnika liderstvo je po prvi put definisano, kaže Rost, kao „položaj ili stanje lidera.” (Rost, 1991: 39–40). Upotrebom ovog termina (početkom 1300. godine) predstavljena je razvijenost svesti o novim ulogama u društvu. Tako koncept liderstva kao ključne uloge u društvu dobija svoju leksičku formu. Pored toga, industrijska revolucija rezultirala je profesionalizacijom određenih uloga u društvu te je shodno tome profesionalna uloga lidera u organizacijama ušla u kolokvijalni govor naroda Engleske oko 1828. godine. Do tog perioda termin *leadership* (vođstvo) primenjivan je uglavnom u politici i korišćen je kao način deskripcije procesa vođenja, odnosno onoga šta lideri rade. Rost ukazuje da se psihološka definicija liderstva kao „sposobnosti vođenja” našla već 1908. godine u savremenom rečniku engleskog jezika a do 1925. godine Marčovi (March & March) su dokumentovali uvođenje ovog koncepta u organizacije smatrajući ga sinonimom za menadžment (Rost, 1991: 41). Išavši korak dalje Rost navodi da je „liderstvo koncept 20. veka i odnosi se na demokratizaciju Zapadne civilizacije” (Rost, 1991: 43). Da je uloga liderstva u društvu poprimila velike razmere ukazuju Bas i Stodgil navodeći porast broja tekstualnih zapisa u Engleskoj (Bass & Stodgill, 1990, prema Grace, 2003: 4).

Dženings, još jedan od nekolicine naučnika u oblasti liderstva koji se bavio etimologijom ovog pojma, dao je značajan doprinos na ovom polju. Diskutujući o grčkim i latinskim rečima vezanim za koncept liderstva (bez istraživanja engleskih korena ove reči) a uz istovremeni oslonac na Arentin rad (Arendt, 1958), Dženings govori o dva grčka glagola *archein* (početi, voditi, vladati)

i *prattein* (položiti, postići, završiti) koja su korespondentna latinskim glagolima *agere* (pokretati, voditi) i *gerere* (nositi) (Jennings, 1990: 3). Ukazujući na takvu jezičku korespondenciju ovaj autor ističe već postojeću razradu ideje o diferenciranju vođenja i izvršavanja (*leading* and *executing*) te navodi da „znati šta raditi i raditi to postaju različite predstave koje zahtevaju različite vrste talenata” (Jennings, 1990: 4), pa stoga i drugačije reči. Ne pozivajući se na radove Dženingsa i Arent, Rost (1991: 38) ističe da se značenje latinske reči *ducere* (voditi, navoditi, dovesti) uglavnom prevodi korišćenjem termina vođstvo. *Oksfordski rečnik engleskog jezika* (Simpson & Weiner, 1989) ukazuje da povezivanje reči *ducere* sa rečju *lead* utiče na evoluciju značenja termina *lead* ali pre u smislu „putovati” nego u značenju na koje je Rost ukazao.

Pored Rosta, i rezultati do kojih su došli Dženings, Stodgil i Bas pokazali su da je malo naučnika iz oblasti liderstva koji su se bavili lingvističkim poreklom koncepta liderstva ili etimologijom same reči. Postavlja se pitanje: Šta je sa srpskim jezikom?

Ako u obzir uzme prevod engleske reči *leadership* može se konstatovati da u srpskom jeziku zapravo nema egzaktnog i potpunog prevoda. Najbliže što je u srpskom jeziku srodno tom konceptu jeste *vođstvo*, *vođenje*, s tim što se mora uočiti da prilikom prevođenja deo značenja kao da nestaje. Reč liderstvo na engleskom jeziku ima više reči na srpskom u zavisnosti od oblasti u kojoj se koristi. U pokušajima da pronađu adekvatan naziv autori se dele na one koji smatraju da se termin liderstvo poprilično odomaćio u srpskom jeziku te se zalažu za njegovu širu upotrebu, a sa druge strane nalaze se oštri protivnici pozajmljenica iz stranih jezika te shodno kontekstu u kom se koriste predlažu upotrebu termina poput *vođenje*, *predvođenje* i *rukovođenje*. Terminologija je različita i u odnosu na profesije te se neretko dešava da se rukovodioci povezuju sa firmama i projektima, predvodnici sa vojskom, lideri sa sportom i politikom a vođe dolaze uvek manje-više u pejorativnom ili ironičnom kontekstu. Ipak, ima i autora koji su stava da ove termine treba razvrstati prema semantičkim nijansama sadržanim u njima samima, odnosno prema tačnom značenju koje se u odgovarajućem kontekstu samo nameće pa se predvodnik i vođa odnose na one koji predvode neku grupu,

lideri na one koji se ističu u predvođenju a rukovodioci su oni koji upvljaju nekom akcijom/poslom.

Pojmovno razdvajanje ovih reči koje etimološki znače isto čini se interesantnim. Lider jeste vođa jer u prevodu *to lead* znači *voditi*. Međutim, vođa zbog svog autokratskog prizvuka u srpskom jeziku često ima negativnu konotaciju te asocira na neprikosnoven autoritet, vladara, komandanta, osionu i usiljenu osobu, osobu koja koristi represivne mere, snagu i silu zarad viših ciljeva, gospodara a ne osobu visokih intelektualnih, organizacionih i ekspertskih sposobnosti koja vodi grupu istomišljenika ili organizaciju. Sa druge strane lider, što zapravo doslovno znači vođa, uopšte nema negativnu već pozitivnu konotaciju i afirmativnu ulogu. On je predvodnik, inicijator, rukovodilac, osoba koja se ističe. Reklo bi se da u promišljanjima koji od termina usvojiti nema utabane staze već dva nova skretanja: (1) kraće, lakše i krivudavije (jednostavno usvajanje termina lider i liderstvo) i (2) duže, teže i kompleksnije (proširivanje reči vođa i vođstvo na meke kategorije te unošenje novih značenja u svest ljudi). Bez pretenzija ka „vaganju” za ovaj (liderstvo) ili onaj (vođstvo) pojam neminovno je da se za reč lider češće opredeljujemo kao modernu vezuju pozitivne konotacije i da se, iako preuzeta iz engleskog jezika, može proglasiti rečju XXI veka.

Kroz svakodnevnu i stručnu konverzaciju u prvi plan „iskoče” i različiti problemi nastali usled neadekvatnog „upravljanja” terminologijom. Sam koncept liderstva nosi različite konotacije i često se posmatra kao sinonim i sa drugim jednako složenim konceptima poput moći, autoriteta, vođenja, upravljanja, rukovođenja i supervizije. Dobrim se čini ove osnovne termine razgraničiti prema suštini. Pregledom literature uočava se naizmenično preplitanje koncepata *upravljanje* i *vođenje*. Usled toga u mnogim radovima eksperata različitih zemalja prisutna je dilema, koja istovremeno predstavlja teškoću za formiranje jedinstvenog stajališta a proizilazi iz terminoloških nesuglasica: *menadžment* vs. *liderstvo*. Tako, sa jedne strane nalaze se autori koji naizmenično koriste ove termine i tretiraju ih kao sinonime, dok se sa druge strane nalaze oni koji ih sagledavaju kao različite koncepte jasno definisanih značenja. Verovatnim se čini da do grešaka u poistovećivanju ova dva pojma najčešće dolazi usled doslovnog prevođenja sa stranih jezika, prevashodno sa engleskog, pri čemu se ne pravi

distinkcija između termina različitih po značenju a bliskih i srodnih po prirodi. Iz tog razloga godinama unazad su termini menadžment i liderstvo u organizacionom kontekstu tretirani kao sinonimi. Ako se za potrebe ovog rada liderstvo i vođstvo tretiraju kao sinonimi, uzimajući u obzir to da liderstvo kao i vođenje podrazumeva inicijativu, glavnu ulogu, prednjačenje, predvođenje, onda se pojam upravljanje ne bi mogao poistovetiti sa pojmom liderstva. I savremeni autori složni su oko toga da se ovim pojmovima označavaju dve međusobno različite koncepcije.

Za potrebe diferencijacije između ova dva pojma poslužiće popularna i često prisutna definicija u američkoj literaturi a koja je jedna igra reči: lideri rade prave stvari (*right things*) a menadžeri rade stvari na pravi način (*things right*) (Bennis & Nanus, 2007). Iako aktuelna, ovoj definiciji nedostaje kompletnost i sveobuhvatnost, ali takođe, ovakvo stajalište dovodi u pitanje pozicije lidera i menadžera koje su tako posmatrane na suprotnom polu. Trompennars, takođe, daje jednu zaista interesantnu „doskočicu” u pogledu razlikovanja lidera i menadžera. On kaže da rukovodiocima treba postaviti jednostavno pitanje – da li mogu da spavaju noću jer ne znaju kako da ostvare izabrani cilj, ili što ne znaju koji od potencijalnih ciljeva da odaberu? Ukoliko je razlog nesanicе prvi, onda su menadžeri, a ukoliko je drugi, na putu su da postanu lideri (Trompenars, prema Subotić, Mandić i Duđak, 2012: 47). Čini se da je najveći doprinos u razlikovanju liderstva i upravljanja 70-ih godina dao Žaleznik (Abraham Zaleznik). Prema njemu lideri su usredsređeni na promene i sprovođenje novih rešenja, razumevanje ljudskih ubeđenja i obezbeđivanje njihove posvećenosti a menadžeri na održavanje stabilnosti i *statusa quo*, izvršavanje dužnosti, upražnjavanje autoriteta i postizanje postavljenih ciljeva (Zaleznik, 1977). I Alibabić (Alibabić, 2008) ukazuje da se u osnovi razlikovanja ova dva pojma nalazi njihov suštinski karakter: dok je upravljanje normativnog karaktera, liderstvo je interpersonalnog karaktera. Isto tako, dok je funkcija upravljanja operativna, funkcija liderstva je vizionarsko-usmeravajuća.

Posledica diferenciranja između karakterističnih obeležja liderstva i menadžmenta jeste njihova valorizacija na koju su uputili mnogi autori (Bennis, 1989; Certo, 1997; Hull & Ozeroff, 2004; Gill, 2011). Pozitivno ocenjene karakteristike povezane sa liderstvom (usmerenost na ljude, uticanje, inspirisanje

poverenja, inovativnost, kreativnost, određivanje smernica, razmišljanje unapred) jukstaponirane su sa negativnim osobinama koje se odnose na upravljanje (usredsređenost na sisteme i strukture, kontrolisanje, kopiranje rešenja). Ishod ovakvog vrednovanja doprineo je predstavljanju liderstva i menadžmenta kao međusobno protivurečnih. Takvo suprotstavljanje dovodi do pre naglašavanja jednog na uštrb drugog što se reflektuje na probleme u funkcionisanju organizacija nastalih kao rezultat isticanja upravljanja (takozvani menadžerijalizam). Žaleznik (Zaleznik, 1989) smatra da razvoj liderstva nosi potencijal sprečavanja takvih korporativnih bolesti. Nadalje, zagovarajući distinkciju između ova dva pojma Litvud tvrdi sledeće: (1) upravljanje se odnosi na *status quo* a liderstvo na promene, (2) upravljanje se fokusira na kratkoročnost a liderstvo na dugoročnost, (3) upravljanje postepeno pokreće brod a liderstvo remeti *status quo*, i (4) upravljanje se tiče ispravnog rada a liderstvo činjenja pravih stvari (Leithwood, 2012, prema Ševkušić *i sar.*, 2014).

Nadalje, na specifičan međusobni odnos ova dva koncepta u postindustrijskom kontekstu ukazao je Koter (Kotter, 1990), tvrdeći da iako se liderstvo i menadžment konceptualno i praktično razlikuju oba su neophodna organizacijama. Oba procesa tiču se funkcionisanja organizacija i međusobno se dopunjuju formirajući komplementarni sistem akcija. Onako kako ih on razume, liderstvo se odnosi na promene u organizacijama i suočavanje sa istim, dok se upravljanje odnosi na kreiranje stabilnosti u organizacionim aktivnostima posredstvom suočavanja sa kompleksnošću, odnosno neophodno je za nesmetano funkcionisanje organizacije. Stoga, da bi se diferencirali ovi termini, smatra Koter, moraju se razlikovati njihovi zadaci (Kotter, 1990; 1996; 2001). Usmeravanje aktivnosti (razvijanjem vizije organizacije), usaglašavanje sa vizijom organizacije (efektivnom komunikacijom), i motivisanje i inspirisanje zaposlenih (osnaživanjem njihovih aktivnosti bez obzira na potencijalne prepreke) su tri procesa od kojih je, prema Koteru, sačinjeno liderstvo. Nasuprot liderstvu, menadžment se sastoji od kvalitativno različitih procesa: (1) planiranje i budžetiranje usmereno na uspostavljanje kratkoročnih ciljeva, (2) organizovanje i kadriranje kreiranjem organizacione strukture i raspodele sredstava, (3) kontrolisanje i rešavanje problema praćenjem usaglašenosti između postignutih rezultata sa prethodnim

planovima. Komplementarnost upravljanja i liderstva sumira na sledeći način: „liderstvo (...) nije nužno bolje od upravljanja ili pak zamena za njega (...) liderstvo i upravljanje dve su različite a komplementarne aktivnosti. Za uspeh su oba neophodna...” (Kotter, 1990 & 2001).

Kada je u pitanju vaspitno-obrazovni aspekt, pokušaje sagledavanja pojmova liderstva i upravljanja kao komplementarnih a ne opozitnih učinili su Imants i de Jong (Imants & de Jong, 1999) uvodeći koncept integrisanog školskog liderstva a shvatajući ga kao jedinjenje zadataka liderstva i upravljanja. To bi značilo da se pedagoški procesi i realizacija zadataka upravljanja poklapaju i preklapaju. I Kuban (Cuban, 1988), povezujući liderstvo sa promenom a upravljanje sa održavanjem aktivnosti, sagledava vođenje kroz proces uticanja na akcije drugih sa ciljem postizanja željenih ishoda a upravljanje kao delotvorno i uspešno očuvanje organizacionog uređenja. Stoga, ako se žele efektivne škole (one koje će postizati svoje ciljeve), vođenje i upravljanje moraju se posmatrati kao jednako važni iako se razlikuju. Hojl i Volas (Hoyle & Wallace, 2005) ističu da je liderstvo kao pojam samo „pretekao” upravljanje i glavni je deskriptor onoga što se podrazumeva pod vođenjem i unapređenjem javne službe. Luis i Majls (Louis & Miles, 1990) prave razliku između upravljanja koje se odnosi na aktivnosti u administrativnom i organizacionom području i liderstva koje se odnosi na vaspitno-obrazovne ciljeve, inspirisanje i motivisanje drugih. Noviji radovi koji futuristički posmatraju upravljanje organizacijama ističu zahtev za preispitivanjem ne samo upravljačkih struktura već i liderskih procesa u organizacijama na način koji odgovara složenim i neizvesnim uslovima, globalizaciji, povezivanju i društvu znanja (Hamel, 2007; 2012).

Neophodno je ukazati i na postojanje oprečnih mišljenja u literaturi, to jest onih mišljenja koja se protive diferencijaciji između liderstva i upravljanja. Gosling i Mincberg (Gosling & Mintzberg, 2003) ukazuju da je menadžment sačinjen od različitih procesa dok liderstvo igra ključnu ulogu ali je jedna od mnogih uloga uključenih u okviru upravljanja. Oni smatraju da je razdvajanje upravljanja od liderstva opasno. Ovakav stav nešto kasnije osnažio je Jukl (Yukl, 2013) koji tvrdi da ne postoje pouzdane studije koje nas upućuju na zaključak o postojanju razlika između liderstva i upravljanja.

Varijabilnost u definisanju liderstva egzistira usled različitih teorijskih i praktičnih potreba autora, pri čemu neki autori posebno naglašavaju određene karakteristike koje drugi autori ne smatraju bitnim. Takođe, razlike u definisanju proističu i usled nejednakog tretmana ovog pojma, pa definisati liderstvo nije lak ni jednostavan proces jer se ono može sagledavati iz različitih aspekata i u okvirima različitih konteksta, različitih preferencija i perspektiva istraživača zbog čega ne treba da čudi mnogobrojnost, različitost i raznovrsnost definicija. Northaus (Northouse, 2007; 2012) konstatuje da različiti ljudi ovom fenomenu pridaju različita značenja. U prilog tome govori i Stodgil (Stodgill, 1974), ukazujući da je broj definicija liderstva gotovo jednak broju osoba koje su pokušale da definišu ovaj koncept. Naučna literatura raspolaže brojem od preko 350 definicija koje određuju ovaj pojam (Cuban, 1988; Hoff, 1999; Henderson, 2003). Apsurdno bi bilo ovde razmatrati i sve postojeće definicije liderstva jer sve one nisu ni dostupne, ali dobro bi bilo ukazati na neke od njih.

Opisujući liderstvo kao univerzalni fenomen Bernad Bas (Bass, 1990: 4), kao jedan od najistaknutijih naučnika u oblasti liderstva, vodeći se Kulijevim gledištem da je „lider uvek jezgro tendencija”, govori o ovom fenomenu kao oličenju kolektivne volje. Smatra da je liderstvo funkcija postojećih potreba i predstavlja odnos između lidera i vođenih (Bass, 1990: 11), to jest lider podstaknut potrebama sledbenika usmerava energiju u određenom pravcu (uz napomenu da bi se mogli, polazeći od globalnih definicija liderstva, termini „sledbenik” i „vođeni” u osnovi teorija liderstva posmatrati kao sinonimi, s obzirom na to da potiču od engleske reči *follower* što zapravo znači sledbenik, vođeni, pratilac, simpatizer, predvođeni a često se koristi i termin *subordinate* što u slobodnom prevedu znači podređen, potčinjen; stoga, kada se uopšteno govori o liderstvu nadalje će se u radu koristiti termin sledbenik, ali kada se govori o liderstvu u obrazovnoj grupi umesto termina sledbenik koristiće se termin učenik). Ovim načinom Bas daje jednu široku definiciju prema kojoj je liderstvo „interakcija između dva ili više članova grupe i često uključuje strukturisanje ili restrukturisanje situacije ili percepcije i očekivanja članova... Lideri su nosioci promena – lica čije aktivnosti mnogo više utiču na druge osobe nego što aktivnosti drugih utiču na njih same. Liderstvo se javlja kada jedan član grupe modifikuje motivaciju ili kompetencije

drugih u grupi" (Bass, 1990: 19–20). I za Kotera liderstvo je proces usmeravanja i organizovanja pojedinaca (Kotter, 1990). Takođe, Žak i Klement (Jaques & Clement, 1991: 4–5) definišu liderstvo kao „proces u kome pojedinac određuje pravac osobama i kompetentno i posvećeno ih vodi tim pravcem”.

Percepcija liderstva s vremenom se menjala te se neretko u definicijama mogla opaziti težnja za naglašavanjem motivacije, inkluzije i osnaživanja sledbenika. Prema Brnsu liderstvo nastaje u procesu transformacije želja u potrebe (Burns, 1977). „Liderstvo nad ljudima se dešava kada osobe određenih motiva i ciljeva mobilizuju, u kompeticiji ili konfliktu sa drugima, institucionalne, političke, psihološke i druge resurse tako da podstaknu, angažuju i zadovolje motive sledbenika” (Burns, 1978: 18). Sagledavajući kompleksnost ovog fenomena pridodaje da „liderstvo nije samo deskriptivni pojam već i preskriptivni, i obuhvata moralnu čak i strastvenu dimenziju” (Burns, 2003: 2). Poput njega, autori Dipri i Gardner na liderstvo gledaju kao na umetnost „tkanja” odnosa kako putem zvaničnih tako i nezvaničnih kapaciteta i motivisanja drugih da rastu i razvijaju se, dovrše posao i uče iz procesa (Depree, 1989; Gardner, 1990).

U srži savremene perspektive liderstva nalazi se promena i osnaživanje kapaciteta. Konkretnije, savremeni pristup ističe transformaciju koja rezultira pozitivnim promenama u organizaciji, grupi, interpersonalnim odnosima i okruženju. Stoga, liderstvo je prema Saškinovima (Sashkin & Sashkin, 2003: 39), kao i prema Hoju i Miškelu (Hoy & Miskel, 2013: 393) „umetnost transformacije ljudi i organizacije sa ciljem unapređenja organizacije”. Uzevši u obzir ovakvo shvatanje, Dabrin prepoznaje i ukazuje na nužnost izgradnje poverenja između lidera te liderstvo definiše kao „sposobnost podsticanja poverenja i podrške među sledbenicima od kojih se očekuje postizanje organizacionih ciljeva” (DuBrin, 2016: 12).

Nezaobilazna stavka u definicijama mnogih autora je i sagledavanje liderstva kroz prizmu socijalnog uticanja. Među njima je Čemersova definicija liderstva kao procesa socijalnog uticanja putem koga jedna osoba pridobija pomoć i podršku drugih u realizaciji zajedničkog zadatka (Chemers, 1997). I Kruze (Kruze, 2013) posmatra liderstvo kao proces socijalnog uticanja kojim se uvećavaju napori pojedinaca u postizanju ciljeva. Poput njega, Šamerhorn, Hant i Ozborn

(Schermerhorn, Hunt & Osborn, 2003) liderstvo shvataju kao interpersonalni uticaj pojedinaca ili grupa da čine ono što lider želi. Tako se implicitno fokus lidera nalazi na onom što želi od osoba sa kojima je u interakciji. Ipak, nešto drugačije shvatanje iznosi Maksvel (Maxwell, 1999) tvrdeći da se lider fokusira na ono što može da unese u ljude a ne da iznese iz njih. Tako se izgrađuje odnos koji promovira i unapređuje produktivnost u organizaciji. Yukl definiše liderstvo kao „proces uticanja na druge u cilju razumevanja i prihvatanja šta i kako nešto treba uraditi i proces unapređivanja pojedinačnih i kolektivnih nastojanja ka postizanju zajedničkih ciljeva” (Yukl, 2013: 8). Zejtčik (Zeitchik, 2016) definiše liderstvo kroz inspirisanje pojedinaca da slede viziju lidera unutar parametara koje je on postavio do te mere da ona postaje zajednički napor, zajednička vizija i zajednički uspeh. U prilog tome stoji i Northausova definicija liderstva: „proces uticanja pojedinca na grupu pojedinaca ka postizanju zajedničkog cilja” (Northouse, 2012: 6). U ovoj definiciji proces uticanja je ključ za razumevanje liderstva te na taj način lider komunicira sa svojim sledbenicima. Autori poput Tanenbauma, Vešlera i Masarika na sličan način liderstvo sagledavaju kroz interpersonalan uticaj realizovan u situaciji i usmerenoj kroz proces komunikacije ka postizanju određenog cilja/ciljeva (Tannebaum, Weschler & Massarik, 1961: 24). Takođe, i Doneli, Ivančević i Džibson liderstvo opisuju kao pokušaj uticanja na aktivnosti sledbenika kroz proces komunikacije i ka ostvarenju nekog cilja/ciljeva (Donnelly, Ivancevich & Gibson, 1985: 362). Rauč i Beling (Rauch & Behling, 1984: 46) definišu liderstvo kao proces uticanja na aktivnosti neke organizovane grupe ka ostvarenju ciljeva. Takođe, Herši i Blanšar (Hershey & Blanchard, 1988: 86) liderstvo vide kao proces uticanja na aktivnosti pojedinca ili grupe u naporima realizacije cilja u datoj situaciji, dok Holander (Hollander, 1978: 1) jednostavno liderstvo opisuje kao proces uticanja između lidera i sledbenika. Poput njih, Koen (Cohen, 1990) slikovito definiše liderstvo kao umetnost uticanja na druge da se u potpunosti uključe u realizaciju nekog zadatka, cilja ili projekta.

Džozef Naj (Nye, 2008) definiše liderstvo kao društveni odnos sačinjen od tri ključne komponente: lidera, sledbenika i konteksta u kome interaguju. Njegova koncepcija „dobrog” i „efektivnog” liderstva uključuje kombinaciju sposobnosti meke moći (sposobnost ubeđivanja i iznošenja argumenata,

sposobnost privlačenja i privlačnosti što vodi ka pristanku u vezi sa određenim ishodom), sposobnosti tvrde moći (sposobnost prinude odnosno upotrebe sile ili davanja novca kao sredstva ubedivanja) i onoga što on naziva kontekstualnom inteligencijom, to jest umeća prepoznavanja koju od navedenih kombinacija koristiti. Za Naja lideri su mobilizatori pojedinaca u realizaciji zajedničkih ciljeva. Nasuprot njemu, Jago (Jago, 1982) je nešto drugačijeg stava. On smatra da liderstvo ne uključuje upotrebu sile, prinude ili dominacije već ga definiše i kao proces (upotrebu neprinudnih uticaja radi usmeravanja i koordiniranja aktivnosti članova organizovane grupe ka realizaciji grupnih ciljeva) i kao vlasništvo (skup osobina ili karakteristika koje su pripisane onima koji se percipiraju uspešnim). Protiv upotrebe sile zalaže se i Akselrod (Axelroad, 2006: 120) praveći razliku između napada i liderstva, a navodeći Ajzenhauerovo poimanje liderstva kao sposobnosti zajedničkog rada ljudi u čijoj se osnovi nalazi instinktivna želja a ne izvršavanje ili poštovanje naređenja.

Iako je liderstvo u širem smislu definisao kao efektivno i efikasno postizanje ciljeva Serđovani (Sergiovanni, 1984: 105–106) je ipak nakon 15 godina dubljeg proučavanja ovog fenomena izneo jedno, vredno pomena, a istovremeno poprilično interesantno, shvatanje liderstva. On, na primer, doživljava liderstvo kao ličnu stvar koja se sastoji od srca (uverenja, vrednosti i vizije pojedinca), glave (iskustava koja je pojedinac akumulirao s vremenom i mogućnosti da sadašnje situacije iskusi u svetlu tih iskustava) i ruke (akcije i odluke koje pojedinac preduzima). U suštini, liderstvo je akt vođenja koji reflektuje vrednosti, viziju, iskustva, personalitet i sposobnosti lidera da koriste prethodna iskustva kako bi stvari držali pod kontrolom. Takođe, Serđovani smatra da se liderstvo može shvatiti i kao odraz celokupne ličnosti u odnosu na inteligenciju, percepciju, ideje, vrednosti i znanje kojima se uzrokuju promene u organizaciji (Sergiovanni, 1999). Posebno se ističe Avolio koji je jedini ukazao na potrebu sagledavanja liderstva kao sistema sastavljenog od međusobno kooperirajućih i interagujućih delova (Avolio, 1999). Avolio je sistem posmatrao kroz input (ljude, vreme, resurse), procese (interakciju sa ljudima i resursima kroz vreme) i ishode (nivo motivacije i postignuća). Ovo gledište poslužilo mu je kao osnova za razradu njegovog kasnijeg modela potpunog liderstva. Model potpunog liderstva ili liderstvo punog opsega

(*full range leadership*) uključuje i transformaciona i transakciona ponašanja lidera, o čemu će biti reči dalje u radu.

Premda različiti autori na različite načine određuju pojam liderstva, ipak je moguće u postojećim definicijama izdvojiti i zajedničke elemente, što pojedini autori i čine. Na primer, analizirajući definicije liderstva, Northaus (Northouse, 2012) pronalazi nekoliko centralnih komponenti sadržanih u samom fenomenu liderstva. Izdvaja najvažnije među njima: (a) liderstvo je proces, (b) liderstvo podrazumeva uticanje na druge, (c) liderstvo se dešava unutar grupnog konteksta, i (d) ciljevi su zajednički liderima i sledbenicima. Slično njemu, Vlahović (Vlahović, 2008: 30) nešto šire opisuje karakteristike koje smatra okosnicom liderstva: (1) liderstvo je proces, što znači da ne predstavlja osobinu ili karakteristiku u samoj osobi koju nazivamo liderom; proces podrazumeva da lider utiče na sledbenike i da sledbenici utiču na njega, (2) liderstvo uključuje izvesnu dozu uticaja, tiče se prevashodno uticaja lidera na sledbenike i bez uticaja liderstvo ne postoji, (3) liderstvo se dešava u grupama; grupe su kontekst u kome se odigrava proces liderstva i predstavlja aktivnost uticaja radi ostvarivanja zajedničkih ciljeva ili težnji, (4) liderstvo uključuje ciljeve i prevashodno znači usmeravanje grupe ka zajedničkom fokusu; liderstvo se odigrava u kontekstu u kojem se individue usmeravaju ka zajedničkom cilju. U odnosu na *kriterijum centralne komponente* ove karakteristike mogle bi se sažeto opisati u terminima interaktivnosti, efektivnosti, unutargrupnog konteksta i celishodnosti (naziv kriterijum centralne komponente slobodno je uveo autor disertacije uvaživši činjenicu da se definicije liderstva među autorima razlikuju već prema tome koja je od komponenata u njima eksplicitno navedena, odnosno kojoj su dali primarni značaj i centralno mesto).

Uprkos očiglednoj prisutnosti mnogobrojnih definicija liderstva kojima raspolaže savremena literatura ipak je malo kosenzusa među autorima oko toga šta je zapravo liderstvo. Premda je ovaj termin brzo prihvaćen i iako se ekstenzivno i rapidno koristi ne samo u svakodnevnoj već i stručnoj konverzaciji na različitim nivoima, autori ipak nisu uspeli da se usaglase oko jedne opšteprihvaćene definicije. Da ne postoji odgovarajuća definicija liderstva potvrđuju Litvud i saradnici (Leithwood *et al.*, 1999). Određeni autori, među

kojima se našao i Yukl (Yukl, 2002), smatraju da su definicije liderstva ne samo arbitrarne već često i subjektivne. Neke definicije korisnije su u odnosu na druge, neke su poprilično uske ili pak jednostrane dok su druge široke i kompleksne. Zasiurno, nijedna od njih nije sasvim „korektna“. Takođe, ne treba zaboraviti ni one autore koji smatraju da se koncept liderstva ne može pripisati jednoj konkretnoj definiciji.

Reklo bi se da teškoće u definisanju ovog pojma i njegovu kompleksnost najbolje opisuje Benis: „liderstvo je poput lepote – teško ga je definisati ali ga upoznaš kad ga vidiš“ (Bennis, 1989: 1). Čini se da je definisanje liderstva nezavršen proces. To je proces koji još uvek traje.

1.1. Liderstvo u vaspitanju i obrazovanju: koncept pedagoškog liderstva

Liderstvo u obrazovanju nejasan je i kompleksan koncept, a difuzna i poprilično fragmentarna priroda teorije i istraživanja o školi, školskom rukovođenju i liderstvu dodatno se odražava na konceptijsku nejasnoću ovog pojma. Potiče od engleske reče *educational leadership* a na srpski jezik prevodi se na različite načine: obrazovno liderstvo, liderstvo u obrazovanju, školsko liderstvo, prosvetno liderstvo, pedagoško liderstvo. S obzirom na to da su u fokusu ovog rada nastavnici, čini se prikladnim da se u njegovu svrhu iskoristi termin *pedagoško liderstvo*.

Glavni izazov (mada ne i jedini) sa kojim se današnji istraživači i praktičari u oblasti liderstva u vaspitno-obrazovnom području suočavaju jeste zapravo konfuzna priroda epistemologije ili nedostatak jasnog značenja samog pojma liderstvo, ali i ograničenja aktuelne literature na ovu temu. Kroz analizu literature jasno se primećuje iznijansirano korišćenje terminologije za opisivanje funkcionisanja i organizacije vaspitno-obrazovnih tela, aktivnosti direktora i rukovodećeg osoblja. U skladu sa promenljivom prirodom obeležja korišćenih za definisanje oblasti pedagoškog liderstva, evolutivni put terminologije, prema Ganterovoj (Gunter, 2004) i Bušu (Bush, 2008a, 2008b, 2010) kretao se od pedagoškog rukovođenja (*educational administration*) preko pedagoškog

upravljanja (*educational management*) do pedagoškog vođenja (*educational leadership*). Rukovođenje se kao termin još uvek koristi u Severnoj Americi, upravljanje je široko rasprostranjeno u Britaniji, Evropi i Africi a liderstvo u razvijenim zemljama sveta. Buš, ukazujući na međusobno preklapanje ovih pojmova, u stvari čini iskorak da u prvi plan plasira pitanje prirode evolucije ove terminologije u smislu semantičkih pomaka ili pak fundamentalnih promena u konceptualizaciji rukovodstva (Bush, 2008b: 276). U Engleskoj se ovaj pomak opisuje kroz novu paradigmu koja dolazi u fokus javnosti otvaranjem Nacionalnog koledža za školsko liderstvo. Preciznije, Zakon o reformi obrazovanja u Engleskoj iz 1988. godine prebacio je odgovornosti upravljanja na škole i direktore čime otvara interesovanja ka razvojnim programima liderstva. S obzirom na to da su brojna istraživanja efektivnosti škola sprovedena u to vreme pokazala povezanost između unapređenja obrazovanja i unapređenja školskog liderstva, tako se ukazala i potreba za otvaranjem izvršne agencije. Povodom toga, u novembru 2000. godine otvara se gore spomenuti Nacionalni koledž za školsko liderstvo (*National College for School Leadership*; skraćeno NCSL). Iz današnjeg ugla gledano, ovaj koledž nudi pregršt programa za lidere srednjeg nivoa, zamenike direktora, pretendente direktora, nove direktore,iskusne lidere i timove. Važno je pomenuti da je on imao veliki uticaj na školsko liderstvo u Engleskoj a takođe i na promene u mnogim drugim zemljama (Bush, 1995; 2006; 2011). Poseban fokus NCSL-a usmeren je ka praksi i praktičarima, njihove sposobnosti da dosegnu mnoge školske lidere, kao i da obezbede nacionalnu usredređenost na liderstvo. Kasnije je NCSL kao izvršna agencija Departmana za obrazovanje Velike Britanije preimenovan u Nacionalni koledž za nastavu i liderstvo (*National College for Teaching and Leadership*, skraćeno NCTL). Naglasak koledža na liderstvu doveo je do odbacivanja upravljanja uz primetno zalaganje na vizionarsko i inspirativno liderstvo dok se malo pažnje posvećuje strukturama i procesima potrebnim da bi se ove ideje uspešno sprovele (Bush, 2011). Upoređujući pojmove liderstva i upravljanja međusobno, Hojl i Valas (Hoyle & Wallace, 2008) ističu da je liderstvo kao pojam samo „pretekao” upravljanje kao glavni deskriptor onoga što se podrazumeva pod vođenjem i unapređenjem javne službe. U SAD termin rukovođenje posmatra se kao krovni termin koji obuhvata i vođenje i upravljanje. Iako autori ukazuju na

međusobnu upućenost ovih pojmova, Kuban (Cuban, 1988) je ipak podvukao razliku između vođenja i upravljanja, posmatrajući vođenje kao proces uticanja na akcije drugih radi postizanja željenih ishoda dok se upravljanje posmatra kao delotvorno i uspešno očuvanje organizacionog uređenja. Ukoliko se pretenduje ka delotvornim školama koje će postizati svoje ciljeve, vođenje i upravljanje treba posmatrati jednako važnim, iako se razlikuju.

Govoreći o nedovoljnoj razvijenosti pedagoškog liderstva kao područja, ali i o istovremenom značaju i izazovnosti ove tematike, Ingleš pedagoško liderstvo opisuje u terminima „slabosti, kompleksnosti, kontradikcija i diskontinuiteta” (English, 2003: 33). Da je epistemološka priroda pedagoškog liderstva konfuzna, te da je ono kao takvo konceptualno poprilično neodređeno možda su najbolje prepoznali Ely i Gron navodeći: „bez obzira na dugu istoriju zainteresovanosti i fascinacije, i relativno kratku istoriju sistematskog istraživanja, fenomen koji označavamo kao 'liderstvo' velikim delom ostaje teorijska zagonetka i paradoks...” (Allix & Gronn, 2005: 181). Zsigurno, ograničene baze znanja o pedagoškom liderstvu čine nedokučivim odgovor/e na pitanja o ovoj tematici upravo usled čestog suočavanja sa konceptualnom i teorijskom konfuzijom nad onim što se tim terminom označava.

Naime, kao što su napisani mnogi članci i otvarane mnoge debate o odnosu između liderstva i upravljanja, isto važi i za aspekt pedagoškog upravljanja i pedagoškog liderstva. Čini se da sve nejasnoće dobrim delom proizilaze iz pokušaja da se odgovori na ključno pitanje koje autori sebi postavljaju: Koja je tačno razlika između liderstva i upravljanja? I ovde se može naići na pravu konfuziju jer u nastojanjima da se izdvoje razlike između lidera i menadžera naziru se mnoge nejasnoće koje, reklo bi se, imaju veze sa samim definisanjem ova dva termina. U pregledu literature u više navrata moglo se sresti „upozorenje” teoretičara liderstva da postoji isto toliko definicija liderstva koliko i pokušaja njegove karakterizacije (Kotterman, 2006), dok Benis tvrdi da je „liderstvo najviše proučavana a najmanje razumevana tema u svim društvenim naukama” (Bennis, 1989). Verovatno da glavna razlika između njih leži u stvari u načinima uticanja i motivisanja ljudi/timova kako bi se postigao željeni cilj, i više od toga. Lideri postavljaju ciljeve, i po potrebi smernice, čak osporavaju *status quo*. Oni su

vizionari, stoje u prvim redovima, predvode tim, motivišu i vode ka cilju. Menadžeri, sa druge strane, upravljaju stvarima i pojedincima unutar i oko granica, organizuju i usmeravaju postizanje željenih ishoda unutar ograničenja.

Iako se na prvi pogled čini relativno lakim napraviti razliku između pedagoškog liderstva i pedagoškog upravljanja, istovremeno je i kompleksno jer u vaspitno-obrazovnoj oblasti postoji veliki broj pojedinaca koje karakterišu kvaliteti i lidera i menadžera. Razlika leži samo u upravljanju resursima unutar granica sistema i sprovođenja željenih standarda rada. U obzir treba uzeti i stav autora da liderstvo i upravljanje ne bi trebalo posmatrati kao dve različite uloge. Za efektivne rukovodioce važi nepisano pravilo da umeju da neprimetno naprave „miksturu” svojih uloga i kao menadžera i kao lidera, shvataju značaj oba zadatka, snoseći odgovornost i za jedno i za drugo i imajući u vidu njihovu međusobnu upućenost. Neki autori iznose stav da upravljačke odgovornosti imaju malo veze sa vizijom, misijom, izgradnjom kulture i supervizijom nastave te se kao takve mogu poimati u „nižem rangu”. Međutim, upravljanje ide uporedo sa liderstvom; mnogi aspekti izgradnje i oblikovanja kulture rada škole ostvaruju se kroz kombinovanje liderstva i upravljanja. Upravo zbog toga, liderstvo i upravljanje ne može se tek tako razdvajati. Za efektivnost je neophodan svojevrsan mikš upravljanja i liderstva. Paradoks lidera i menadžera i sa vaspitno-obrazovnog aspekta nikad ne završava. Menadžeri su s vremena na vreme lideri i *vice-versa*.

Za definisanje pedagoškog liderstva moglo bi poslužiti sumiranje već postojećih ključnih dimenzija liderstva iz opisa različitih autora u jedan model koji bi mogao biti proizvoljno nazvan trodimenzionalnim modelom. Dimenzije ovog modela poslužiće kao baza za izradu jedne radne definicije: (1) *liderstvo kao uticaj*, odnosno liderstvo je proces socijalnog uticanja kojim se vrši nameran uticaj jedne osobe (ili grupe osoba) na druge radi strukturisanja aktivnosti i odnosa u grupi ili organizaciji (Yukl, 2013) ili definicija kojom se iskazuje da je proces uticanja svrsishodan po tome što mu je cilj da dovede do specifičnih ishoda (Cuban, 1988). Buš (Bush, 2008b: 277) ukazuje da definicije liderstva koje ističu uticanje sadrže tri ključna aspekta: (a) uticaj a ne autoritet kao centralni koncept, (b) intencionalnost procesa, odnosno lice koje teži da ostvari uticaj čini to zarad postizanja određenih ciljeva, (c) uticanje može da se vrši kako putem grupe tako i

putem pojedinca, (2) *liderstvo i vrednosti*, tj. liderstvo je sve više povezano sa vrednostima, odnosno od lidera se očekuje da zasnuju svoje postupke u jasnim ličnim i profesionalnim vrednostima. Tako, Grinfeld i Ribins tvrde da liderstvo započinje karakterom lidera izraženim u terminima ličnih vrednosti, samosvesti, emocionalne i moralne sposobnosti (Greenfield & Ribbins, 1993), i (3) *liderstvo i vizija*, odnosno vizija se posmatra kao esencijalna komponenta efektivnog liderstva. Sautvort je sugerisao da su direktori motivisani da naporno rade i ulažu dodatni trud jer je njihovo liderstvo u stvari „težnja” ka sopstvenim individualnim vizijama (Southworth, 1993: 74).

Kao još jedna prepreka u tumačenjima koncepta pedagoškog liderstva navodi se nesagledavanje kontekstualnih činilaca jer ovaj koncept širom društava i kultura varira. Različita tumačenja liderstva reflektuju i načine njegovog sagledavanja i filozofske i teorijske pretpostavke koje iza njih stoje, te stoga nije razumno pretpostaviti da postoji samo jedna klasifikacija ili deskriptivna šema koja bi poslužila u sve svrhe i kojom bi se opisalo pedagoško liderstvo u svojoj svojoj kompleksnosti. Kada se liderstvo istragne iz konteksta i vrše teoretizacije, kompleksnost i dvosmislenost koncepta i kasnije teškoće u tumačenjima rastu.

Svakako, iako pedagoško liderstvo kao koncept ima svoje čvrsto utemeljenje, nezaobilaznim se nameće pitanje samostalnosti ove oblasti. Ovo pitanje logičan je nastavak debate o odnosu između liderstva i upravljanja. Kada je reč o pedagoškom liderstvu i upravljanju treba imati u vidu (na šta je u literaturi i ukazano) da je njihovo polje pluralističko sa konkurentskim perspektivama i neizbežnim nedostatkom dogovora oko tačne prirode discipline. Jedna od ključnih rasprava mogla bi se formulirati u vidu pitanja: Da li je pedagoško liderstvo posebna oblast ili je jednostavno ogranak šire studije menadžmenta? Buš jasno i dosledno iznosi svoje stanovište artikulirano kroz višegodišnje istraživanje. Po njemu, u središtu pedagoškog menadžmenta nalaze se svrhe ili ciljevi obrazovanja, odnosno pedagoško liderstvo i upravljanje primarno se odnose na svrhe ili ciljeve obrazovanja. Ove svrhe ili ciljevi daju osnovni smisao menadžmentu vaspitno-obrazovnih institucija i aktivnostima unutar njih, pružaju ključni osećaj usmerenosti u obrazovanju i predstavljaju temelj upravljanja u školama. Ukoliko veza između svrhe i upravljanja nije jasna i bliska, postoji opasnost od javljanja

„menadžerijalizma” odnosno naglašavanja procedura na račun vaspitno-obrazovne svrhe i vrednosti (Bush, 1999: 240). Analizirajući literaturu u oblasti pedagoškog upravljanja Buš (Bush, 2003; 2011) je došao na ideju da glavne teorije klasifikuje u šest većih modela pedagoškog upravljanja. Osnovu ove klasifikacije čini tipologija koju su dali Litvud i saradnici (Leithwood, Jantzi & Steinbach, 1999). Ovi modeli pronašli su svoje mesto u literaturi o pedagoškom upravljanju te ne iznenađuje što su u izvesnom smislu „pretrpeli” i empirijska ispitivanja. Buš (Bush, 2003) je modele pedagoškog upravljanja uporedo povezivao sa modelima liderstva (Tabela 1).

*Tabela 1: Tipologija modela upravljanja i liderstva
(adaptirano prema Bush, 2003)*

Model upravljanja	Model liderstva
Formalni (strukturalni elementi organizacije; hijerarhijski sistemi; korišćenje racionalnih sredstava za postizanje ciljeva, birokratski model...)	Menadžerski (ne uključuje viziju; usmerenost na funkcije, zadatke i ponašanje; autoritaran, hijerarhijski i nepristupačan stil).
Kolegijalni (zajedničko odlučivanje i deljenje moći; stroga normativna orijentisanost; zajednički skup vrednosti; dogovorno donošenje odluka)	Participativni (proces odlučivanja kao središnji fokus svake grupe; konzistentnost sa demokratskim vrednostima; normativni model sa 3 kriterijuma: participacija utiče na efektivnost škole, participaciju podržavaju demokratski principi i vođenje je potencijalno dostupno bilo kojoj legitimnoj strani).
	Transformacioni (fokus na posvećenosti i kapacitetima članova; normativan pristup liderstvu u kome lideri pre utiču na ishode škole nego na pravac i prirodu tih ishoda; uključivanje svih zainteresovanih strana u ostvarivanje obrazovnih ciljeva).
	Interpersonalni (naglasak na značaju saradnje i interpersonalnih odnosa; interpersonalna inteligencija kao vitalni medijum).
Politički (odlučivanje kao proces pregovaranja; usmerenost ka regulaciji političkog ponašanja; usmerenost na grupe; fokus ka interesima i interesnim grupama; koncept moći je centralna tačka)	Transakcioni (povezanost se zasniva na razmeni za neki vredan resurs; nema dugotrajnije predanosti vrednostima; usredsređenost na interes i konflikt među grupama i moć).
Subjektivistički (usmerenost na pojedince; subjektivno i selektivno viđenje organizacije svake osobe; organizacije kao proizvod ljudi unutar njih)	Postmoderni (poštovanje raznovrsne i individualne perspektive; izbegavanje oslanjanja na hijerarhiju; vođenje kao proizvod ličnih kvaliteta i veština).

Ambigvitetni (isticanje višeznačnosti i nepredvidivosti; organizacijski ciljevi su problematični a institucije imaju teškoće u postavljanju prioriteta; ambigvitet je glavna odlika u mnogim javnim i vaspitno-obrazovnim ustanovama)	Kontingencijski (način odgovaranja lidera na jedinstvene okolnosti i probleme u organizaciji; neophodnost reflektivnog pristupa uz pažljivu procenu situacije i reagovanje na odgovarajući način umesto oslanjanja na standardne modele liderstva).
Kulturalni (uverenja, vrednosti i ideologija srce su svake organizacije; usredsređivanje na pojam jedne ili dominantne kulture; isticanje značaja zajedničkih normi i očekivanja)	Moralno/Etično (fokus na vrednostima, verovanju i etici samih lidera; autoritet i uticaj izvode se iz odbranjivih koncepata i onoga što je ispravno i dobro).
	Instrukcioni (fokusira se pre na smer uticanja nego na njegovu prirodu i izvore; odnosi se na nastavu i učenje i na ponašanje nastavnika u radu sa učenicima kroz modelovanje, monitornig, profesionalni dijalog i diskusiju).

Naposletku, može se zaključiti da se liderstvo kao koncept u mnogim definicijama (onima koje su kroz rad pomenute i onima koje su izostavljene) pretežno odnosi na oblast ekonomskog, političkog i vojnog delovanja. U poslednje vreme sve su приметniji i aktuelniji trendovi povezivanja liderstva sa vaspitno-obrazovnom oblašću. I zaista, Mulford navodi da se, širom sveta posmatrano, današnje vreme može slobodno nazvati „zlatnim dobom“ školskog liderstva (Mulford, 2008: 1). U prilog interesovanju za liderstvo u obrazovno-vaspitnom sektoru idu i nastojanja vlade i različitih fondova i organizacija širom sveta da investiraju istraživanja i razvoj ove oblasti. Ono što se u prvi plan ističe jeste da se prve asocijacije na pedagoško liderstvo zapravo odnose na pozicije direktora škola i rukovodećih organa viših nivoa i položaja. Ove asocijacije i same pomisli obeshrabrujuće su budući da se liderstvo u vaspitanju i obrazovanju ne ograničava samo na direktore škola a ponajmanje ne na administrativne radnike u ovom sektoru, sa čime se slažu mnogi autori (Lieberman, 1995; Pugalee, Frykholm, & Shaka, 2001; York-Barr & Duke, 2004). Pedagoško liderstvo je takođe i sfera rada nastavnika. Pedagoško liderstvo je proces uspostavljanja i usmeravanja kapaciteta i dinamike nastavnika, učenika i roditelja ka postizanju zajedničkih i određenih ciljeva obrazovanja (Donaldson, 2006; Marzano, Waters & McNulty, 2005). Lideri snose odgovornost za uspostavljanje i razvijanje vizije, realizaciju ciljeva, posvećenost, moralne ciljeve, vrednosti i strategije kako bi usmeravali i pratili željene radnje i ponašanje za školska postignuća. Naposletku, čini se obaveznim

obrazložiti upotrebu termina pedagoško liderstvo umesto obrazovno liderstvo, naročito kada se radi o nastavniku. Razlog za zamenu termina obrazovno liderstvo pedagoškim liderstvom jednostavan je. Nastava kao obrazovno-vaspitni rad koji realizuju nastavnici sa učenicima tiče se i vaspitanja i obrazovanja. Iako postoji tendencija ka većem potenciranju obrazovnog rada nastavnika u odnosu na vaspitni tokom školovanja, to nikako ne znači da se proces vaspitanja kroz školovanje gubi. Stoga, nema razloga liderstvo nastavnika svoditi samo na jedan od njih. Kako se ne bi umanjivao značaj nekog od njih, činilo se adekvatnijim izabrati termin pedagoško liderstvo kao termin kojim su obuhvaćena oba procesa, i obrazovanje i vaspitanje.

1.2. Liderstvo nastavnika – ključ unapređenja efektivnosti nastave i učenja

Pokretanje reformskih zahvata sa ciljem transformacije srpskog školskog sistema kao celine, izazovan je i kompleksan zadatak. Takav poduhvat logično nameće zahtev za obezbeđivanjem „prvoklasnog” obrazovanja za sve učenike, konkretnije obrazovanja koje je komparabilno sa drugim vodećim nacijama a u stvari je priprema učenika za uspešan doprinos društvu. Posebno su primetna nastojanja naših reformatora obrazovanja za upoređivanjem obrazovnih sistema naprednih zemalja sa „kaskanjem” obrazovnih sistema zemalja u tranziciji, kakva je Srbija. Stavovi da se dobro i analitički razmotri kroz istorijski pregled zašto raniji pokušaji unapređenja obrazovnog sistema nisu dali očekivane rezultate, pa zato nisu bili uspešni, te koji bi pravac delovanja mogao da bude uspešan, čine se izlišnim. Stoga, čini se korektnim Fulanovo stajalište da trenutne metode obučavanja edukatora i školskog delovanja samo podržavaju *status quo* (Fullan, 1993). Futuristički gledano, čini se da rešenje ne leži u preispitivanju kompleksnih sistema kakav je obrazovni već u usmeravanju na to kako unutrašnje delovanje i rad obrazovnog sistema utiče na ponašanje u školama, a što je najvažnije, na ponašanje unutar učionica. U tom pogledu kao najznačajnije izdvaja se liderstvo nastavnika.

Praksa liderstva nastavnika čiji je cilj unapređenje njegove efektivnosti i efektivnosti nastave, kao pitanje od nacionalnog interesa i značaja, u mnogim zemljama proteglo se i iznad okvira javnog obrazovanja, čak i u političku kulturu. O značaju i aktuelnosti liderstva nastavnika u međunarodnim okvirima govori i činjenica da je postalo tema mnogobrojnih zakonodavnih debata, predmet brojnih knjiga i izveštaja nacionalnog i internacionalnog karaktera, komentara i ocena komisija, operativnih i radnih grupa, savetodavnih tela i naučnika. Iako zbog tranzicije Srbija u odnosu na druge zemlje sporije napreduje, reformski zahvati kojima je bio podvrgnut naš sistem obrazovanja u poslednje vreme, čini se da je vlast prepoznala potrebu za refokusiranjem na liderstvo nastavnika od čije inicijativnosti prevashodno zavisi unapređenje kvaliteta učenja i efektivnost nastave.

Analizom dostupne literature koja se bavi nastavnikom kao činiocem efektivne nastave (kvalitetne, uspešne, dobre nastave, i slično), stiče se uvid u različite orijentacije koje su se s vremenom smenjivale. One su se kretale od proučavanja odnosa između ličnih karakteristika nastavnika i različitih aspekata nastavnog procesa, preko proučavanja nastavničkih uloga i kompetencija, a u poslednje vreme pojavio se jedan novi, sveobuhvatniji koncept koji u sebi sadrži sve orijentacije koje se tiču proučavanja nastavnika kao činioca efektivne nastave. Taj koncept poznat je pod nazivom *upravljanje razredom (classroom management)* i u okviru njega rađa se jedan novi koncept – koncept *liderstva nastavnika kao funkcije upravljanja (teacher leadership)*. Doprinos razvoju ovog koncepta dao je pokret unapređenja škola koji je započeo u istom periodu i obuhvatio zemlje u kojima se obrazovanje finansira iz javnih resursa (SAD, Kanada, Velika Britanija i Australija). Razvoj ovog koncepta obeležile su tri etape: (1) liderstvo nastavnika unutar formalne organizacione hijerarhije, (2) „daljinsko upravljanje nastavnikom” i (3) integrisanje nastave i liderstva. Za nas se čini najvažnijom etapa koja podrazumeva integraciju pojmova nastave i liderstva.

Zainteresovanost istraživača iz pedagoške oblasti i svest o značaju ovog koncepta dobija na važnosti poslednje tri decenije (Little, 2003). Kako i kod drugih konceptata tako i kod koncepta liderstva nastavnika, istraživači su sukobljeni u mišljenjima kako ga najbolje definisati. Možda su „nemoć” i teškoće u definisanju

ovog koncepta najbolje ispoljeni u Vigintonovoj tvrdnji: „pitanje liderstva nastavnika vraški je komplikovano. Sama reč je frustrirajuće dvosmislena” (Wiggenton, 1992: 167). Radi proveravanja ispravnosti ovakve Vigintonove tvrdnje možda je najbolje prvo upoznati razvojni put ovog koncepta.

Autori prepoznaju tri talasa evolucije liderstva nastavnika (Silva *et al.*, 2000; Wasley, 1991). U prvom talasu koji Vesli (Wasley, 1991) vezuje za rane osamdesete liderstvo nastavnika bilo je usmereno na formalne uloge, više na upravljačke i administrativne uloge (Silva *et al.*, 2000), odnosno na one uloge koje su omogućavale nastavnicima liderske pozicije ali ne i značajne promene u efektivnosti nastave (Evans, 1996; Silva *et al.*, 2000; Wasley, 1991). Tokom drugog talasa koji je započeo sredinom osamdesetih, naglasak je postavljen na značaj ekspertize nastavnika u liderskim ulogama. Osnovane su pozicije poput developera kurikuluma i nastavnika mentora koje su se odnosile na korišćenje nastavnih znanja (Hart, 1995; Silva *et al.*, 2000). Stvoreni su kompenzacijski sistemi zasnovani na učinku a, nama poznati kao napredavanje u karijeri ili platni sistemi na osnovu dostignuća (Berry & Ginsberg, 1990; Little, 1990; Malen & Hart, 1987), a liderske pozicije nastavnika su često bile integralna komponenta takvih sistema (Hart, 1995). Po Vigintonu (Wiggenton, 1992), one su smatrane graničnim liderskim pozicijama bez pravog autoriteta uprkos većoj usmerenosti ka pedagoškoj nego ka upravljačkoj ekspertizi nastavnika. U trećem talasu razvoja liderstva nastavnika koji je započeo krajem 80-ih i ranih 90-ih i još uvek traje, ključno je usmerenje na promene koje se tiču reformacije ciljeva, strukture i uloge školske kulture (Evans, 1996; Silva *et al.*, 2000). Konkretnije, akcentat je postavljen na kulturu kolegijalnosti, kolaboracije i kontinuiranog učenja nastavnika (Darling-Hammond, 1988; Devaney, 1987; Lieberman, 1988; Little, 1988; Silva *et al.*, 2000).

Posmatranje liderstva kao *pozicionog koncepta*, odnosno stalno prisutna težnja da se liderstvo poistoveti sa specifičnim položajem ili radnim mestom čini se da „vuče” svoje korene upravo iz prve faze, što je u suštini osnova tradicionalnog stajališta po kome se liderstvo vezuje za određene osobe koje imaju status, ovlašćenja ili položaj unutar organizacije (na primer, direktor škole kao lider, dekan fakulteta kao lider). Naime, govoreći o liderstvu u školama, uprkos mnogim suprotnim tvrdnjama ipak je i dalje prisutna tendencija da se ono dovodi u

ravnotežu sa aktivnostima direktora. I zaista, prva asocijacija na lidere u školama jesu direktori. Iako je neosporno da direktori današnjih škola imaju veliku odgovornost u njihovom vođenju i funkcionisanju, ipak uvek treba imati u vidu da je zadatak vođenja škole isuviše kompleksan i zahtevan posao da bi ga realizovala jedna osoba ili manje upravljačko telo. Direktori ne mogu sami da se bave svim poslovima i problemima škole već im je neophodna pomoć svih zainteresovanih strana, tako da pored onih sa formalnim ulogama obuhvata i one sa neformalnim ulogama lidera (nastavnici lideri, nenastavno osoblje i roditelji). Najpouzdaniju i najkorisniju profesionalnu pomoć direktori škola mogu da pronađu u okrilju škole među nastavničkim kadrom (Barth, 2001; Pavlović, 2008; Frost, 2014). U tom pogledu postoji saglasnost sa važećim stavom pojedinih autora da se liderstvo ne zasniva na činu ili tituli, da pozicija ne čini lidera već lider čini poziciju, te da je za efektivno liderstvo u školi bitna interakcija većine a ne akcije nekolicine (Harris, 2002; Moller, 2003; Moos, 2005; Robertson, 2005; Spillane, 2006).

Sklonost autora da liderstvo nastavnika posmatraju kao *proces* a ne pozicioni koncept, vodi ka teškoćama u artikulaciji ovog koncepta jer obuhvata seriju ponašanja a ne formalne pozicione dužnosti. U procesu realizacije dužnosti, nastavnicima bi trebalo dati više mogućnosti da izraze svoje liderske sposobnosti u školi. Ovako formulisana temelji se na profesionalnosti i kolegijalnosti i odnosi se na one nastavnike koji unapređuju pedagošku klimu angažujući svoje kolege i učenike u raznim aktivnostima dizajniranim za unapređivanje obrazovnog procesa i pozitivne nastavne ishode (Pounder, 2006). Ovakva savremenija shvatanja čini se da svoje uporište pronalaze u drugom i trećem talasu evolucije liderstva nastavnika. Naime, po današnjem shvatanju, po Liju (Li, 2010) liderstvo nastavnika podrazumeva kompetencije uticanja kroz profesionalna znanja, moralni autoritet i emocije participiranjem u odlučivanju i upravljanju svakodnevnim nastavnim aktivnostima u kolaborativnom okruženju u kome je istaknuto učenje i zajednička organizaciona kultura. Liderstvo nastavnika dešava se kroz proces uzajamnog učenja i usmeravanja među kolegama i reflektuje se na participaciju u školskom upravljanju, formulisanje dnevnih aktivnosti i izgradnju kulture škole sa njenim liderima (Li, 2010). U ovako reformisanim kulturama, po Ašu i Piršelu (Ash & Persal, 2000) nastavnici vode i unutar i izvan svojih učionica.

Da je definisanje liderstva nastavnika nezavršen proces tvrde Kacemajer i Moler, ističući da se njihova definicija liderstva nastavnika konstantno razvija uporedo sa daljim proučavanjima. Oni navode da „nastavnici lideri vode unutar i izvan učionice, identifikuju se i doprinose zajednici nastavnika učenika i lidera i utiču na poboljšanje obrazovnih postignuća”(Katzenmeyer & Moller, 2009: 5). Identifikovanje sa zajednicom nastavnik-učenik i doprinos njenom razvoju i unapređenju, vođenje u okvirima učionice i izvan nje, stručnost i sposobnost nastavnika u preuzimanju ključnih dužnosti u nastavi i učenju, mobilizaciji i angažovanju drugih osoba unutar i izvan učionice, unutar i izvan škole sa ciljem unapređenja učinka i razvoja škole, samo su neki od deskriptora kojima se i drugi autori koriste u definisanju liderstva nastavnika (Lin & Chuang, 2014; Katzenmeyer & Moller, 2009; Danielson, 2006; Lieberman & Miller, 2005; Silins & Mulford, 2004). Nastavnici u ovim liderskim ulogama podržavaju školske reforme refleksijom, kolaboracijom i razmenjivanjem najboljih iskustava sa svojim kolegama, angažmanom u fomalnim liderskim dužnostima na nivou škole (administrativne i organizacione obaveze u saradnji sa direktorom škole), participiraju u donošenju odluka na nivou škole i šire, proširuju svoja znanja sprovođenjem akcionih istraživanja i stvaranjem sinergije među kolegama (Lieberman & Miller, 2005; Gabriel, 2005; Silva *et al.*, 2000). Shodno tome, Krauter i saradnici (Crowther *et al.*, 2002: 5) vide nastavnike lidere kao „*pretendente školskih reformi*”. Triška (Triska, 2007), koristeći se nalazima istraživanja sprovedenim u tri osnovne škole, utvrđuje najvažnije elemente liderskog ponašanja nastavnika: uspeh učenika i njihovi odnosi, iniciranje i preuzimanje rizika, relijabilnost, usmerenost na kolaboraciju, i tradicionalno liderstvo. Da se liderstvo nastavnika karakteriše multidimenzionalnošću potvrđuju i druga istraživanja koja izdvajaju elemente poput razvojnog fokusa, kolegijalne kolaborativnosti, prepoznatljivosti, autonomije, pozitivnog okruženja, otvorene komunikacije i participacije, s tim što se pozitivno okruženje, otvorena komunikacija i autonomije smatraju dominantnim dimenzijama liderstva nastavnika (Ngang, Abdulla & Mey, 2010).

Nastavnici lideri su kod različitih autora terminološki opisivani raznovrsnim rečima kojima se izražava kompleksna priroda njihove uloge i

zadataka. Tako su nastavnicima pripisivani sledeći termini: pomoćnici u redizajniranju škola, mentori kolega i učenika, aktivni participanti u rešavanju problema na nivou škole, akteri profesionalnog rasta i razvoja kolega (Wasley, 1991; Silva *et al.*, 2000) i sposobni da „upravljaju strukturama škole, neguju odnose i osporavaju status quo” (Silva *et al.*, 2000: 22). Takođe, nastavnik lider kao „kultivator dispozicija” još jedan je od deskriptora koji se u literaturi može naći. Ovaj termin svoje uporište pronalazi u Šerilovom stavu da su za liderstvo nastavnika ključna njegova očekivanja i pedagoška znanja kombinovana sa teorijom učenja i efektivnom nastavnom praksom, ali i posedovanje eksplorativnog znanja o nastavi i učenju (Sherill, 1999). Na osnovu takvog znanja i razumevanja nastavnik treba da kultiviše željene dispozicije u učenicima i svojim kolegama angažovanjem u nastavi i refleksivnim istraživanjima. Darling-Hamond i Mek Laulin (Darling-Hammond & McLaughlin, 1995) ističu otvorenost nastavnika za nove načine rada, te ih nazivaju „modelarima” učenja sa ciljem unapređenja pedagoškog iskustva učenika. Potom, kritikujući nevidljivost nastavnika kao lidera, Bart (Barth, 2001) iskazuje duboku zabrinutost za stanje u kome nastavnici sebe vide kao slučajne prolaznike u školi a ne kao glavne aktere njenog funkcionisanja (i kao institucije i kao organizacije). To se posebno odnosi, kako on ističe, na oblasti školskog rada koje utiču na sposobnosti nastavnika da rade sa učenicima i koje su esencijalne za zdravu kulturu škole (npr. selekcija udžbenika i priručnika; dizajniranje kurikuluma; uspostavljanje standarda ponašanja učenika u školi; oblikovanje programa stručnog usavršavanja; uspostavljanje različite vaspitno-obrazovne politike; odlučivanje o školskom budžetu; procena nastavničkog postignuća i izbor novih rukovodilaca). Bart smatra da nastavnik liderstvom stvara doživljaj lične i profesionalne satisfakcije, umanjuje sopstvenu izolovanost, razvija doživljaj korisnosti za nova učenja koja se prenose na nastavni rad čime nastavnik sebi korak po korak „krči” put iz pasivne pozicije „zaposlenika” u školi u aktivnu poziciju „školskog reformatora” „profesionalca”, „vlasnika” i „investitora” (Barth, 2001). Još neke od potencijalnih oblasti liderstva nastavnika koje se navode u literaturi su: mentorstva novozaposlenih nastavnika; vođenje komisija za uspostavljanje standarda kvaliteta rada u školi; vođenje inicijativa za unapređenje rada škole; učešće u radu i predsedavanje određenim telima škole; vođenje

različitih školskih timova; vođenje sindikalnih aktivnosti; reagovanje na krizne situacije; prikupljanje podataka kroz različita istraživanja i usmeravanje nastavnika i rukovodećih organa škole za njihovo korišćenje. Stoga jasno je zašto autori poput Ingramove i Feslera liderstvo nastavnika posmatraju u terminima „raznih uloga dodeljenih nastavnicima radi razvoja kadra, upravljanja i unapređenja škole” (Clemson-Ingram & Fessler, 1997: 95).

Od svih izazova sa kojima se današnje škole susreću, Harisova i Muijs (Harris & Muijs, 2002) ističu da se najvećim smatra ne način unapređenja već sam način njenog održanja. Održivost, po njima, zavisi od unutrašnjih kapaciteta škole u održavanju i podržavanju razvojnog rada „... (i da) održanje unapređenja zahteva liderske sposobnosti mnogih a ne samo nekolicine, te će napredak u učenju pre biti ostvaren kada je liderstvo usmereno prema nastavi i sprovodi se u učionici” (Harris & Muijs, 2002: 2). Drugim rečima, Harisova i Muijs podržavaju značaj liderstva nastavnika „kao forme kolektivnog liderstva u kome nastavnici razvijaju svoju stručnost kroz kolaborativni rad” (Harris & Muijs, 2002: 2). Samo godinu kasnije, Harisova je, analizirajući liderstvo nastavnika, učinila korak dalje. Sagledavši raznolikost uloga koje im se svakodnevno nameću, kolaboraciju sa kolegama, zaposlenima i administracijom na nivou razreda, odeljenja ili škole, te realizaciju nastave i učenja u učionici, zaključuje da su nastavnici u poziciji da formalno i informalno vode u razredu i u školi (Harris, 2003). Pritom ona pravi jasnu razliku između ovih pozicija, te se prema njoj informalne uloge sastoje od funkcija povezivanja, planiranja, komunikacionih ciljeva i regulisanja aktivnosti a formalne uloge podrazumevaju specifične pozicije (npr. upravnik odeljenja ili koordinator nastavničkog tima). Imajući ovo u vidu, Harison i Killion (Harrison & Killion, 2007) pripisuju 10 uloga nastavnicima: (1) provajder resursa, (2) instrukcioni stručnjak, (3) kurikularni stručnjak, (4) razredni oslonac/borac, (5) moderator učenja, (6) mentor, (7) školski lider, (8) analitičar podataka, (9) katalizator promena, i 10) učenik.

Kao što se iz pregleda i analize raspoložive literature može primetiti, definisanje liderstva nastavnika variralo je u različitim zemljama s obzirom na višeznačnost pojma, ali i shvatanja autora zasnivala su se i na posebnim okolnostima i kontekstu zemlje u pogledu na obrazovno-vaspitni sistem, školsku

organizaciju i kulturu i pedagoške stavove. Iako su prisutna brojna istraživanja u oblasti obrazovnog liderstva, definicije liderstva nastavnika i dalje su „raznovrsne, nezavršene i nesavršene” ako se uzme u obzir angažman nastavnika u širokom spektru aktivnosti i uloga koje mogu da obuhvate liderstvo. Litvud i Rihl navode da se u srži većine definicija liderstva nalaze dve funkcije: *usmeravanje* i *uticanje* (Leithwood & Riehl, 2003: 2). Navešćeno stoga neke od njih. Na primer, Jork Bar i Djuk definišu konstrukt liderstva nastavnika kao „proces kojim nastavnici, pojedinačno ili kolektivno, utiču na kolege, direktore, i ostale članove školske zajednice da unaprede nastavu i praksu učenja sa ciljem podsticanja učenja i postignuća učenika” (York-Bar & Duke, 2004: 287–288). Istovetan stav o unapređenju nastave i učenja kroz uticaj nastavnika na ostale članove školske zajednice zastupa i Vu (Wu, 2008). On liderstvo nastavnika shvata kao proces usmeravanja i koordinisanja članova da dovrše zadatke i realizuju ciljeve neke organizacije. To potvrđuje i Vesli, definišući liderstvo nastavnika kao „uticanje i angažovanje kolega ka unapređenju prakse” (Wasley, 1992: 21). Muijs i Harisova liderstvo nastavnika definišu kao „...formu delatnosti gde osposobljeni nastavnici predvode razvojni rad direktno utičući na efektivnost nastave i učenja” (Muijs & Harris, 2003: 40). Liderstvo nastavnika, po njima obuhvata: (1) liderstvo drugih nastavnika kroz podučavanje, mentorstva i vođenje radnih grupa, (2) liderstvo razvojnih zadataka usmerenih ka unapređenju učenja i nastave, i (3) pedagoško liderstvo kroz razvoj i modelovanje formi efektivne nastave. Krauter koncept liderstva nastavnika definiše kao „etičko stajalište koje se zasniva na stavovima o lepšem svetu i moći nastave da oblikuje sistem značenja deci, mladima i odraslima... Dostiže svoj potencijal u kontekstima u kojima su sistemi i školske strukture facilitativne i podržavajuće” (Crowther, 1997a: 15). Forsterova tvrdi da je liderstvo pravo i odgovornost svih pripadnika nastavnog kadra, bez izuzetka. S tim u vezi ona kaže: „...radi optimizacije nastave i učenja svi nastavnici moraju biti lideri u obrazovanju i za sebe i za svoje učenike; u tom cilju od njih se kao stručnjaka očekuje da učine sve što je potrebno” (Forster, 1997: 83). Nadalje, liderstvo nastavnika ona definiše kao „profesionalnu obavezu i proces uticanja na ljude radi preduzimanja zajedničkih aktivnosti usmerenih na menjanje i unapređenje prakse čime se omogućava realizacija zajedničkih ciljeva obrazovanja

i koristi opšteg dobra” (Forster, 1997: 88). Slično Foresterovoj, zastupajući optimističnu tezu o školi kao mestu gde sva deca treba da uče, Bart (Barth, 2001) govori i o potencijalima svih nastavnika da vode i da budu lideri. Liderstvo nema diskriminatorni karakter, odnosno nije kapacitet koji se pripisuje samo nekim nastavnicima. Po njemu, leaderska uloga nastavnika je posebno značajna za učenike jer nastavnici preuzimaju široku odgovornost u školi čime čine korak napred ka demokratizaciji kulture škole. Liderstvo nastavnika podrazumeva da oni mnogo više utiču na kulturu škole, što ima za posledice viša postignuća učenika i manje disciplinskih problema u odnosu na škole u kojima nastavnici manje praktikuju leadersku ulogu. Za školu kao instituciju važno je da što veći broj nastavnika participira u procesu donošenja odluka, jer je onda po pravilu veća njihova posvećenost ciljevima škole i razvoju ličnosti učenika (Pavlović, 2008). I Du (Du, 2010) smatra da se liderstvo nastavnika odnosi na participaciju u donošenju odluka i njihov uticaj na kolege i učenike. Po njemu svi nastavnici poseduju potencijal, pravo i odgovornost da budu lideri.

O pozitivnom uticaju liderstva nastavnika na unapređenje učenja i efektivnost nastave govore istraživanja sprovedena u Australiji (Crowther, 2000; Silins & Mulford, 2002a & b), Kanadi (Leithwood & Jantzi, 2000a), Sjedinjenim Američkim Državama (Louis & Marks, 1998). Efektivne škole blisko su povezane sa praksom efektivnog liderstva (Lieberman, Saxl & Miles, 2000; Hoy & Miskel, 2013; Katzenmeyer & Moller, 2009; Muijs & Harris, 2003). Dok jedni liderstvo nastavnika definišu kao „obogaćivanje nastavničke profesije” (Lambert, 2003), drugi ga definišu kao „proces uticanja na kolege, školske administratore i druge interesne grupe radi unapređenja metoda nastave i učenja u cilju podizanja nivoa učenja i uspeha učenika” (York-Barr & Duke, 2004).

Analiziranjem relevantne literature, istraživači su ukazali da liderstvo nastavnika utiče na unapređenje učenja kod učenika (Fullan, 1993; Lambert, 2003; Beachum & Dentith, 2004; York-Barr & Duke, 2004), od suštinske je važnosti za postignuća učenika (DuFour & Eaker, 1998; Barth, 2001; Muchmore *et al.*, 2004; Lieberman & Walker, 2007) i osnova je unapređenja škole u celini (Smylie, 1995; Silva, Gimbert & Nolan, 2000; Lord & Miller, 2000; Mayo, 2002; Suranna & Moss, 2002; Durrant & Frost, 2003; Leithwood & Riehl, 2003; York-Bar & Duke, 2004;

Hickey & Harris, 2005). Tako, prisutno je slaganje sa stavom brojnih autora da je liderstvo nastavnika kamen temeljac današnjih škola (Barth, 1991; Crowther *et al.*, 2002; Donaldson, 2006; DuFour & Eaker, 1998), te i da su tradicionalni pogledi na nastavničku profesiju poprilično zastareli (Crowther, 2000; Crowther *et al.*, 2002), nisu namenjeni i nisu saglasni savremenom dobu (Katzenmeyer & Moller, 2009).

Na osnovu trenutnog stanja u školama Srbije, kvalitet liderstva nastavnika ne samo da je izazov nego i zahtev savremenog doba i razlikuje se od sposobnosti upravljanja. Ako bi se liderstvo shvatilo kao stvaralačka kategorija a upravljanje kao adaptiranje na postojeće stanje, kako ih definiše Owen (Owen, 2007), moglo bi se reći da je u ovom vremenu i srpskim institucijama potrebno više liderstva, posebno imajući u vidu turbulentnost i promenljivost okruženja. Takođe, ako lider vodi, utiče na druge, on to čini, ukazuje Alibabić, „sa stilom“ (Alibabić, 2008). Ona navodi da liderski stil obuhvata niz usklađenih aktivnosti, postupaka i sredstava vođenja. Kako će lider voditi – „sa ili bez stila“, neuspešno, manje ili više uspešno ili briljantno – zavisi od njegovih svojstava, od njegovih stručnih znanja i sposobnosti, veština i stavova, to jest, zavisi od njegovih liderskih kompetencija (Alibabić, 2008: 253). Liderski kapacitet nastavnika reflektuje se u kreiranju podsticajnog okruženja za učenje, razvijanju inicijative kritičkog mišljenja, sposobnosti rešavanja problema, interpersonalnih veština onih koji uče – drugim rečima liderskih kompetencija (Arsenijević, Andevski, 2012). Liderska uloga nastavnika nezamenjiva je baš kao i uloga direktora. Mogla bi se, pored ostalih, izdvojiti četiri (za naš rad bitna) aspekta liderstva nastavnika: (a) prvo, nastavnik je lider grupe učenika/obrazovne grupe. Liderstvo nastavnika je direktno, uzevši u obzir činjenicu da su nastavnici u školi prvi i najbliži saradnici učenika u brižnom odnosu prema deci, te da su kroz osnovnu i srednju školu nastavnici nesumnjivo najvažnije osobe u životu učenika. Najveća odgovornost i dužnost nastavnika u njegovoj liderskoj ulozi sastoji se u akademskom, socijalnom, moralnom i emocionalnom usmeravanju kroz svet detinjstva u svet odraslih. Bez razvijenih liderskih veština i sposobnosti nastavnik ne bi bio u mogućnosti da se suoči sa kompleksnim izazovima života obrazovne grupe, da utiče na/i promoviše razvoj pojedinih učenika i da doprinosi razvoju učeničkih grupa i organizacija. Učenici kroz organizovane aktivnosti nastavnika imaju priliku da posmatraju i uče

iz liderstva nastavnika, kao i da kroz proces kooperacije sa njima usmeravaju i unapređuju sopstveno liderstvo; (b) drugo, nastavnik je lider odeljenjskog sistema jer je zadužen za planiranje, komunikaciju i kooperaciju sa različitim ljudima. Ako bi se škola sagledavala Djujievim očima kao „minijatura zajednica, embrion društva” (Dewey, 1959), onda se mogu holistički posmatrati relacije u njoj. Tako, iz unutrašnje perspektive gledano, prisutne su ne samo relacije između nastavnika i učenika već i među samim učenicima u odeljenju. Posmatrano iz spoljašnje perspektive, nastavnik takođe komunicira i kooperira sa drugim predmetnim nastavnicima, liderima škole, vaspitno-obrazovnim ustanovama, roditeljima i pratećim društvenim organizacijama; (c) treće, liderstvo nastavnika i nastavni rad su sveobuhvatni i integrisani. Li (Li, 2012) ističe da je obrazovanje konstantno prisutna kategorija u životu, posebno životu nastavnika i učenika. Život u odeljenju podrazumeva međusobnu komunikaciju između drugova iz klupe i odeljenja, formiranje odeljenjskih grupa i timova, upravljanje odeljenjem, sastancima, formiranje odeljenjske kulture i tako dalje; predstavlja resurse razvoja učenika putem kojih se reflektuje očigledan smisao obrazovanja (Li, 2015a, 2015b; Gu, Chen & Li, 2015). U tom smislu, kao značajan organizator ili lider života u odeljenju, nastavnik se smatra neizostavnim edukatorom; (d) četvrto, razvoj liderstva nastavnika dugotrajan je proces koji treba da je usmeren na kontinuiranu promociju razvoja obrazovne grupe i svakog pojedinačnog učenika unutar nje. U rad nastavnika uključeno je izrađivanje sveobuhvatnih planova za celo polugodište, i organizacija, refleksija i rekonstrukcija odgovarajućih tematskih aktivnosti. Ukratko, nastavnik će doživeti efekte svog rada i iskusiti proces oblikovanja obrazovne grupe od njenog kreiranja i razvoja do života u odeljenju kroz sazrevanje svojih učenika. Arsenijević primećuje da je potreba za razvojem liderskih kapaciteta prisutna kako na upravljačkom, tako i na pedagoškom planu. Ona ukazuje da sam nastavnički poziv u osnovi zahteva liderske veštine prevashodno pri vođenju obrazovnog procesa i u radu sa učenicima, ali i pri saradnji i komunikaciji sa roditeljima i širim okruženjem, prilikom identifikovanja interesnih grupa ih okruženja, osmišljavanja i pokretanja razvojnih projekata, mobilisanja resursa iz lokalne zajednice, timskog rada sa kolegama i saradnicima i tako dalje; te je logično da moraju postojati izvesne liderske predispozicije za

posao nastavnika ili liderske veštine koje se stiču iskustvom na radu (Arsenijević, 2013: 32-33).

Reklo bi se da određena esencijalna pitanja, koja se tiču reformi školskog sistema i unapređenja obrazovne prakse, u poslednje vreme sve više dobijaju na aktuelnosti. Pitanja se odnose na: (1) načine kreiranja „profesionalne zajednice” sa ciljem postizanja maksimuma u dostignućima škole i učenika, (2) kreiranje školske sredine u kojoj se svaki učenik posmatra i tretira kao individua, (3) preduzimanje konkretnih aktivnosti kako bi se uticalo na efektivnost i unapredio profesionalizam nastave i nastavnika, (4) premošćavanja jaza između izazova akademskih standarda i odgovornosti i onoga što se u učionici dešava, i (5) preduzimanje radnji kojima bi se osigurala adekvatna informisanost državne i nacionalne politike reforme obrazovanja o realnom stanju u školama i odeljenjima, te i mogućnostima uspešne implementacije planirane reforme. Odgovori na ovakva pitanja velikim delom nalaze se u liderstvu nastavnika. Naime, liderstvo nastavnika nije neka fantazija već postaje sve vidljiviji zahtev u školama. Značajno je imati na umu da ono može mnogo da doprinese unapređenju školskog zdravlja i učinka a ne podrazumeva da nastavnik kao lider u bliskoj budućnosti postane kontrolna snaga. U školama na prostoru Srbije zarad podizanja nivoa efektivnosti i produktivnosti nastave, te i angažovanosti učenika u učenju, neophodno je refokusirati se na istraživanja liderstva nastavnika a samim tim i podizanje nivoa liderske kulture svih onih koji direktno ili indirektno učestvuju u vaspitno-obrazovnom radu. Premda se sastoji u stalnom generisanju novih ideja radi uticanja na efektivnost i produktivnost u odeljenju, od samog nastavnika se očekuje da obezbedi neophodne strategije za realizaciju vizije i da motiviše svoje učenike da ostvare tu viziju, te sopstvenom inicijativnošću unaprede angažovanost u nastavi ali i svoje unutargrupne odnose u školi i izvan nje.

1.3. Istorijski razvoj teorijskih pristupa liderstvu: od tradicionalnih ka savremenim paradigmama

Moglo bi se izdvojiti više teorijskih pristupa kojima se istraživači u oblasti liderstva vode. Naime, aktuelnost svakog teorijskog pristupa očitava se kroz određene vremenske periode koji se karakterišu popriličnim izmenama fokusa istraživača, što rezultira identifikovanjem različitih tendencija i trendova. Jedan od prvih pokušaja klasifikacije teorijskih i istraživačkih pristupa liderstvu nalazimo kod Brajmana (Bryman, 1992). Vremenski period istraživanja liderstva grubo je podelio na četiri dekade (Tabela 2). Ovaj, reklo bi se kratak pregled, samo je površno i nedovršeno izlistavanje. Pristupi značajni za razumevanje liderstva (poput motivacionih pristupa, atribucione teorije, teorija učenja itd...) u ovom spisku su izostavljeni.

*Tabela 2: Teorijski i istraživački trendovi liderstva
(Bryman, 1992: 1)*

Period	Pristup	Suština
Poslednji deo 40-ih	Pristup karakternih osobina ličnosti	Liderske sposobnosti su urođene.
Poslednji deo 40-ih do kasnih 60-ih	Bihejvioristički pristup	Efektivnost liderstva u vezi je sa ponašanjem lidera.
Poslednji deo 60-ih do ranih 80-ih	Kontigentni pristup	Efektivno liderstvo zavisi od situacije.
Ranih 80-ih godina	Savremeni liderski pristupi (transformaciono i harizmatsko liderstvo)	Liderima je neophodna vizija.

Premda su se istraživački trendovi iz godine u godinu menjali to nikako ne znači da su nove faze potisnule prethodne faze, one nisu međusobno isključive već se na račun komponenata starih faza ističu novi fokus i nove perspektive. Takođe, stare faze dobijale su na ekstenzitetu i pretvarane u nove, tako da su komponente starih pristupa obuhvaćene u narednim trendovima. Savremeni pristupi liderstvu, na primer, odnose se na harizmatski pristup i bihejvioristički pristup te stoga dolazi do svojevrsne kombinacije novih teorijskih postavki sa prve dve decenije istraživačkih poduhvata u ovoj oblasti.

Iz pokušaja da se dođe do obuhvatnije slike o fazama razvoja liderstva, te i shvati i objasni efektivno liderstvo, nastala je klasifikacija prema vrsti varijable,

odnosno prema kategoriji koja je više naglašena u odnosu na druge. Takav je bio pokušaj Garija Jukla (Yukl, 2002). On je smatrao da se za tri najvažnije varijable u istraživanjima liderstva mogu smatrati karakteristike koje se odnose na: (1) lidera (osobine, veštine, atributi sledbenika...), (2) sledbenika (osobine, veštine, atributi lidera, poverenje u lidera, posvećenost zadacima, satisfakcija...), i (3) situacije (tip ili veličina organizacione jedinice, položaj vlasti, struktura zadataka, neizvesnost okruženja, eksterna zavisnost...). Iz ovakvog nastojanja nastala je njegova kategorijalna klasifikacija, odnosno svrstavanje teorijskih i empirijskih pristupa liderstvu u pet kategorija (Tabela 3). Termin kategorijalna klasifikacija slobodno je uveden iz razloga lakšeg prezentovanja i razumevanja različitih klasifikacija teorijskih pristupa a uzevši u obzir činjenicu da je Jukl ovu podelu izvršio shodno kategorijama.

Tabela 3: Pristupi liderstvu prema Juklu (Yukl, 2002)

Pristup	Egzemplari
Pristup osobina	Teorija karakternih osobina ličnosti
Bihevioristički pristup	Studije Ohajo i Mičigan
Pristup Moć-Uticaj	Participativno liderstvo
Situacioni pristup	Teorije kontigencije, substituti liderstva
Integrativni pristup	Harizmatsko liderstvo, transformaciono liderstvo

Nastojanja da se hronološki prikaže razvoj teorijskih pristupa liderstvu brojna su. Pregled dostupne literature otkriva pravu evoluciju niza različitih „škola mišljenja”, počevši od teorija velikog čoveka i karakternih osobina ličnosti do transformacionog liderstva. U ranim teorijama izražena su nastojanja ka usredsređenosti na karakteristike i ponašanja uspešnih lidera dok kasnije, odnosno savremene teorije u žižu interesovanja postavljaju ulogu sledbenika i kontekstualnu prirodu liderstva. U odnosu na relevantnu literaturu izvršena je klasifikacija teorijskih pristupa liderstvu (Tabela 4). Ova klasifikacija donekle je arbitrarno sprovedena, budući da u literaturi ne postoji konsenzus u pogledu hronologije ili nomenklature glavnih teorijskih trendova u liderstvu.

Tabela 4: Tradicionalni i savremeni pristupi liderstvu

Teorijski pristupi	Period	Suština
Tradicionalni		
Teorija velikog čoveka	Sredinom 19. veka (1840)	Lideri su izuzetne osobe predodređene da vode urođenim kvalitetima. Rađaju se takvi.
Teorija karakternih osobina ličnosti	1930–1940	Lider je centralna figura liderstva sa specifičnim sklopom urođenih osobina.
Bihejviorističke teorije	1940–1950	Liderstvo isključivo zavisi od ponašanja ljudi (odnosi se na ključne obrasce ponašanja koji rezultiraju liderskim stilom).
Kontigentna teorija liderstva	1960 –	Liderstvo je kontekstualni fenomen – u različitim kontekstima različite osobine i ponašanja, pa i različiti stilovi, potrebni su za efikasno liderstvo.
Situaciona teorija liderstva	Sredinom 1970 –	Liderstvo je situacioni fenomen. Ne postoji jedan stil liderstva koji je uspešan u svim situacijama.
Savremeni		
Teorija interaktivnog liderstva	1970 –	Lidersko ponašanje određeno je interakcijama između lidera, sledbenika i situacija („više slušaj manje govori” stil).
Teorija harizmatkog liderstva	Kasne 1970. i rana 1980.	Liderstvo je određeno bihejvioralnim tendencijama i ličnim osobinama lidera stvarajući čvrstu vezu između njih i sledbenika (šarm je ključan za pridobijanje sledbenika).
Transakciona teorija	1970 –	Lidersko ponašanje je instrumentalno i zasniva se na principima transakcija na relaciji lider-sledbenik uz fokus na obostrane koristi.
Transformaciona teorija	1970 –	Liderstvo je suočavanje sa promenama.

U hronologiji liderskih pristupa transformaciono liderstvo ima izuzetan položaj. Kao što se iz priloženih tabela može videti, transformaciono liderstvo može biti uključeno u kategoriju savremenih pristupa liderstva ili integrativnog liderstva. Stoga, transformaciono liderstvo samo po sebi nije kategorija. Uključeno je u hronologiju razvoja liderstva na ovaj način iz više razloga: prvo, zato što je teško naći zajedničku formulu za sve savremene ili integrativne pristupe liderstvu koja bi lako mogla da se prenese na male figure i ilustracije; drugo, glavni fokus ovog rada je na savremenim pristupima liderstvu u oblasti obrazovanja, na prvom mestu stilova liderstva nastavnika. Međutim, pre usmeravanja na savremene pristupe, neophodno je ukratko predstaviti i neke od tradicionalnih pristupa.

Teorija ličnosti. U periodu od 1800. pa sve do ranog XX veka koncept liderstva proučavan je u terminima osobina (Creighton, 2005), te je stoga jedna od

prvih teorija koja se empirijski bavila liderstvom u stvari *teorija karakternih osobina ličnosti (trait theory)*. Njenu osnovu čini premisa da se lider „ili rađa ili stvara”sa određenim kvalitetima koji ga čine istaknutim u liderskim ulogama. Ova teorija dugo je smatrana prvim sistematskim pristupom u proučavanju liderstva, uzevši u obzir činjenicu da njenu suštinu čine stalna nastojanja za identifikacijom i selekcijom osobina koje poseduju uspešni lideri. Bazično polazište pri izučavanju liderstva po ovom pristupu jeste da lider poseduje personalne karakteristike poput ekstremne inteligencije, dobre memorije, persuzivnosti, nemerljive i neograničene energičnosti (Steers, Porter, & Bigley, prema Amroso, 2002). Po svoj prilici, prisustvo ovih osobina ili karaktersitika vodi pojedince ka liderskim pozicijama. Bernard Bas navodi da se teorija karakternih osobina lidera usmerava na kapacitete, dostignuća, odgovornosti, participaciju i status lidera, i tiče se onih na formalnim pozicijama u organizaciji (Bass, 2008: 30).

Premda do današnjeg dana nije tačno utvrđeno šta je to što nekome daje ulogu lidera, autori se suštinski slažu u konstataciji oko nekoliko karakteristika ličnosti koje bi mogle da budu od presudnog značaja u karakterizaciji lidera: fizičke karakteristike, biografski podaci, inteligencija, karakter, ambicioznost, društvenost i harizmatičnost.

Teorija ponašanja. Već sredinom XX veka teorija ličnosti gubi na popularnosti iz više razloga, a jedan od njih je to što je naučnici i istraživači osporavaju smatrajući njenom slabošću nedostak predvidljivosti. S obzirom na to da ovaj pristup nije pružio nikakve značajne rezultate istraživači su se refokusirali na opservantno lidersko ponašanje, odnosno analizu postupaka i ponašanja uspešnih lidera (onoga što rade na poslu). Tako je nastao *bihejvioristički pristup (behavioral leadership theory)*, kao dominantna teorija sredinom 1900. godine. U literaturi je ova teorija poznata i pod nazivom *pristup liderskog stila (leadership-style approach)*. Prema ovoj teoriji uspešan lider se „stvora”.

Osnovu bihejviorističkog pristupa čini proučavanje obrazaca delovanja lidera, njihovih odgovornosti i funkcija, sprovođenja vremena, nošenja sa zahtevima, ograničenjima i konfliktima. Bihejvioristički pristup ističe da se liderstvo može naučiti kroz iskustvo i osposobljavanje što nam jasno govori da se odnosi na one na formalnim pozicijama unutar organizacije. Jukl (Yukl, 2013)

dodaje da se bihevioristički pristup fokusira i na identifikaciju efektivnog liderskog ponašanja, ispitivanje korelacije između liderskog ponašanja i različitih indikatora liderske efektivnosti, a liderstvo kao akt ponašanja Bass je definisao „kao ponašanje nekog pojedinca dok je uključen u direktne grupne aktivnosti” (Bass, 1990). Lider je potpuno angažovan u aktu liderskog ponašanja kroz koordinaciju rada sledbenika. Organizovanje radnih relacija, kritikovanje ili hvaljenje sledbenika, uzimanje u obzir njihovog blagostanja i osećanja, samo su neki od primera akata ponašanja koje navodi Bass (Bass, 1990).

U vreme aktuelnosti ove teorije, istraživači univerziteta Mičigen i Ohajo realizovali su dve ključne studije u kojima su dobijeni slični rezultati. Ohajo studijom identifikovana su dva centralna liderska ponašanja: (1) ponašanje usmereno na strukturu (*initiating structure – iniciranje strukture*), i (2) ponašanje zasnovano na poštovanju (*consideration – razmatranje*). Kada je ovo lidersko ponašanje prisutno, pretpostavka je da će lider obezbediti strukturu zaposlenima, te da brine i mari za svoje zaposlene (Horn-Turpin, 2009). Konkretnije, radi se o konceptu dvodimenzionalne menadžerske mreže nastale na zaključcima gorespomenute studije. Dve dimenzije ove mreže su briga za ljude (viši stepen brige za ljudstvo) i briga za proizvodnju (orijentisanost na zadatak). Zadovoljstvo zaposlenih važno je koliko i postignuta produktivnost. Slične rezultate donela je studija Univerziteta Mičigen kojom su identifikovana dva posebna liderska ponašanja: (1) orijentacija na proizvodnju (*production oriented*) koja je zapravo korenspondentna ponašanju usmerenim na strukturu i uključuje kompletiranje zadataka, i (2) orijentacija na zaposlene (*employee oriented*) koja je korespondentna ponašanju zasnovanom na poštovanju i uključuje sposobnosti usmerene ka humanim relacijama. Ove studije podržale su stanovište da lideri treba da budu svesni kako zadataka tako i ljudskih relacija. Krejgton (Creighton, 2005) nagoveštava da, pored ostalog, ove studije ukazuju da su nekim organizacijama neophodni lideri koji su mnogo više usredsređeni na zadatke, dok je drugim organizacijama potrebno liderstvo sa razvijenim veštinama jačanja međuljudskih odnosa.

Teorija kontingencije. Radi razumevanja efektivnosti lidera u organizaciji Fidler (Fred Fiedler) 1967. godine formuliše *kontingentni pristup*

liderstvu (contingency leadership theory). Ovaj pristup sastoji se u analizi efektivnosti lidera u odnosu na situacije koje se odvijaju; ističe da nijedan stil nije efektivan u svim situacijama, to jest ne postoji idealan stil liderstva. Suština ovog pristupa sastoji se u saznanju da su različiti stilovi liderstva različito efektivni u različitim situacijama, odnosno osobine i ponašanje lidera, konkretnije njegov stil, razlikuju se od situacije do situacije. Faktori koji utiču na efektivnost liderstva su: (1) karakteristike i zahtevi zadataka, (2) osobine, očekivanja i ponašanje saradnika, (3) organizaciona kultura i organizaciona politika.

Osnivanjem i primenom modela kontingentnog liderstva, koji se smatra najkompletnijim konceptom kontingentnog pristupa liderstvu, Fidler potvrđuje svoju raniju pretpostavku da je efektivnost lidera zasnovana na situaciji. Ovaj model izgrađen je na temelju odnosa između liderskog stila i povoljnosti situacije, odnosno stepena do kog lider može da kontroliše, utiče i predviđa sopstveno ponašanje. Otuda je ovaj drugi faktor povoljnosti situacije kasnije preimenovan u situacionu kontrolu. Kombinacija stila liderstva i konkretne situacije determiniše učinak grupe. Fidler (Fiedler, 1967) smatra da lideri mogu da primene dva različita stila vođenja svojih saradnika: (1) stil koji se karakteriše naklonošću i popustljivošću u odnosima prema saradnicima, i (2) stil koji se karakteriše zahtevanjem i naredbama u odnosima prema saradnicima. Konkretnije, sud o stilovima liderstva proizilazi iz njegovog modela zasnovanog na nekoliko koraka: (1) identifikacija liderskog stila. Smatrajući da je liderski stil ustaljen, Fidler razvija skalu kojom ga može meriti. U literaturi je ova skala poznata pod nazivom skala najmanje preferiranog saradnika (*Least Preferred Co-Worker Scale – LPCS*). Lideri sa visokim skorom na skali su orijentisani na relacije, odnosno ka izgradnji što boljih međuljudskih odnosa, a lideri sa niskim skorom orijentisani su prema zadacima i ne doprinose dobrim rezultatima, (2) određivanje povoljnosti situacije što zavisi od tri distinktivna faktora čije je povezivanje od ključne važnosti za uspeh liderstva: (a) kvalitet odnosa između lidera i saradnika – nivo poverenja i pouzdanosti koje članovi tima imaju u lidera (lider kome saradnici više veruju i koji ima veći uticaj na grupu u povoljnijoj je situaciji nego lider u koga saradnici nemaju poverenja). Kada je prisutan visok nivo kontrole, pretnje i straha, odnosno podređenost autoritetu ovaj odnos kategorišemo kao loš, a kada postoji

međusobno poverenje, uvažavanje i prijateljstvo odnos se kategoriše kao dobar, (b) struktura zadataka – može biti poznata i jasna kada su zadaci precizni i definisani, sa poznatim i jasnim procedurama, ili nejasna i fluidna kada su zadaci nejasni te su saradnici u nedoumici šta treba da rade, kada i kako a sam lider ima malo saznanja kako da ih realizuje, (c) pozicija moći lidera – količina moći koju lider poseduje u usmeravanju grupe nagrađivanjem ili kažnjavanjem. Što je više moći, situacija je povoljnija. Fidler (Fiedler, 1967) identifikuje moć kao jaku (lider ima veliki uticaj) ili slabu (lider ima mali uticaj u organizaciji ili grupi), (3) utvrđivanje najefektivnijeg leaderskog stila koji bi lider primenio. Da li će stil biti efektivan sa visokim skorom na skali, usmeren na izgradnju odnosa sa ljudima pre nego na zadatak, ili pak stil sa niskim skorom koji je orijentisan na postizanje zadatka, zavisi od situacije, odnosno od već opisanih faktora (Stone *et al.*, 1997). Fidler smatra da učinak oba stila liderstva zavisi od situacije, odnosno od povoljnih okolnosti (pod povoljnim okolnostima oba stila imaju dobar učinak a pod nepovoljnim nemaju). U tom smislu, ne možemo reći da je neki lider „dobar” ili „loš” već o situaciji u kojoj on može imati dobar ili loš učinak. Takođe, neki lideri mogu postizati bolje rezultate sa manje nego sa više moći. Menjanjem nekih osobina lidera i njihovog motivacionog sistema ili transformacijom situacija u povoljnije, može se uticati na poboljšanje učinka.

Situaciona teorija. Herši (Paul Hersey) i Blanšar (Kenneth Blanchard) profilisali su 1969. godine *situacionu teoriju liderstva (situational leadership theory)*. Ova teorija prvo se pojavila pod nazivom teorija životnog ciklusa liderstva (*life cycle theory of leadership*). Sredinom 70-ih godina preimenovana je u model situacionog liderstva. Osnovu ovog modela čini teza da ne postoji „najbolji” stil liderstva i efektivan lider adaptira svoj stil liderstva prema kapacitetima saradnika da realizuju zadatke. Za razliku od modela kontingentnog liderstva, Hersijev i Blanšarov model situacionog liderstva, pored zadataka i relacije lider-saradnik, u analizu uvodi i treću situacionu varijablu, zrelost sledbenika. Preciznije, lider će izabrati stil liderstva u odnosu na zrelost svojih saradnika, a ona se određuje na osnovu tri kriterijuma: stepena motivacije postignuća, spremnosti za preuzimanje odgovornosti i stepena obrazovanja i/ili iskustva. Stoga, nije primarno važno šta lideri rade već pre koja je reakcija sledbenika na ove aktivnosti, a to je ono što utiče

na efektivnost. Hersi, Blanšar i Džonson ističu da je situacioni model zapravo dvodimenzionalan model liderstva, odnosno, model orijentisan na relacije i na zadatke a „ponašanje lidera moglo bi se opisati kao miks obe dimenzije” (Hersey, Blanchard & Johnson, 2004: 93). Odnos između lidera i sledbenika u ovoj teoriji može se posmatrati analogno odnosu između roditelja i deteta a istovremeno ova teorija može biti predstavljena kao vrsta razvojnog procesa (stil lidera predmet je postupnog razvoja). Zrelost sledbenika nezavisna je varijabla po Heršiju i Blanšaru (Hersey & Blanchard, 1982) podeljena na 4 nivoa, a stil lidera predstavlja svojevrsnu adaptaciju na kombinovanje sposobnosti i spremnosti duž dimenzija: (1) pričajući stil – karakteriše se jednosmernom komunikacijom u kojoj lider jasno definiše uloge pojedinaca ili grupe i daje uputstva u odnosu na zadatke: šta, kako, kada, gde, zašto. Sledbenici ne poseduju konkretne veštine neophodne za ovladavanje poslom; nisu voljni i nisu u mogućnosti, tj. nisu spremni da preuzmu odgovornost (niskog su nivoa zrelosti), (2) prodajni stil – lider i dalje usmerava s tim što se koristi dvosmernom komunikacijom i obezbeđuje socio-emocionalnu podršku sledbenicima kojom se omogućava uticaj nad pojedincima ili grupom da se uključe u proces. Iako su spremni oni ipak nisu u stanju da obave neophodne zadatke i preuzmu odgovornost (niskog su do umerenog nivoa zrelosti). Takođe, iako su početnici nisu obeshrabreni već su entuzijasti, (3) participativni stil – tiče se načina zajedničkog donošenja odluka o tome kako se zadaci realizuju i lider je u manjoj meri orijentisan na zadatke ali se istovremeno ponašanje orijentisano na relacije održava na visokom nivou. Uprkos iskustvu, zrelosti i umeću da obave zadatke, primetna je nespremnost sledbenika da preuzmu odgovornost i čine ono što lider od njih očekuje usled nedostatka poverenja. Potrebna im je podrška zarad uvećanja motivacije, (4) delegirajući stil – lider je i dalje uključen u odlučivanje; ipak proces i odgovornost podnose pojedinci ili grupa dok lider ostaje u poziciji praćenja napredovanja. Uz visok stepen zrelosti sledbenike karakteriše i sposobnost, spremnost i voljnost ne samo da obave zadatke već i da potpuno preuzmu odgovornost za njih. Napominjemo da su u svojim radovima Herši i Blanšar umesto termina zrelost koristili termin spremnost. Zbog toga se u ovom kratkom predavljanju situacione teorije naizmenično pojavljuju oba termina.

I drugi autori razmatrali su situacione faktore. Među 6 najznačajnijih koje identifikuje Yukl (Yukl, 2013), ubrajaju se: napor sledbenika, sposobnost sledbenika i preciznost uloga, organizacija rada, kooperacija i kohezivnost, resursi i podrška i eksterna koordinacija. Generalno, prema teoriji situacionog liderstva akcije lidera zavise od većeg broja situacionih faktora (poput motivisanosti i osposobljenosti sledbenika, odnosa lider-sledbenik, stresa, raspoloženja, i tako dalje). Da bismo ih okarakterisali kao efektivne, lideri treba da poseduju fleksibilnost i mogućnost adaptacije u skladu sa situacijom.

Gorepredstavljene teorije primeri su tradicionalnih modela liderstva čija je osnovna karakteristika sažeta u isticanju kontrole nad sledbenicima. Naime, za razliku od tradicionalnih modela liderstva, kroz koje je leadersko ponašanje opisivano u vidu razmene na relaciji lider-sledbenik, postavljanja ciljeva, usmeravanja i podrške, učvršćivanja ponašanja ili onoga što Bas označava zasnovanošću na „pretpostavkama ekonomske isplativosti”, savremeni modeli liderstva naglašavaju simboličko ponašanje lidera, vizionarske i inspiracione poruke, emocije, ideološke i moralne vrednosti, individualizovanu pažnju i intelektualnu stimulaciju (Avolio, Walumbwa & Weber, 2009; Ševkušić i sar., 2014). Autori poput Denisona, Hujberga i Kvina mišljenja su da savremeni modeli liderstva ukazuju da su „efektivni lideri oni koji poseduju kognitivne i bihejvioralne kapacitete prepoznavanja i reagovanja na paradoksalnosti, kontradikcije i kompleksnosti u svom okruženju” (Denison, Hooijberg & Quin, 1995).

Savremene teorije liderstva pojavile su se krajem 70-ih i početkom 80-ih godina, ali su svoju aktuelnost i pun procvat dobile 90-ih godina. Hallinger i Heck (Hallinger & Heck, 2002) smatraju da su se ove teorije na prvom mestu razvile iz potrebe za opisivanjem ponašanja lidera u organizacijama i politici, da bi se kasnije koncept savremenih teorija liderstva preneo i u oblast obrazovanja, konkretno, na škole. Razlikuju se od ostalih modela po tome što su savremeni pristupi liderstvu pokušali da objasne kako određeni lideri kod sledbenika postižu visoke nivoe motivisanosti, divljenja, posvećenosti, poštovanja, poverenja, predanosti, lojalnosti i učinka. Njihov koncept lidera zasniva se više na značenju, transformaciji, inspiraciji i viziji sa manjim naglaskom na leaderskom ponašanju/zadacima, situacionim uticajima, faktorima koji su tesno povezani sa efektivnošću škole. U

fokusu savremenih teorija je apelovanje lidera višeg nivoa više na emocionalnu nego na intelektualnu sferu sledbenika. U školama, posebno u učionici, takvo delovanje mogu izvršiti nastavnici na učenike. Opisujući savremene modele liderstva kao modele koji u prvi plan ističu lidera čvrstih moralnih ubeđenja, dominacije, uticaja na verovanja, vrednosti i ponašanja kroz razmenu impresija o viziji budućnosti sa sledbenicima, Fulan (Fullan, 2003) kao da daje opis karakteristika nastavnika i njegovog rada sa učenicima. Lidere koji poseduju takve karakteristike a koji su inače postavljeni na nastavne pozicije sa ciljem kreiranja velikih promena na nivou kulture škole, možemo smatrati ključnim komponentama izgradnje kapaciteta unutar nje same (škole kao organizacije). Da bismo približili sliku ovih teorijskih pristupa i modela liderstva, u produžetku rada biće opisani samo neki od njih.

Teorija interaktivnog liderstva. U osnovi teorije interaktivnog liderstva nalazi se premisa da je lidersko ponašanje generalno određeno odnosom između lidera, sledbenika i situacija, odnosno njihovom interakcijom. Od vitalnog značaja za radno okruženje jesu načini na koji osobe interaguju a ove interakcije određuju klimu i utiču na faktore direktno povezane sa uspehom, uključujući moral i produktivnost učesnika. Stoga, u centru pažnje lidera treba da bude praćenje interakcija jer njihova priroda i karakter utiču na atmosferu u radu ili u procesu učenja. Takođe, praćenje konflikata deo je zadataka lidera, to jest pružanje pomoći u njihovom rešavanju ili potpunom izbegavanju. U poređenju sa liderima fokusiranim samo na poslovnu stranu, odnosno samo na izvršavanje zadataka i realizaciju ciljeva, interaktivni lideri su zbog svoje usredsređenosti na zdrave relacije unutar poslovne zajednice ili obrazovne grupe, često svesniji šta se dešava u okviru njihovog delokruga. Ipak, nadgledanje socijalne strane radnog okruženja i praćenje interakcija među učesnicima koliko može biti korisno toliko može biti i štetno, te rezultirati negativnim ishodima poput gubljenja šire slike iz vida ukoliko se lideri isuviše usredsrede na analizu interakcija. Iako interakcije u kolektivu mogu da igraju značajnu ulogu u određivanju zdravlja i blagostanja, to ipak nije jedini faktor uspeha/neuspeha.

Budući da osnovu interaktivnog liderstva čine interakcije sasvim je logično da je aktivna participacija učesnika faktor njihove produktivnosti i radne

klime. Stoga, nije slučajnost što se u literaturi nailazi na tvrdnje da se koreni teorije interaktivnog liderstva nalaze upravo u pristupima participativnog upravljanja. Zasluga za povezivanje interaktivnog liderstva sa pristupima participativnog upravljanja pripada Roznerovoj (Judy Rosener). U deskripciji ove veze ona konstatuje četiri karakteristična obeležja: (1) podsticanje participacije, (2) ekstenzivnu razmenu informacija i energije, (3) ulaganje truda i napora za poboljšanjem i jačanjem samopoštovanja zaposlenih i (4) podsticanje zaposlenih na različite radne zadatke (Rosener, 1990). Ne zaustavivši se samo na ovoj vezi, ona ukazuje i na vezu između interaktivnog i transformacionog liderstva. Transformacione lidere opisuje kao osobe sposobne da menjaju potrebe, lične interese, vrednosti i verovanja pojedinih sledbenika u interes ili viziju grupe smatrajući da utiču na pojedince u svom okruženju ispoljavanjem lične harizme, dominacije i uverenja u moralnu ispravnost sopstvene vizije. Avolio, Waldman i Jamarino (Avolio, Waldman & Yammarino, 1991) mnemonički govore o karakteristikama transformacionih lidera: individualizovana pažnja, intelektualna stimulacija, inspiraciona motivacija i idealizovan uticaj. Naposljetku, neki teoretičari transformacionog liderstva ističu promenu i transformaciju kao ulogu lidera (Nanus, 1992; Tichy & Devana, 1986). Pored Roznerove, prepoznajući fundamentalni doprinos modela situaciono-kontingentnog liderstva, Stahamova (Ann Staham) već 1987. godine povezuje interaktivno liderstvo sa teorijama socijalne strukture simboličkog interakcionizma čije je polazište da socijalna struktura i bihevioralna interakcija međusobno utiču jedni na druge. Poznato je više modela interaktivnog liderstva a suštinu nekih od njih vredno je navesti.

Oslanjajući se na sistemsku teoriju, Šejn (Schein, 1970) je predstavio model interaktivnog liderstva kao kompleks bića čije je radno okruženje otvoren sistem na koji oni odgovaraju (a sistem se može definisati kao skup objekata, odnosa među objektima i njihovih atributa; smatra se otvorenim ako razmenjuje materiju, energiju i informacije sa svojim okruženjem). Pretpostavke njegovog modela tiču se: (1) kompleksnosti i promenljivosti ljudi (na primer, uvećanje plate jednima može značiti status, drugima sigurnost a trećima oboje), (2) varijabilnosti ljudskih motiva (motivi nisu konstantni već se s vremenom menjaju), (3) različitosti ciljeva u različitim grupama (na primer, ciljevi neformalnih grupa mogu

biti poprilično drugačiji od ciljeva formalnih grupa), (4) višefaktorskog uticaja na učinak i produktivnost (što zavisi od prirode zadatka i sposobnosti, iskustva i motivisanosti osobe), i (5) kompleksnosti (nema strategije liderstva koja je efektivna u svakoj situaciji).

Pretpostavka da lideri vrednovanjem ili osnaživanjem korisnika/sledbenika razvijaju radno okruženje koje podstiče autonomiju i kreativnost, u osnovi je Brantovog modela interaktivnog liderstva (Brandt, 1994). Jedinstvenost svakog pojedinca grupe afirmisana je ovim liderstvom jer su motivisani da svojim talentima doprinesu zajedničkom cilju. Ovaj model ističe veliku odgovornost lidera za kvalitet ishoda i kvalitet života korisnika. Briga lidera za svakog radnika umanjuje potrebu za konkurencijom i podstiče kolegijalnu atmosferu, oslobađajući lidera tereta rešavanja problema. Kao takav pravi je primer razumevanja Drakerovog uverenja da je liderstvo pre odgovornost nego pozicija ili privilegija (Drucker, 1992). Ovo uverenje zahteva pojašnjenje – liderstvo se često meša sa položajem, zvanjem ili ovlašćenjima. Iako se kroz svakodnevnu komunikaciju ili čitanje novinskih članaka može naići na pripisivanje atributa lidera osobama sa zvanjem/titulom, ipak se liderstvo ne može poistovećivati sa aktuelnim položajem ili zvanjem. Bilo da je u pitanju premijer neke države, ili generalni direktor nekog preduzeća ili dekan fakulteta, zvanje ih ne čini liderima. Takođe, položaj i ovlašćenja pružaju mogućnosti za predvođenje ali ih ni jedno ni drugo ne svrstava u lidere. Liderstvo se dešava kada ljudi dozvole da se na njihove živote utiče, odnosno onog trenutka kada uticaj jedne osobe rezultira radom ljudi na zajedničkoj viziji, onda se može govoriti o lideru. Stoga, liderstvo se pre tiče uticaja i relacija nego kontrole i zahtevanja i ono obavezuje ljude na preuzimanje odgovornosti za sopstvene akcije, posebno one koje su rezultirale neuspehom. Lideri uspeh pripisuju timu a neuspeh sebi i odgovorni su za svoje timove i po pitanju učinka i po pitanju blagostanja.

Vulf, Boland i Okerman (Wolf, Boland & Aukerman, 1994) takođe su istakli model interaktivnog liderstva u kreiranju svoje matrice kolaborativne prakse (matrica ističe okvir razvoja i kontinuirane podrške između i među stručnjacima koji zajedno rade; nastala je iz stava autora da se praktični rad ljudi – posebno medicinskog osoblja mora razviti iz sistema zasnovanog na potrebama ka

sistemu osetljivom na resurse). U modelu ovih autora istaknuta je socijalna arhitektura grupe i kako očekivanja, lične vrednosti i međuljudski odnosi utiču na sposobnost lidera i sledbenika da ostvare viziju organizacije.

Klenkeova (Klenke, 1996) kao da prednosti svih modela sumira u jedan. Nešto šire sagledavajući teorijski pristup interaktivnog liderstva ona govori o „kompleksnom obrascu interakcija između lidera, sledbenika i situacija”. Prema njenom mišljenju, kontekst, kultura, pol, liderstvo, zadaci, specifična struktura organizacije i ličnosti komponente su socijalne konstrukcije liderstva, a te komponente su u stalnoj međusobnoj interakciji. Smatra da interaktivno liderstvo obuhvata formulisanje i komunikaciju zajedničkom vizijom budućnosti kojom se kreira zajednička platforma sačinjena diverzitetom, nudeći stvaralački odgovor na promene. Interaktivni lider utiče na učešće u odlučivanju, osnaživanje sledbenika, uzajamnost i reciprocitet u održavanju odnosa na relaciji lider-sledbenik i izgradnju konsenzusa.

Govoreći o radnom okruženju, Nelson i Brns (Nelson & Burns, 1984) su sugerisali da postoje 4 razvojna nivoa organizacija i njihovih lidera, a ti nivoi utiču na produktivnost i zadovoljstvo radnika: (1) reaktivni nivo (usredređenost na prošlost a interakcije nastaju u kriznim situacijama), (2) responzivni nivo (mogućnost lidera da oblikuje sledbenike da rade zajedno kao tim iako on zadržava veći deo odgovornosti za donošenje odluka), (3) proaktivni nivo (futuristička orijentacija i lidera i sledbenika i održavanje zajedničkih vrednosti), i (4) nivo timova visokog učinka (maksimalna produktivnost i zadovoljstvo radnika).

Bošink (Bossink, 2007) ističe da prema istraživanjima interaktivno liderstvo obično obuhvata neku vrstu direktiva, pokazujući zaposlenima kako da inoviraju podučavanjem i pružajući im drugu vrstu relevantne podrške. Za usmeravanje aktivnosti zaposlenih lideri se koriste kooperativnim taktikama. U pogledu efekata nalazi istraživanja pokazuju da je interaktivno liderstvo posebno pogodno za podsticanje sledbenika na participaciju i kooperaciju što prema Bošinku (Bossink, 2004) pozitivno utiče na inoviranje klime, te podizanje opšteg nivoa entuzijazma o inovacijama. Međutim, neki istraživači poput Norgrena i Šalera (Norrngren & Schaller, 1999) tvrde da ovaj stil liderstva ne može biti dovoljan zbog inherentnog nedostatka konkretne vizije budućnosti, te se stoga

preporučuje praktikovanje interaktivnog liderskog stila u kombinaciji sa drugim liderskim stilovima.

Uzveši sve navedeno u obzir, interaktivni stil liderstva zasnovan je na karakteristikama poput: (1) dobrih komunikacijskih veština (posebno sposobnosti dobrog slušanja i empatije), (2) dobrih medijatorskih veština (pregovaranje i rešavanje konflikata), (3) dobro razvijenih interpersonalnih veština i pristupa nežnog postupanja sa ljudima. Ovaj stil podstiče participaciju, razmenu moći i informacija, unapređuje samopoštovanje ljudi i stvara kod ljudi uzbuđenje u vezi sa njihovim radom. Smatra se da je ovaj stil liderstva efektivan u fleksibilnim, nehijerarhijskim organizacijama, a po svojim karakteristikama pretežno je preferiran među ženama.

Na kraju, interaktivni stil liderstva karakteriše se vrednostima poput participacije (inkluzije), kolaboracije, izgradnje veza i odnosa i brižnosti. Interaktivni lideri fokusiraju se na redukciju ličnih ambicija a razvijanje drugih osoba. To bi značilo da lider daje prednost konsenzualnom i kolaborativnom procesu, pa taj uticaj proizilazi pre iz relacija nego iz pozicija moći i formalnog autoriteta. Generalno gledano, ovaj teorijski pristup najbolje se primenjuje kao deo sistema liderstva. Integracijom ove teorije u veći skup teorija liderstva, lideri u poslovnim i obrazovnim organizacijama mogu da obezbede jasnu i kompletnu sliku svog radnog okruženja, imajući u vidu sve faktore koji mogu uticati na uspeh/neuspeh.

Teorija harizmatiskog liderstva. Koncept harizme došao je iz religije u društvene nauke kroz rad Maksa Vebera (Max Weber). Još 1968. godine Veber je harizmu definisao kao kvalitet ličnosti pojedinca, ili u najmanju ruku, kao posebno neobične moći i kvaliteti ličnosti po kojima se pojedinci razlikuju od prosečnih ljudi i na osnovu čega legitimišu svoje uticanje. Veliki doprinos razvoju *teorije harizmatiskog liderstva (charismatic leadership theory)* dao je Haus (House, 1977). U literaturi organizacionih nauka ova teorija se označava i kao teorija transformacionog liderstva, teorija inspirativnog liderstva, teorija vizionarskog liderstva, i tako dalje, a smatra se prvim pokušajem izgradnje sveobuhvatne teorijske osnove u proučavanju ove teme. Haus je ukazao da harizmatisko liderstvo proizvodi specifične efekte po sledbenike, odnosno efekte kojima se obezbeđuje

njihova potpuna angažovanost na realizaciji zadataka, to jest ciljeva. Ključne tačke Hausove teorije harizmatškog liderstva mogu se sažeti u nekoliko pitanja: (1) kako se harizmatški lideri ponašaju, (2) kako se ponašanje harizmatških lidera razlikuje od drugih liderskih ponašanja, i (3) koji su uslovi pod kojima se harizmatško liderstvo pokazuje kao najefektivnije? Po pitanju osobina, Haus iznosi gledište da harizmatški lideri imaju snažnu potrebu za moći i dominacijom, visok stepen samopouzdanja i poverenja, i čvrsta uverenja, odnosno snažno verovanje u vrednosti koje zastupaju, to jest promovišu. Stoga, pretpostavka ove teorije je da harizmatški lideri pridobijaju pristalice na račun sopstvenog šarma, gracioznosti i personaliteta. U osnovi ove teorije nalazi se transformacija potreba, vrednosti, preferencija i aspiracija sledbenika iz samointeresa u kolektivne interese. Zahvaljujući izraženoj moći ubeđivanja i veštom korišćenju govora tela ovi lideri u stanju su da utiču na: (1) nivo posvećenosti sledbenika misiji lidera, (2) sledbenike da učine značajne lične žrtve u interesu misije, (3) realizaciju misije izvan i iznad dužnosti sledbenika. Tako se harizma može posmatrati kao oruđe lidera koje proizvodi dugoročnije efekte poput emotivne vezanosti sledbenika za lidere, emocionalne i motivacione uzbuđenosti sledbenika, unapređenja valence sledbenika u odnosu na misiju koju je lider artikulisao, samopouzdanja, poverenja i pouzdanosti u lidera, vrednosti i intrinzičke motivacije sledbenika. Haus (House, 1999) je svoje karakteristično shvatanje harizme izrazio na jedan od sledećih načina: (1) kao odnos između pojedinca (lidera) i drugih (sledbenika) zasnovan na duboko ukorenjenim zajedničkim ideološkim (a ne materijalnim) vrednostima, (2) kao pojedince koji ostvaruju neobične poduhvate kroz napore sledbenika koji su im izuzetno lojalni i koji u njega imaju visok stepen poverenja a spremni su i da se lično žrtvuju u interesu vizije lidera i kolektiva predvođenog tim liderom, (3) kao složen skup ličnih karakteristika i/ili ponašanja pojedinca koji vodi željenim ishodima.

Drugi važan autor koji se bavi harizmatškim liderstvom jeste Konger. On smatra (Conger, 2011) da se harizmatško liderstvo sastoji od tri komponente: predviđanja, empatije i osnaživanja. Model harizmatškog liderstva koji je razvio u saradnji sa Kanungom (Conger & Kanungo, 1998), fokusira se na nekoliko bihevioralnih dimenzija unutar organizacije. Prema ovom modelu, harizmatško

liderstvo je atribucija zasnovana na percepciji leaderskog ponašanja. Sledbenici posmatrano ponašanje lidera interpretiraju kao ekspresiju harizme i ono se odražava na participaciju pojedinca, orijentisanost na zadatke i ljude. Konger i Kanung smatraju da harizmatičke lidere od ostalih lidera odvaja upravo sposobnost formulisanja i artikulisanja inspiracione vizije, i ponašanje i akcije koje odaju utisak o izuzetnosti vizije i njih samih. Upravo percepcija izuzetnosti harizmatičkih lidera i formalni autoritet koji nose, razlog su što pojedinci odlučuju da prate takve lidere.

Ipak, ne treba se usredsrediti samo na pozitivne strane harizmatičkog liderstva. Harizmatičko liderstvo ne mora uvek da bude konstruktivno već može da vodi i ka destruktivnosti. Po pitanju moralne, odnosno etičke strane, Huel i Avolio (Howel & Avolio, 1992), uvidevši „mračnu stranu” pojedinih harizmatičkih lidera, vrše njihovu klasifikaciju na etičke harizmatičare i neetičke harizmatičare. Prvi su osobe koje karakteriše razvijanje kreativnog i kritičkog rasuđivanja, koje rado slušaju povratne informacije (bilo pozitivne, bilo negativne) i reakcije sledbenika, uvažavaju doprinose drugih, razmenjuju informacije sa sledbenicima, poseduju moralne standarde koji podržavaju kolektivni interes grupe, organizacije ili društva. Drugi su osobe koje karakteriše kontrola i manipulacija nad sledbenicima sa ciljem realizacije sebičnih interesa. Često deluju u pravcu koji je za njih i njihove lične interese najpovoljniji, ne obraćajući pažnju na grupne ili organizacione interese ili interese društva.

U ovom radu teorija harizmatičkog liderstva i teorija transformacionog liderstva predstavljene su kao dve zasebne teorije. Razlog za to čini se jednostavnim jer se polazi od pretpostavke da su to dve odvojene konstrukcije koje se teorijski i empirijski razlikuju jedna od druge. Sa ovakvom konstatacijom ne bi se složili istraživači iz oblasti transformacionog i harizmatičkog liderstva. Slična teorijska osnova koju dele obe teorije, moguć je razlog neslaganja među autorima. Saškin (Sashkin, 2004) posebno naglašava da je od fundamentalnog značaja za obe teorije reprezentacija i artikulacija vizije lidera koju navode Bas (Bass, 1985) i Konger i Kanungo (Conger & Kanungo, 1998). Sličnost oba leaderska stila u pogledu ishoda – učinak iznad očekivanog, razlog je naizmeničnog korišćenja termina harizmatičkog i transformacionog liderstva kako to inače čine Bas (Bass, 1985) i

Šamir (Shamir, 1991). Takođe, za objašnjenje procesa transformacije, harizma kao deo transformacionog liderstva, sama po sebi nije dovoljna, ističe Bas (Bass, 1985: 31). Haus i Aditija smatraju da upravo zbog toga Bas transformacionu teoriju posmatra kao subsumativnu harizmatskoj teoriji (House & Aditya, 1997). Hojt i Sila (Hoyt & Ciulla, 2004) sličnost između harizmatskog i transformacionog liderstva vide u istraživanju odnosa između lidera i sledbenika i fokusiranju na pitanja vizije, preuzimanja rizika, entuzijazma i samopouzdanja. Harizma je, međutim, najuticajnija od četiri dimenzije transformacionog liderstva i to je obično dimenzija koja ima najjaču vezu sa ishodom (Conger & Kanungo, 1998: 15). Konceptualizacija transformacionog liderstva Brnsa (Burns, 1978) i Basa (Bass, 1985), i Hausova (House & Shamir, 1993) koncepcija harizmatskog liderstva, naglašavaju značaj unutrašnjih nagrada. Obe teorije vide efektivnim one lidere koji uzrokuju identifikaciju sledbenika sa ciljevima koje lider artikuliše. Osim toga, mnogi, ako ne i većina naučnika, zaključili su da su razlike između ove dve teorije male.

Iako Haus i Podsakov (House & Podsakoff, 1994: 71) neslaganja među autorima ovih teorija nazivaju „skromnim”, „malim” i „fino podešenim”, Barbuto (Barbuto, 1997) ipak smatra da između ovih stilova postoje značajne razlike. Tako, uzevši u obzir da je harizma izvanredan atribut lidera, Antonakis (Antonakis, 2001) i Grejam (Graham, 1987) ukazuju da su u situacijama harizmatskog liderstva sledbenici zavisni od lidera kada je u pitanju usmeravanje i inspiracija. Sa druge strane, suština transformacionog liderstva je stimulisanje i inspirisanje sledbenika da se razvijaju. Jukl (Yukl, 1999) i Džadž i saradnici (Judge *et al.*, 2006) transformaciono i harizmatsko liderstvo sagledavaju kao različite procese koji se ipak delimično preklapaju i prepliću. Harizmatski lideri po svojoj prirodi su transformacioni, ali ne postižu svi transformacioni lideri rezultate kroz harizmatičnost svojih ličnosti. Transformacioni lideri su slični harizmatskim liderima po mogućnosti artikulisanja ubedljive vizije budućnosti i uticaja na sledbenike, izazivanjem snažnih emocija u prilog vizije (Tănase, 2015). Nadalje, i obrasci ponašanja u oba stila emituju značajne razlike. Recimo, transformacioni lideri, kako primećuje Gardner (Gardner, 1986; 1989), u stanju su da ulože dodatne napore kako bi osnažili sledbenike i umanjili njihovu zavisnost od lidera, a

harizmatički lideri, po Dauntonu (Downton, 1973) i Juklu (Yukl, 1999) obično bi se angažovali u ponašanju koje podstiče sliku njihove izuzetne kompetentnosti i time povećali zavisnost sledbenika. Na kraju, i što je možda najvažnije, harizmatički i transformacioni stil liderstva razlikuju se u pogledu mehanizama koji leže u osnovi procesa uticanja. Pritom treba imati u vidu dva široko rasprostranjena, i prihvaćena pristupa liderstvu: (1) shvatanje liderstva kao sposobnosti pojedinaca da utiču i motivišu druge ka uspehu organizacije čiji su članovi (House *et al.*, 1999), i (2) tretiranje liderstva kao procesa socijalnog uticanja u kome je jedna osoba u stanju da pridobije pomoć i podršku drugih u ostvarivanju zajedničkog zadatka (Chemers, 1997). Harizmatički procesi uticanja su prvenstveno namenjeni usklađivanju vizije sledbenika sa liderom. Dakle, proces uticanja je jednosmeran. U transformacionom liderstvu, sa druge strane, postoji uzajamnost na relaciji lider-sledbenik koja implicira istovremenu transformaciju i lidera i sledbenika. Na taj način, proces uticanja je recipročan (Bailey, 2001; Miller, 2007).

Iako slično drugim popularnim stilovima liderstva, harizmatičko liderstvo mnogo više od svih njih zavisi od ličnosti i akcija lidera a ne od procesa ili struktura. Kao takvo, ono je i dalje u fokusu savremene teorije i prakse, što se može videti i kroz brojne radove koji se tiču ispitivanja učinka ovog leaderskog stila. Međutim, sistematičnijim pristupom radovima nazire se određena simptomatologija prisutna među autorima, poput one da se značajna pažnja posvećuje posmatranju i analizi ponašanja mnogih poznatih osoba, odnosno harizmatičkih ličnosti koje privlače pažnju (ličnosti iz politike, biznisa, šou-biznisa).

1.3.1. Efektivni leaderski stilovi u nastavi: transformaciono naspram transakcionog liderstva

Bez umanjivanja značaja nijednog teorijskog pristupa već sagledavanjem njihovog doprinosa u vaspitno-obrazovnom području, prevashodno efektivnosti liderstva u nastavi, u ovom radu posebno su izdvojeni vodeći koncepti u toj oblasti. Imajući u vidu da su leaderski stilovi u kontekstu obrazovanja različito shvatani, a da su svoju sadržajnost pronašli u teoriji relacija (transformaciono

liderstvo) i teoriji upravljanja (transakciono liderstvo), u produžetku teksta sledi u punom ekstenzitetu i intenzitetu prikaz ovih aktuelnih teorijskih pristupa i dokaza o njihovoj efektivnosti.

U diskusijama o unapređenju i menjanju škola u efektivne vaspitno-obrazovne organizacije, *transformaciono liderstvo* je najčešće korišćen model. Ovaj model usmeren je na transformaciju škole u efektivnu organizaciju a svoje uporište nalazi upravo u transformacionoj teoriji. Akcenat ove teorije postavljen je na osobe za izrazitom sposobnošću predviđanja, stvaranja, inoviranja i menjanja, odnosno na vizionare, kreativce, inovatore, a što je najbitnije, na osobe koje se ne plaše da pokrenu radikalne promene i uvedu krupne novine. Teoretičari transformacionog pristupa tvrde da je najbitnije da lider pridobije članove organizacije da veruju u njegovu viziju uspeha, ali naravno da interes organizacije uvek bude na prvom mestu. Lider transformacija treba da je sposoban ne samo za pridobijanje svih članova organizacije na čijem je čelu, nego i da sa njima saraduje kako bi u kolaborativnom radu osmislili nove strategije i taktike organizacije. Nadalje, unutar okvira aktuelnih teorija liderstva teorija transformacionog liderstva dala je značajne rezultate i u primeni ideje o liderstvu nastavnika. Smatra se da se osmišljavanje termina transformaciono liderstvo vezuje za sociologa Dauntona (James V. Downton) i datira još iz 1973. godine. Međutim, ovaj koncept nadalje je razvio ekspert iz oblasti liderstva Brns (James McGregor Burns), koji je prvi razradio koncept „transformativnog” ili „transformišućeg” liderstva u svom deskriptivnom istraživanju političkog liderstva. Zbog toga se često u literaturi nailazi na argumente da je Brns zapravo idejni tvorac ovog koncepta. Kasnije je Bas preimenovao ovaj termin u transformaciono liderstvo.

Brns (Burns, 1978) je transformativno liderstvo definisao kao proces u kome lideri i vođeni jedni drugima međusobno podižu nivo morala i motivacije. Po njemu, transformativno liderstvo dešava se interakcijom lidera i sledbenika sa ciljem unapređenja kreativnosti i motivacije u organizaciji. Ovaj pristup kreira značajne promene u životu ljudi i organizacija, odnosno „rekonstruiše” percepcije i vrednosti, menja aspiracije i očekivanja zaposlenih. Vizija i snaga ličnosti ovih lidera postaje uzor i podstrek sledbenicima na osnovu čega i sami menjaju svoja očekivanja, percepciju i motivaciju u realizaciji zajedničkih ciljeva. Posmatrani na

takav način, transformativni lideri idealizovani su u tom smislu da se mogu smatrati moralnim primerima rada za dobrobit tima, organizacije i/ili zajednice. Nadalje, transformativne lidere Brns definiše kao osobe koje streme ka menjanju postojećih misli i tehnika zarad boljih rezultata i opšteg dobra. Opisuje ih i kao one osobe koje se usredsređuju na esencijalne potrebe sledbenika, te se u osnovi ovog stila nalazi fokus na unutrašnjim potrebama višeg reda. Stoga, transformativni lideri ukazuju na svrhu koja prevazilazi kratkoročne ciljeve. Dakle, uočljivo je da u Brnsovoj teoriji transformativnog liderstva ključna stvar nije u kreiranju promena unutar okruženja i ostvarivanju ciljeva već u menjanju ljudi: lidera i sledbenika. Povezujući transformativno liderstvo sa vrednostima višeg reda, Brns (Burns, 1978) percipira moralnost kao ključnu komponentu. Po njemu, tokom međusobne interakcije između transformacionih lidera i sledbenika nivo morala i motivacije i jednih i drugih podiže se, odnosno njihove etičke aspiracije su poboljšane što je zapravo znak da se liderstvo zaista dešava. Opisujući karakteristike transformativnog liderstva koristeći se moralnim konceptima, Brns zapravo ovaj stil liderstva definiše kao moralno liderstvo (Jovanović & Ćirić, 2016), odnosno u centar svog modela transformativnog liderstva postavlja etičku dimenziju što mu je zasigurno obezbedilo određeni popularitet, s obzirom na činjenicu da moralna dimenzija nije bila uključena ni u jedan prethodni pristup. Upravo takvim jednim poduhvatom on se izdvaja od svih drugih istraživača koji su se bavili alternativnim liderstvom (Jovanović & Matejević, 2014). Svakako, Brnsovo shvatanje transformativnog liderstva pokazalo je da se ova teorija fundamentalno razlikuje u odnosu na druge teorije liderstva po svojoj orijentaciji na dugoročnu viziju, po usmerenosti na personalni razvoj sledbenika te i po transformisanju sledbenika u lidere i moralne pokretače (Jovanović & Ćirić, 2016).

Nešto kasnije, koncentrišući svoja istraživanja na vojne, poslovne i obrazovno-vaspitne organizacije i radeći na proširenju Brnsovog rada, Bernard Bas (Bass, 1985) duboko ponire u novu paradigmu transformacionog liderstva, preimenujući prvobitni Brnsov termin transformativno u transformaciono liderstvo. Veći deo svojih istraživačkih poduhvata zasnovao je na nedostacima i slabostima ranijeg Brnsovog rada. Transformaciono liderstvo on definiše kao način na koji lider utiče na svoje sledbenike, u smislu verovanja, divljenja i poštovanja

lidera. U ovom modelu, govoreći teoretski, svrha je motivisanje članova organizacije čime se ukazuje na tri moguća načina uticanja lidera na sledbenike: (1) podizanjem svesti o važnosti zadatka i vrednosti, (2) fokusiranjem na ciljeve tima i organizacije a ne na sopstvene ciljeve, i (3) buđenjem potreba višeg reda (Bass, 1985: 20). Transformisanje, motivisanje i podsticanje sledbenika ka pronalaženju novih i jedinstvenih načina u prevazilaženju *statusa quo* i suočavanje sa promenljivim okruženjem kako bi se postigli očekivani rezultati, transformacioni lideri postižu kroz harizmu, intelektualnu stimulaciju i individualno uvažavanje. Dakle, relacioni/transformacioni lideri motivišu i inspirišu tako što pomažu članovima grupe da uvide važnost realizacije zadataka i koristi koje od njih imaju, odnosno motivišu radnike/zaposlene/učenike i uviđaju kako da ih formiraju u integralne jedinice koje dobro funkcionišu sa drugima. Lidersko uticanje ovog tipa u literaturi se često karakteriše kao „generisanje osećanja” (Bass, 1999). Svest lidera prema onome što je važno i potrebno zaposlenima/učenicima uvećava se, čime se zauzvrat osigurava uviđanje važnosti onoga što rade. Stoga, ovaj vid liderstva usmeren je na moguće procese uticanja lidera na učinak i postignuća ne samo članova grupe već svakog člana ponaosob da ispune svoje pune potencijale (Jovanović & Ćirić, 2016). Transformacioni lideri vode se svojim ličnim primerom te treba da čudi što se u literaturi transformacioni lideri često nazivaju „tihim” odnosno „nečujnim” liderima. Poznato je da su zarad angažovanja sledbenika skloni da koriste relacije, inspiraciju i empatiju. Uz to, posedovanje hrabrosti, samopouzdanja i spremnosti da ulože žrtvu zarad opšteg dobra karakteristike su koje im se pripisuju, te ih po Čariju (Charry, 2012) krasi visoki moralni i etički standardi. Transformacioni lideri poseduju jasan cilj i potrebu da pojednostave ili promene stvari koje više ne funkcionišu. Sa druge strane, njihove sledbenike karakteriše izraženo poverenje, divljenje, lojalnost i poštovanje ovakvih lidera i upravo zbog navedenih kvaliteta spremni su da ulože dodatni trud i napor i rade teže, više i istrajnije nego što se to od njih zapravo očekuje i postižu bolje rezultate od planiranih. Ovakvi ishodi dešavaju se jer transformacioni lideri sledbenicima imaju da ponude mnogo više od jednostavnog rada u sopstvenu korist – pružaju sledbenicima inspirativnu misiju i viziju i daju im identitet. Svakako, transformacioni lideri inspirišu kroz sopstvenu posvećenost

drugima, tolerantnost, usredsređenost na dostignuća ali i preuzimanjem rizika. Postoji istinsko verovanje u dugoročni napredak ali se značaj pridaje i potrebama onih na koje se utiče (Saxe, 2011). Sledbenici se podstiču i ohrabruju razmišljanjem o novim perspektivama, a čak i najuspešnji pristupi, strategije i pravila i jedni i drugi neprestano preispituju. Naposljetku, da bi izgradili poverenje kod svojih sledbenika i uverili ih da će prepreke biti prevaziđene samo kroz naporni rad i žrtvovanje, transformacioni lideri se koriste prethodnim uspesima.

Suštinu Basove teorije transformacionog liderstva predstavlja teza da transformacioni lideri motivišu sledbenike da urade mnogo više nego što se od njih očekuje. Na tu pojavu deluju brojni faktori, ali za potrebe ovog rada Basov model transformacionog liderstva biće ispitan u školskoj sredini prilagođavanjem pedagoškom kontekstu i relacijama nastalim u samoj obrazovnoj grupi. Njegov model sastoji se od četiri ključne komponente, odnosno četiri grupe faktora (Bass, 1985; Avolio, 2005, 2011) i to: harizma ili idealizovan uticaj, inspiraciona motivacija, intelektualna stimulacija i individualno uvažavanje. Govoreći o *harizmi ili idealizovanom uticaju* Bas smatra da lideri demonstriraju idealizovan uticaj kroz isticanje uverenja, insistiranje na poverenju, posvećenost, svrhu i odlučnost čak i u teškim izazovima (Bass, 1997). U literaturi nailazimo na dvojako kategorisanje idealizovanog uticaja: (1) prihvatanje lidera od sledbenika kao snažnog, pouzdanog, etičnog i doslednog u fokusiranju na ideale višeg reda, i (2) slaganje između lidera i sledbenika po pitanju vrednosti, uverenja i osećaja misije kroz harizmatične radnje (Antonakis, Avolio & Sivasubramaniam, 2003). Preneseno na obrazovnu grupu, idealizovan uticaj bi podrazumevao uzajamnu interakciju u kojoj su nastavnici uzori svojim učenicima, te im se učenici dive, poštuju ih i veruju im, odnosno nastavnici harizmom utiču na učenike. Kada je u pitanju *inspiraciona motivacija*, Bas (Bass, 1997) smatra da je lideri demonstriraju kroz entuzijazam, ohrabrenje i doslednost u sopstvenoj posvećenosti višim standardima i viziji budućnosti. Dok se idealizovan uticaj odnosi na motivisanje pojedinačnih sledbenika, inspiraciono liderstvo odnosi se na motivaciju cele organizacije ili grupe sa kojom se stupa u interakciju kroz transfer visokih očekivanja i uticanjem na timski duh i entuzijazam. Dakle, kada se u obzir uzme obrazovna grupa, može se reći da se inspiraciona motivacija odnosi na nastavnikovu sposobnost da ulije

poverenje, podigne motivaciju i osećaj svrhovitosti kod učenika. Dok se idealizovan uticaj odnosi na motivisanje pojedinačnih učenika, inspiraciono liderstvo nastavnika odnosilo bi se na motivaciju čitave obrazovne grupe – svih učenika u njoj. Avolio i Bas (Avolio & Bass, 2004) sugerišu da transformacioni lideri pružaju podsticaj za vrednosti i velike ideje, što je osnova *intelektualne stimulacije*. Takvim podsticanjem norme delovanja se kontinuirano obnavljaju i preispituju. Sledbenicima je omogućeno da stvaraju i predlažu nove, pa čak i kontraverzne ideje. Reformulisanjem problema sledbenici se udaljavaju od konceptualnih navika (Bass & Bass, 2009). Dakle, kada je u pitanju obrazovna grupa intelektualna stimulacija odnosi se na podsticanje učenikovog napora ka inovativnosti i kreativnosti kroz preispitivanje pretpostavki, rekonstrukciju i redefinisanje problema te pristupanje starim situacijama na nove načine. Autori smatraju da transformacioni lideri uvažavaju individualne potrebe svake osobe, njene mogućnosti i aspiracije (Bass, 1997; Bass & Bass, 2009) što je suština četvrte komponente, odnosno *individualnog uvažavanja* ili *obzirnosti*. Preciznije, lider osluškuje i sluša, savetuje, uči i podučava sledbenike kako bi se dalje razvijali, odnosno tretira ih različito i individualno prema talentima, znanju i iskustvu, ohrabruje dvosmernu komunikaciju, razvija kooperativno liderstvo uz prepoznavanje kvaliteta svake osobe bez obzira na kulturološke razlike (Bass & Bass, 2009). Svakako, to podrazumeva sposobnost nastavnika da prepozna i utvrdi šta motiviše svakog pojedinačnog učenika, te pokaže empatiju i podršku ili, drugačije rečeno, brine o potrebama učenika.

Govoreći o liderstvu nastavnika različite studije dale su svoj doprinos razvoju ideje transformacionog liderstva. Hoy i Miškel (Hoy & Miskel, 2013) opisuju transformaciono liderstvo kao ono liderstvo koje nastavnici i drugo osoblje percipiraju razmišljajući o sopstvenoj viziji idealnog lidera. Pedagoška izvrsnost nastavnika i uticaj na stimulisanje promena i kreiranje napretka u školama ključne su karakteristike nastavnika koje izdvaja Krauter u svojoj studiji (Crowther, 1997a & b). Konkretnije, izražena tendencija ka dubljoj posvećenosti osnovnim vrednostima, otvorenost u komunikaciji, „infektivan” entuzijazam, sposobnost inspirisanja drugih, podizanje njihovih očekivanja, neke su od karakteristika transformacionog liderstva nastavnika ispitanih u Krauterovoj studiji. Duh

koncepta transformacionog liderstva nastavnika kao kultivatora odnosa, modelara profesionalnog razvoja, negovatelja promena i izazivača statusa quo može se naći i u opisu nastavnika lidera Silve i koautora (Silva *et al.*, 2000). Otvorenost prema novinama i modelovanje učenja (Darling-Hammond & McLaughlin, 1995), mentoring, podučavanje i razvojni aspekti (Berry & Ginsberg, 1990), odražavaju kvalitete transformacionog liderstva.

Konceptualizaciji transformacionog liderstva u pedagoškom kontekstu doprineo je Litvud primenjujući ovu teoriju na škole (Leithwood, 1992). Ovaj autor transformaciono liderstvo smatra „oblikom konsenzualne ili facilitativne moći” koja se ostvaruje preko drugih ljudi (Leithwood, 1992: 10). Stoga, fokus je na upražnjavanju liderstva kroz kontakt sa drugima radi ostvarivanja ciljeva organizacije. Zagovornici transformacionog liderstva (Fullan, 1996; Jantzi & Leithwood, 1996; Geijsel, Slegers & Van Den Berg, 1999; Leithwood & Jantzi, 1999, 2000a, 2005, 2006; Harris, 2002; Sergiovani, 2001) pokazali su da je cilj transformacionog liderstva unapređivanje organizacionih kapaciteta kreiranjem i artikulisanjem vizije kroz 8 dimenzija: (1) izgradnja vizije škole, (2) postavljanje ciljeva škole, (3) intelektualna stimulacija, (4) individualizovana podrška, (5) modelovanje dobre prakse i organizacionih vrednosti, (6) plasiranje visokih očekivanja u odnosu na postignuća, (7) kreiranje produktivne školske kulture, i (8) razvijanje struktura za podsticanje participacije u školskim odlukama. Istraživanjem sprovedenim 1994. godine, Litvud je ukazao na čvrstu empirijsku podršku modela transformacionog liderstva u školskom kontekstu te ističe da „praksa transformacionog liderstva, koje se smatra kompozitnim konstruktom, ima značajan direktan i indirektan efekat na unapređenje inicijative za restrukturacijom škole i na nastavnikov doživljaj učeničkih ishoda” (Leithwood, 1994: 506). Poslovno i školsko okruženje dele slične koncepte vezane za praktikovanje liderstva. Oba ova okruženja moraju postati organizacije u kojima se uči, inače neće biti dovoljno funkcionalne. S obzirom na to da su nastavnici i učenici ciljna grupa ovog rada, posebno značajnim se ističe liderstvo nastavnika u obrazovnoj grupi. Tako i Fullan (Fullan, 2001) naglašava da se lideri u poslovnom i obrazovnom sistemu susreću sa sličnim izazovima – kako kultivirati i održati proces učenja u uslovima kompleksnih i brzih promena. Transformacione forme

liderstva usklađene su sa kulturom i organizacionom strukturom škole i njihovim uticajem na značenje koje ljudi povezuju sa svojim poslom, te njihovom voljom i spremnošću da preuzmu rizik promena.

Pažljivom analizom literature može se primetiti da je u proteklih 20 i više godina, transformacioni liderski stil u školskom kontekstu postao predmet istraživačkog interesovanja i empirijskih ispitivanja (Jovanović & Ćirić, 2016). Konkretnije, nakon 1999. godine mnogi istraživački radovi temeljili su se na ispitivanju odnosa između transformacionog liderstva i brojnih varijabli i pokazali su da ovaj liderski stil ima pozitivan uticaj na: zadovoljstvo (Griffith, 2004; Leithwood & Jantzi, 2008; Bolger, 2001), motivaciju (Griffith, 2004; Kruger *et al.*, 2007), posvećenost (Yu *et al.*, 2002; Leithwood & Jantzi, 2002; Geijsel *et al.*, 2003), profesionalni razvoj (Kruger *et al.*, 2007), organizacione uslove (Leithwood & Jantzi, 2000a), kulturu školskog učenja (Barnett, McCorminck & Conners, 2001; Kruger *et al.*, 2007; Silins, Mulford & Zarins, 2002), školsku kulturu (Sahin, 2004; Barnet & McCorminck, 2004), školsku klimu (Blatt, 2002), organizaciono zdravlje (Korkmaz, 2007; Leithwood & Jantzi, 2008), birokratsku strukturu škole (Buluc, 2009), postignuća učenika (Griffith, 2004; Leithwood & Jantzi, 2008; Marzano, Waters & McNulty, 2005; Chin, 2007; Politis, 2001).

Brojna su istraživanja školskog liderstva ali ona su uglavnom bila usmerena ka formalnim pozicijama lidera, posebno efektima liderstva direktora i rukovodećih organa na školsku klimu (Luft, 2012; Pounder, 2006; Treslan, 2006; Crowther *et al.*, 2002; Leithwood & Jantzi, 2000 a & b). Suprotno ovome, mali je broj istraživanja o liderstvu nastavnika koji „dela” među učenicima, odnosno u obrazovnoj grupi. Ono malo zabeleženih istraživanja ukazuju da nastavnici koji praktikuju transformacioni liderski stil ubeđuju, inspirišu i motivišu učenike da postižu bolje rezultate što se zasigurno neće desiti kroz transakcije, odnosno nagrađivanjem i kažnjavanjem, već uticanjem na unutrašnje vrednosti i motivaciju učenika, te oblikovanjem i usmeravanjem u skladu sa misijom, vizijom i vrednostima škole. Takođe, podaci sprovedenih istraživanja ističu u prvi plan pozitivno dejstvo transformacionog liderstva na kulturu škole (Barnet & McCormick, 2004), posvećenost nastavnika (Leithwood & Jantzi, 2002), zadovoljstvo nastavnika poslom (Bolger, 2001), izmenjenu praksu nastavnika

(Leithwood *et al.*, 2004), strategije promene (Leithwood, Aitken & Jantzi, 2001), pedagoški ili nastavni kvalitet (Marks & Printy, 2003), organizaciono učenje (Silins, Mulford & Zarins, 2002), kolektivnu efikasnost nastavnika (Ross & Gray, 2006) i angažovanost učenika (Leithwood & Jantzi, 2000a,b, 2006; Leithwood *et al.*, 2004). Bartlett (Bartlett, 1990) i Senž (Senge, 1990) ističu da je učenje promena, te je stoga učenje transformacija. Kako bi nastavnici kreirali okruženje za učenje u kome bi se podstakla socijalna identifikacija učenika, menjalo mišljenje i razvijalo učenje kroz kolektivnu efikasnost, određene karakteristike nastavnika kao lidera moraju biti prisutne. Zbog toga je neophodno otkriti i karakteristike liderstva nastavnika u učionici. Ako tome pridodamo tvrdnju Snela i Svonsona (Snell & Swanson, 2000) o nedostatku „glasa” nastavnika u literaturi o liderstvu u obrazovno-vaspitnoj oblasti, onda je sasvim opravdan stav da u svetu rastućih kompleksnosti progres škola mora da obuhvati iskustva nastavnika kao lidera u svojim učionicama ali i dragocena iskustva učenika. Pored toga, istraživači koji su svoja istraživačka interesovanja usmerili ka transformacionom liderstvu u obrazovno-vaspitnoj oblasti (Marzano, 2003; Sergiovanni, 2001), ukazuju na obavezu školskih lidera u mobilisanju svih interesnih grupa u kolektivnu akciju. Takođe, primetili su i da se uloga direktora sastoji u omogućavanju kolaborativne kulture i kolegijalnosti, iz čega nikako ne bi smeli da izuzmemo nastavnika u radu sa učenicima. Naposljetku, budući da teorija transformacionog liderstva stavlja akcenat na organizacioni aspekt škole, logična je diskusija velikog broja naučnika na temu promena i unapređenja škola koje su uglavnom posmatrane upravo sa tog aspekta. Ako se ima u vidu stajalište Basa i Avolia (Bass & Avolio, 1990) da transformaciono liderstvo utiče na neočekivanu produkciju kod članova organizacije (to jest, iznad očekivanja), lako se može izvesti zaključak da teorija transformacionog liderstva predviđa da bi lider škole trebalo da bude „socijalni arhitekta” u smislu kreiranja zajedničkih značenja, zajedničke vizije i promena organizacije. Ova teorija gleda na školu kroz prizmu organizacija, a cilj je da se kreira „svrha” članovima organizacije i da se postignu organizacioni ciljevi.

Moglo bi se zaključiti da je pitanje transformacionog liderstva u obrazovanju, konkretno liderstva u školi, pitanje od velikog značaja. Transformaciono liderstvo implicira unapređenje škole, menjanje prakse

nastavnika u učionici, pospešivanje kvaliteta nastave, učenja i postignuća učenika i njihovu angažovanost kao ishod učenja. Drugim rečima, transformaciono liderstvo nastavnika u pozitivnoj je korelaciji sa ishodima učenja, a pre svega odnosi se na razvoj učenja i nastave visokog kvaliteta u školi. Srž transformacionog liderstva leži u unapređenju učenja i predstavlja model liderstva zasnovan na principima profesionalne saradnje, rasta i razvoja. Nastavnici kao lideri predvode u učionici i izvan nje, identifikuju i doprinose zajednici nastavnika i utiču na druge sa ciljem unapređenja obrazovno-vaspitne prakse. Transformacioni stil liderstva nastavnika važan je faktor koji utiče na zadovoljstvo učenika, motivaciju, osnaživanje i učenje i to je stil u kome je aktivno angažovanje učenika u razvoju znanja i veština, kritičkog mišljenja, sposobnosti višeg reda, komunikacije olakšano zahvaljujući nastavniku. Uključuje veću posvećenost nastavnika u školi, veće zadovoljstvo, višu kolektivnu efikasnost, efektivnost nastave, angažovanost učenika u nastavnim aktivnostima, participaciju u odlučivanju, samoeфикаsnost, samopouzdanje, akademski self koncept i aspekte samopoštovanja. Benefiti transformacionog liderskog stila nastavnika sastoje se i u osnaživanju i podsticanju motivacije učenika, poboljšanju učenja i angažovanosti učenika, iskustvu uspeha, poboljšanju učinka i postignuća učenika, razvijanju kvaliteta relacija u odeljenju i tako dalje (Jovanović & Ćirić, 2016: 501). Može se reći da se suština transformacionog liderstva nastavnika sastoji u podsticanju rasta i razvoja svih članova obrazovne grupe (nastavnika/učenika) i jačanju njihove posvećenosti kroz isticanje ciljeva.

Transformaciono liderstvo značajno je jer ima snažan uticaj na stavove prema radu i ponašanju sledbenika/učenika. Ovaj tip liderstva podržava razvoj emocionalnog vezivanja između lidera i sledbenika što nadalje predstavlja podlogu u oblikovanju vrednosti, aspiracija i prioriteta kod sledbenika (Yukl, 2013; Antonakis & House, 2002). U transformacionom liderstvu, sledbenici se identifikuju sa liderom i sa timom.

Ako se uporedi transformaciono liderstvo sa drugim teorijskim okvirima, na primer instrukcionim, moglo bi se zaključiti da transformaciono liderstvo predstavlja moćan teorijski okvir za interpretaciju ponašanja nastavnika ali i da shvatanje nastavnika kao transformacionih lidera istraživače usmerava ka proučavanju uslova na radnom mestu. Takođe, odnosi se i na profesionalizam

nastavnika u donošenju odluka kako na organizacionom nivou tako i na nivou obrazovne grupe. Fokus bi trebalo da bude na kreiranju pozitivne školske klime za sve učesnike u obrazovno-vaspitnom procesu što bi školu učinilo „boljim mestom učenja i življenja”, na uspostavljanju emocionalne veze između aktera u nastavnom radu, i vrednosnom oblikovanju, što se može postići praksom transformacionog stila liderstva. Stoga „transformaciono liderstvo je od substancijalnog značaja za napredak škola”(Jovanović, Ćirić, 2016: 501).

Kada je reč o *transakcionom liderstvu*, smatra se da ga je prvi put opisao Veber (Max Weber) još 1947. godine a nakon nepunih 40 godina, tačnije 1981. godine, Bas (Bernard Bass). S obzirom na to da se ovaj stil liderstva fokusira na bazične procese upravljanja poput kontrole, organizovanja i kratkoročnog planiranja ne treba da čudi što ga najčešće praktikuju menadžeri, te je otuda ova teorija poznata i pod nazivom *upravljačko liderstvo* (menadžersko liderstvo/menadžersko vođenje). Ovaj pristup ističe ulogu supervizije, organizacije i grupnog učinka i stoji nasuprot transformacionog liderstva. Prema ovoj teoriji, kroz nagrade i kazne lider promoviše poštovanje sledbenika. Takođe, pored termina menadžersko odnosno upravljačko liderstvo, u literaturi se često može naići i na naziv *telling style*, što bi se moglo prevoditi već prema kontekstu u kome se koristi kao *pregovarački stil* ali i kao *efektivan* (delotvoran) stil liderstva. Tačnije, kroz proces pregovora lideri obezbeđuju nagrade u različitim oblicima uključujući materijalna dobra ili simbole koji mogu biti trenutni ili odloženi, delimični ili potpuni, implicitni ili eksplicitni. Ovo dobija svoj smisao ako se u obzir uzme opšte stajalište da transakciono liderstvo podrazumeva motivisanje i usmeravanje sledbenika, pre svega kroz apelovanje na njihove lične interese. Lider se uzda u efekte motivisanja kroz sistem nagrađivanja i kažnjavanja jer se u samom jezgru transakcionog liderstva nalazi kontrola koju lider ima nad sledbenicima i podsticanje sledbenika da rade ono što lider želi. Ukoliko rade ono što je poželjno i što se od njih zahteva, uslediće nagrada, a ukoliko rade suprotno, nagrada će biti obustavljena (Lashway, 2000). Stoga, lider sledbenicima omogućava neophodne resurse i nagradu u zamenu za motivaciju, produktivnost i efektivnu realizaciju zadataka.

U različitim nastojanjima autora da analiziraju suštinu transakcionog liderstva, može se uočiti da se u definicijama koje daju, *razmena* pojavljuje kao centralni pojam. Autori poput Basa (Bass, 1985; 1990; 2000) i Brnsa (Burns, 1978) transakciono liderstvo najjednostavnije određuju kao proces razmene između lidera i sledbenika. Nadalje, Kuhnert i Levis (Kuhnert & Lewis, 1978) daju svoj doprinos definisanju transakcionog liderstva, ističući u prvi plan razmenu željenih rezultata između lidera i sledbenika ispunjavanjem interesa lidera i očekivanja sledbenika, a razmena uključuje obećanja ili obaveze ugrađene na račun poštovanja i poverenja. Litvud (Leithwood, 1992) smatra da se transakcioni stil liderstva zasniva na razmeni usluga za različite vrste nagrada koje lider bar delimično kontroliše. A nagrade treba da budu pažljivo birane, odnosno transakcioni lider treba da bude u mogućnosti da odabere adekvatne nagrade – nagrade koje će motivisati sledbenike sa „ciljem postizanja ciljeva”. Bas (Bass, 1985), kao i Lašvej (Lashway, 2000), tvrdi da je transakciono liderstvo proces razmene vrednost-korist. Teorija transakcionog liderstva navodi da je ideja o relaciji lider-sledbenik zasnovana na nizu razmena ili implicitnim pogodbama između lidera i sledbenika, to jest kako Bas i Riđio navode u transakcionom liderstvu, lideri vode kroz socijalnu razmenu (Bass & Riggio, 2006). Brns je naveo da lideri pristupaju sledbenicima sa namerom da „razmene jednu stvar za drugu: posao za glas ili subvenciju za doprinos kampanji” (Burns, 1978: 4), a u poslovnom svetu to bi značilo da transakcioni biznis lideri nude nagrade za produktivnost (Bass & Riggio, 2006). Tako, transakcije ili socijalne razmene, kako ih Brns (Burns, 1978) imenuje, čine glavnicu odnosa između lidera i sledbenika, odnosno faktor su uspostavljenog odnosa između dve strane. I Jang (Jung, 2000–2001), takođe, na svojstven način definiše transakciono liderstvo kao sposobnost lidera da identifikuju potrebe i aspiracije sledbenika a za ispunjavanje ovih potreba neophodan je učinak sledbenika.

Razmena, o kojoj je ovde reč, daje mogućnost lideru da realizuje ciljeve po pitanju učinka, dovrši potrebne zadatke, dosegne trenutnu organizacionu strukturu, motiviše sledbenike na različite načine, usmerava ponašanje sledbenika prema postavljenim ciljevima i njihovoj realizaciji, upražnjava spoljašnje nagrade, izbegava nepotrebne rizike i koncentriše se na unapređenje organizacione

efikasnosti. Praktikujući ovaj model, lider se postavlja kao autoritet sa definisanim delokrugom sopstvene moći, budući da njegova snaga dolazi upravo iz formalnih ovlašćenja i odgovornosti koje ima u organizaciji. Sa druge strane, kako navode Sadeži i Pihie (Sadeghi & Pihie, 2012), koristi transakcionog liderstva za sledbenike uočljive su i kreću se od ispunjavanja ličnih interesa, smanjenja anksioznosti na radnom mestu, fokusiranja na jasne ciljeve organizacije (poput uvećanja kvaliteta, smanjenja troškova i uvećanja produkcije). Međutim, uvek treba imati na umu da transakciono liderstvo počiva na skupu pretpostavki o ljudskim bićima i onome šta ih motiviše u organizaciji, te ovaj stil daje obično ograničene rezultate. Lider upravlja ponašanjem sledbenika konstruktivnim i korektivnim transakcijama, što vodi ka saglasnosti sa Lašvejevim (Lashway, 2000) stavom da su efekti nagrade i kazne kratkoročni i da se transakciono liderstvo fokusira na upravljanje a ne na vođenje. I Serđoovani (Sergiovanni, 2006) o transakcionom liderstvu govori u terminima menadžerskih sposobnosti poput postavljanja pravila, procedura i opisa poslova u realizaciji očekivanja, a Fridmen (Friedman, 2004) smatra da ovaj stil liderstva preuzima direktan pristup u upravljanju okruženjem.

Analizirajući suštinu ovog pristupa, Bas (Bass, 1985) ukazuje na dva transakciona leaderska činioca: (1) potencijalne nagrade/kontigentno nagrađivanje, to jest, ono ponašanje koje je ekvivalentno pozitivnoj povratnoj informaciji supervizora. Ovaj faktor podrazumeva proces razmene između lidera i sledbenika, odnosno transakcioni lideri povezuju cilj sa nagradom, klarifikuju očekivanja, obezbeđuju neophodne resurse, postavljaju međusobno dogovorene ciljeve, i obezbeđuju različite vrste nagrada za uspešan učinak. Ciljeve koje ovi lideri postavljaju svojim sledbenicima u literaturi se prepoznaju kao SMART ciljevi (*SMART* je skraćenica od *specific, measurable, attainable, realistic and timely*, odnosno skraćenica za specifične, merljive, ostvarljive, realistične i aktuelne ciljeve). Izražena je tendencija ka postizanju dogovora sa sledbenicima o tome šta mora da se uradi i kakva nagrada sleduje po realizaciji dogovorenog. Lider i sledbenici zajednički diskutuju o očekivanjima i dogovaraju se oko njih te u tim aktima utiču jedni na druge. Pohvale, priznanja, ocene, promocije, bonusi, honorari i druge vrste materijalnih nadoknada, samo su neke od nagrada putem kojih se postiže željeno ponašanje sledbenika. Ovakvim ponašanjem uvećava se učinak

sledbenika, a učinak lidera zasniva se na proceni ponašanja i rezultata koji su doprineli realizaciji ciljeva organizacije. Dve studije sprovedene iste godine (Antonakis, 2001; Goodwin, Wofford & Whittington, 2001) dokazale su da potencijalna nagrada ima dva različita aspekta: transformacioni tamo gde su postojale psihološke nagrade (poput priznanja i pohvala), i transakcioni, onda kada je uključivala podršku kroz materijalne nagrade (poput povećanja plate); (2) upravljanje putem izuzetka (u literaturi se nailazi i na naziv *menadžment izuzetkom*, odnosno *upravljanje izuzetkom*), to jest liderstvo čiji su sastavni delovi korektivna kritika, negativne ocene i negativne mere. Ovaj faktor uključuje različite vrste negativnih povratnih informacija zasnovanih na kritici, korekciji i/ili drugim formama negativnog potkrepljenja kojima se vodi lider u zavisnosti od pokazanog učinka sledbenika. Upravljanje izuzetkom je stil liderstva gde lider daje malo ili čak nimalo instrukcija i uputstava saradnicima i uključuje se samo u slučaju odstupanja od zacrtanog plana. Pasivnost i indiferentnost prema saradnicima i njihovim zadacima osnovne su karakteristike lidera u ovom stilu. Bass i Ridio (Bass & Riggio, 2006) su ovom modelu liderstva dodali dva oblika: *aktivan* (lideri pažljivo i aktivno prate rad svojih sledbenika, vode računa o odstupanjima od pravila i standarda te preduzimaju korektivne mere sa ciljem sprečavanja grešaka i *pasivan* (lideri intervenišu samo u onim situacijama ukoliko nisu ispunjeni standardi, ili ukoliko učinak nije na nivou očekivanja, ili ukoliko se jave problemi; oni čak mogu da koriste kažnjavanje kao odgovor na neprihvatljiv učinak). Ova dva faktora ne moraju uvek da budu efektivna ali često mogu da budu kontraproduktivna. Takođe, iako ovaj stil liderstva saradnicima/sledbenicima daje slobodu da sami odlučuju dok ne pogreše, nedostatak podrške i pozitivne radne atmosfere je osetan što rezultira pritiskom na zaposlene.

Još jedna karakteristika ili dimenzija transakcionog liderstva, koja se u literaturi spominje, jeste *laissez-faire* liderstvo (u bukvalnom prevodu sa francuskog jezika ovaj termin znači „ostaviti na miru”; srpskom jeziku adekvatnija je teza „neka ide kako ide” s obzirom na to da je reč o neliderskom faktoru), to jest lider obezbeđuje okruženje u kojem će sledbenici dobiti sijaset prilika da sami donose odluke. Lider sam abdicira odgovornost i izbegava donošenje odluka te je usled toga grupa često neusmerena. Ovakvo ponašanje lidera efektivno je samo

kada je u pitanju tim odnosno grupa iskusnih i obučениh pojedinaca i gde lider ima ulogu supervizora u tome šta je postignuto a šta nije, pa na regularnoj osnovi o tome razgovara sa članovima tima. Međutim, ovakvo ponašanje nema efekta, čak može biti i pogubno, za predvođenje grupe neiskusnih pojedinaca kojima su potrebne jasne instrukcije i direktive.

Transakcionim liderima smatraju se one osobe koje su skoncentrisane na motivaciju sledbenika kroz nagrađivanje i disciplinovanje, odnosno pozitivno i negativno potkrepljenje i koje klarifikuju sledbenicima vrstu nagrade koju mogu da očekuju za različite vrste ponašanja. Transakcioni lideri aktivno prate odstupanja od standarda, grešaka i nepravilnosti (Avolio & Bass, 2004). Ovakav lider ne individualizuje potrebe sledbenika niti se fokusira na njihov lični razvoj, već nastoji da se usmeri na kratkoročne potrebe. Stoga, transakciono liderstvo usmereno je ka potrebama nižeg reda, odnosno ka zadovoljavanju osnovnih potreba. Transakcioni lideri koriste nagradu i kaznu da bi dobili poštovanje svojih sledbenika a one su spoljašnji motivatori koji doprinose minimalnoj usaglašenosti sa sledbenicima. Oni prihvataju ciljeve, strukturu i kulturu postojeće organizacije sa tendencijom da budu direktivni i orijentisani ka akciji. Transakcioni lideri daju uputstva, klarifikuju uslove i zadržavaju ultimativnu kontrolu. Budući da deluju kroz modus ekonomske razmene, Bas (Bass, 1985) ih sagledava kao reaktivne a ne proaktivne. Transakcioni lideri upravljaju putem izuzetka, što se odnosi na ideju da oni nisu zainteresovani za menjanje ili transformaciju radnog okruženja ili pak ponašanja članova organizacije koju vode. U odnosu na transformacione lidere, transakcioni lideri se više bave procesima a ne „širom slikom”. Stoga, transakcioni liderski stil nije usmeren prema menjanju budućnosti već prema održavanju stanja onakvog kakvo ono zapravo jeste, te usled toga, kako kaže Lašvej (Lashway, 2000), sve i dalje ostaje konstantno i nepromenjivo, što često rezultira nedostatkom realnog postizanja ciljeva.

Transakcioni stil liderstva nije dovoljan, ali nije toliko ni „loš” za razvoj maksimuma liderskog potencijala. Formira osnovu za zrelijim interakcijama, međutim, lider treba strogo da vodi računa da ne praktikuje isključivo ovaj stil jer će se u suprotnom stvoriti okruženje prožeto položajem, moći, privilegijama i politikom. Transformaciono liderstvo često je suprotstavljano transakcionom

pristupu (Bush, 2011; Miller & Miller, 2001). To se posebno odnosi na vezu između lidera i nastavnika koja je zasnovana na razmeni vrednosnih resursa. Jednostavnije rečeno, nastavnici pružaju svoje obrazovne usluge (realizuju nastavu, brinu se za blagostanje i zaštitu učenika, organizuju vannastavne aktivnosti) u zamenu za platu i druge aktivnosti. Ovaj model proizilazi iz političkog aspekta teorije organizacije. Lideri se ponašaju poput političara kada su angažovani u transakcionom ponašanju jer nastoje da utiču na ljude da deluju i rade na određen način kako bi osigurali personalne i organizacione ciljeve. Bitno je napomenuti i to da praksa transakcionog liderstva dovodi članove grupe u odnos kratkoročne razmene sa liderom. Ovi odnosi tiču se plitkih, privremenih razmena užitaka i često stvaraju netrepeljivost među učesnicima. Osim toga, određen broj naučnika kritikuje konstrukciju teorije transakcionog liderstva koja počiva na univerzalnom pristupu „jedne veličine odgovarajuće svima” (*one size approach*), zanemarujući situacione i kontekstualne faktore povezane sa organizacionim izazovima (Beyer, 1999; Yukl, 1999; 2011; Yukl & Mahsud, 2010). Ovaj pristup posebno dolazi do izražaja u školskom kontekstu, tj. ponašanju i radu nastavnika. Tako, neki nastavnici praktikuju jedan liderski stil s obzirom na njegovu funkcionalnost, a drugima nije stran širok spektar liderskih stilova. Uzimajući u obzir razvijajuću i promenljivu prirodu škole, potreba za adaptiranjem i usvajanjem prakse liderstva, varijabilnosti liderskih pristupa i različitih izvora liderstva zarad obezbeđivanja stalnog rada na razvoju, nastavnicima se nameće kao neminovnost. Samim tim, liderski stil ili pristup univerzalne veličine odgovarajuće svim nastavnicima ili ček lista liderskih atributa, može naizgled delovati atraktivno mada često može da ograniči i naruši lidersko ponašanje na način koji ne doprinosi uvek razvoju i unapređenju škole.

Uticaj liderskog stila na obrazovne rezultate postao je glavni fokus istraživačkog interesovanja poslednjih godina. Jovanović i Matejević (2014) ističu da se uprkos popularnosti ovog problema nauka (posebno pedagoška) ne može pohvaliti velikim brojem studija kojim se ispituje odnos između liderskih stilova u školama i obrazovnih rezultata. Ovo se posebno čini tačnim kada se govori o transakcionom liderstvu. I zaista, u nastojanjima da se izdvoje prednosti ili nedostaci transakcionog liderskog stila u vaspitno-obrazovnom području,

zaključuje se da su skoro svi istraživački poduhvati temeljeni na komparaciji benefita ovog stila liderstva sa drugim stilovima, odnosno transakciono liderstvo retko kada je posmatrano izolovano, izvan okvira drugih liderskih stilova, konkretnije transformacionog liderstva. Preciznije, mnogi istraživači pokušali su da identifikuju koji liderski stil, odnosno koji elementi određenog liderskog stila mogu biti povezani sa pozitivnim ishodima poput zadovoljstva, motivacije, učinka, i tako dalje. Tako, rezultati nedavno sprovedene studije Talata i saradnika (Talat *et al.*, 2012) ukazali su na značajnu pozitivnu korelaciju između liderskog stila nastavnika (transformacionog i transakcionog) i motivacije i učinka učenika. Tačnije, dok transformacioni liderski stil nastavnika ima veći uticaj na motivisanost učenika na učenje dotle transakcioni liderski stil ima uticaj na uvećanje učinka. Nadalje, da postignuća učenika zavise od liderstva nastavnika pokazali su rezultati Petersonovog istraživanja koje se fokusiralo na motivaciju nastavnika (Peterson, 1988). Uspešno izgrađena kultura škole nosi mogućnost uticanja na posvećenost i motivaciju nastavnika što se direktno reflektuje na rast i razvoj postignuća učenika, a što opet direktno utiče na proces nastave i učenja sa pretenzijom kontinuirane održivosti.

Verovanje da transakciono liderstvo teži ka održavanju stabilnosti izneli su Lusije i Ačua (Lussier & Achua, 2004). Ova karakteristika transakcionog liderstva potvrđuje raniju pretpostavku Litvuda i Jancija da se ovaj koncept opaža pre kao upravljanje nego kao liderstvo (Leithwood & Jantzi, 2000b). Uprkos očekivanoj nagradi, realizacija ciljeva moguća je samo ukoliko sledbenici ulože napor. Svakako, od sledbenika se ne očekuje da ostvare učinak izvan normalnih standarda i lideri ne čine nikakve napore da promene takvu situaciju, stavove i vrednosti. Prema tome, transakcioni lideri ne transformišu ni sledbenike ni organizaciju. Primarni fokus transakcionog liderstva je na pravilnom izvršavanju zadataka, u čemu se posebno ističe odsustvo potrebe za kreativnošću i inoviranjem. Studija Gejzela, Sligersa i Berga (Geijsel, Sleegers & Berg, 1999) otkrila je da je upravljanje putem izuzetka negativna osobina liderstva jer demoralizuje sledbenike ovo se posebno pokazuje tačnim u odnosu na aktivno upravljanje koje se sagledava u pojmovima traganja za greškama ili sprovođenja

pravila kako bi se izbegle greške, umesto u pojmovima osmišljavanja ili usvajanja strategija za korigovanje grešaka sledbenika kada do njih dođe.

Kada govorim o liderstvu u školama, transakciono liderstvo destimulativno utiče na kolaboraciju na relaciji direktor-nastavnik, zanemarujući dragocen potencijal nastavnika da doprinese unapređenju škole. Pokušavajući da ublaže ovakve konstatacije, Saškinovi (Sashkin & Sashkin, 2003) tvrde da transakcioni lideri kroz efektivno upravljanje rade stvari ispravno, iako to ne mora uvek da znači da su uradili prave stvari. Afirmacija ove tvrdnje može se naći u nalazima istraživanja koje je sproveo Čiričelo (Chirichello, 2004), a koji ukazuju da su mnogi direktori škola zapravo menadžeri a ne lideri. Razloge za to, ovaj autor pronalazi u preopterećenosti direktora škola administrativnim i „papirološkim” radom, čime je onemogućeno da se usredsrede na mnogo značajnije aspekte škole i obrazovne ishode. Nadalje, na direktnu povezanost samoefikasnosti nastavnika sa aktivnostima direktora škola ukazuju istraživanja sprovedena u Australiji i Sidneju. Prikupljeni podaci ukazali su ne samo na pozitivan uticaj transakcionog liderstva direktora na samoefikasnost nastavnika, već su otkrili i želju nastavnika da ih vodi direktor koji bi afirmisao njihov sistem vrednosti i verovanja, te koji bi ih u „najmanju ruku” profesionalno podržao. Međutim, kada je reč o uticaju na ishode učenika, onda se u prvi plan ističe kombinacija liderskih stilova, pa se za uspešnog direktora škole „uzima” osoba sa transformacionim kvalitetima (zarad motivisanja za rad prema viziji) i transakcionim veštinama i tehničkim znanjem (zarad razvijanja efektivnih strategija nastave i učenja). Nedavna studija fokusirala se na ispitivanje primene transakcionog liderstva na kolaboraciju između učenika i nastavnika. Rezultati su pružili održiv set kvantitativnih podataka kojima je utvrđen uticaj transakcionih mogućnosti u okviru škole i postignuća učenika (Leithwood & Mascall, 2008). Sličnu takvu studiju ranije je u Kanadi sprovele Silinsova (Sillins, 1992), sa namerom da utvrdi efektivnost liderskih stilova na unapređenje škola i došla do zaključka da različiti aspekti liderstva utiču na različite ishode. Utvrđena je pozitivna korelacija između aspekata transakcionog liderstva (upravljački i instrukcioni) i efekata nastavnika na unapređenje škola i pozitivan uticaj transformacionog liderskog stila na sve ishode u školi, izuzev na efekte nastavnika. Visoka korelativnost aspekata individualnog uvažavanja,

intelektualne stimulacije i kontingentnog nagrađivanja ukazala je na uticaj kombinovanih (transformacionog i transakcionog) stilova liderstva na poboljšanje ishoda. Silinsova je istakla da se bolje razumevanje iz ove studije dobija koreliranjem i preplitanjem dva stila liderstva međusobno (na primer, harizma kao aspekt transformacionog liderstva uvećava efektivnost kontingentnog nagrađivanja kao aspekta transakcionog liderstva). Dve godine kasnije, pokušavajući da istraži liderske karakteristike i ishode u osnovnim školama Australije, ishode svoje ranije studije u Kanadi (efekti škole, efekti nastavnika, programski i instrukcioni efekti i efekti učenika) redefinisala je u termine učinka učenika, ishoda kurikuluma, ishoda nastavnika i školske kulture (Sillins, 1994). Suprotno prethodnim rezultatima, u ovim rezultatima konstrukt transakcionog liderstva (birokratska orijentacija i orijentacija upravljanja izuzetkom) i konstrukt transformacionog liderstva (intelektualna stimulacija), nisu pokazali predviđeni efekat na bilo koji ishod. Silinsova je shodno tome izvela zaključak da lideri škola treba da budu usredsređeni na etos i realizaciju ciljeva u školi, što ima za cilj poboljšanje učinka učenika.

Ako se fokus postavi na direktore škola kao lidere na formalnim pozicijama, onda se transakciono liderstvo direktora škola svodi na nagrađivanje napornog rada i truda nastavnika koji su posvećeni pružanju svojih usluga i znanja školi zarad unapređenja i razvoja. Da se „vođenje” škole kao organizacije ne bi svodilo na ovaj proces razmene, posebno ne na odnos „rada-zarada” možda je približniji Serđovanijev opis zahvalnosti i ljubaznosti lidera škola – direktora prema sledbenicima – nastavnicima, u terminima kompromisa ili pogodbe (Sergiovanni, 2006). Ipak, kada se govori o nastavnicima kao liderima i učenicima kao sledbenicima i članovima obrazovne grupe, reklo bi se da je ipak ovaj odnos poprilično kompleksan i isprepleten različitim vezama i odnosima na relaciji nastavnik-učenik a ne samo na jednostavnim transakcijama. Svaki dobar i efektivan nastavnik neće svoj odnos zasnivati i završiti isključivo i samo na nivou usluga koje pruža učenicima, već će razmišljati i o mogućim transformacijama učenika kroz uspostavljene odnose. Upravo zbog toga predlaže se kombinovano liderstvo nastavnika odnosno transformaciono-transakciono liderstvo. Ovakvo liderstvo temelji se na pitanju odnosa i različitih oblika kooperacije pre nego na

hijerarhijskom ustrojstvu. Glavni pokretači kombinovanog liderstva nastavnika su poverenje, osnaživanje, razmena i uključivanje učenika u proces donošenja odluka na nivou razreda kao grupe. Istraživački dokazi govore u prilog teze da svi članovi školske zajednice mogu nešto da doprinesu uspehu u školi, a to se može izvesti aktivnim učešćem u donošenju odluka i upravljanju. Odgovornost škole podeljena je među svima a učešće u podeli odgovornosti usmerava se vizijom, kreiranjem kulture u kojoj se svaki nastavnik oseća liderom i ima nešto važno da doprinese rastu i razvoju škole. Serđovani (Sergiovanni, 2006) potvrđuje da ovaj stil liderstva ujedinjuje sledbenike ka zajedničkoj misiji ali više potrebe sledbenika potrebno je da budu zadovoljene. To je ne samo formiranje sledbenika već i istovremeno njihovo međusobno ujedinjavanje ka ostvarenju zajedničkog cilja.

Dok su transakcioni lideri efektivni u obavljanju posebnih zadataka upravljajući svakim delom pojedinačno, malo prostora može biti ostavljeno za grupno donošenje odluka, te Jani (Jani, 2012) ukazuje da s vremenom ovaj stil liderstva može biti shvaćen kao diktatorski, šefovski i kontrolišući. Bas (Bass, 1985) smatra da je upravljački stil koji podupire transakciono liderstvo zapravo osnova transformacionog liderstva koje se primenjuje na Maslovljevu teoriju potreba višeg reda. Iako teoretski različiti, i transformaciono i transakciono lidersko ponašanje važni su i dragoceni za širok spektar potreba, što podrazumeva da se uspešno liderstvo u obrazovnom okruženju i drugim organizacijama javlja kada se prednosti liderskog ponašanja preobrate u manjkavosti u odnosu na zadatke, situacije i potrebe grupe.

I transformacioni i transakcioni stil liderstva postali su „mainstream” obrazovanja i sveža istraživačka tema. Nalazi istraživanja ističu da su u školskom kontekstu najčešće prisutna dva tipa liderstva i to liderstvo orijentisano na zadatke i liderstvo orijentisano na relacije. Transakciono liderstvo, kao stil liderstva orijentisan na zadatke, naglašava potrebu da posao bude obavljen te se ponašanje transakcionih lidera dovodi u vezu sa očekivanjima, evaluacijom rezultata i planiranjem projekata, dok se transformacioni stil liderstva odnosi na ponašanje lidera kojim se ističe angažovanost u međuljudskim dimenzijama, transfer poverenja i rešavanje konflikata. Svakako, ponašanje lidera u fokusu je

transformacionog i transakcionog liderstva (Poulson *et al.*, 2011), odnosno teorije relacija i teorije upravljanja.

Smer razvoja današnjih organizacija kreće se od hijerarhijske strukturisanosti sa transakcionim stilom liderstva ka organizacijama gde okviri nadležnosti nisu jasno postavljeni. Kako bi se objasnili i proširili prethodno postojeći modeli liderskih stilova, koji se kreću u rasponu od harizmatičkih i inspirativnih lidera do pasivnih i izbegavajućih lidera, razvijena je paradigma liderstva punog opsega (*full range leadership* ili u prevodu *model potpunog liderstva/liderstvo punog opsega*; model potpunog liderstva uključuje i transformaciona i transakciona ponašanja lidera). Ova nova paradigma liderstva, koja se sastoji od transformacionog, transakcionog i pasivno-izbegavajućeg liderstva (*passive avoidant leadership*), zasnovana je na ranijoj paradigmi autokratskog naspram demokratskog liderstva, direktivnog naspram participativnog liderstva, liderstva orijentisanog na zadatke i liderstva orijentisanog na relacije (Avolio & Bass, 2004). Liderstvo punog opsega nastalo je zapravo iz Basovih (Bass, 1985, 1990; Bass & Bass, 2009; Moore & Rudd, 2006) nastojanja da Brnsovu teoriju transformativnog liderstva preinači u dvofaktorsku teoriju, u kojoj su transformaciono i transakciono liderstvo predstavljeni kao dva kraja kontinuuma liderstva, odnosno kao dve komplementarne konstrukcije. To bi značilo da lideri mogu da budu i transformacioni i transakcioni, a mogu i međusobno da se dopunjuju; efektivniji su kada praktikuju oba stila (Bass, 1997). Ovaj model potpunog liderstva (Bass & Avolio, 1990) podrazumeva da se transformaciono liderstvo ne može posmatrati izolovano od koncepta sa kojim je povezan, to jest transakcionim liderstvom, jer postoje argumenti da je transformaciono liderstvo izgrađeno na temeljima transakcionog liderstva (Bass, 1985). Termin liderstvo punog opsega izražava ideju da lideri, u praksi imaju mogućnost prikazivanja nekih ili svih karakteristika transformaciono-transakcionog liderstva. Istraživanja pokazuju da dosta često i u različitim situacijama jedan te isti lider može da pokaže kako transakciono tako i transformaciono ponašanje (Avolio & Bass, 2004), ali profil svakog lidera sastoji se od nešto više jednog a manje drugog (Bass, 1999). Vrhunski lideri primenjuju i transformaciono i transakciono liderstvo u određenoj meri (Bass & Avolio, 1993),

odnosno efektivni transformacioni lideri mogu da ispoljavaju elemente transakcionog liderstva (Whittington *et al.*, 2009).

Transformaciono-transakciona teorija liderstva jedan je od načina kojim može biti opisano i vrednovano ponašanje lidera. Dok transformacione lidere karakteriše ispoljavanje harizme i zajedničke vizije, te stimulisanje drugih ka produkciji izuzetnog posla, dotle u osnovi transakcionog liderstva leži odnos „davanja i uzimanja”, to jest odnos između lidera i sledbenika uspostavlja se kroz razmenu kao što je sistem nagrađivanja za ispunjavanje određenih ciljeva. Bass (Bass, 1999: 9) je razliku među njima istakao na slikovit način: „...dok transformacioni lideri podižu nivo morala i motivacije svojih sledbenika, transakcioni lideri neposredno snabdevaju lične interese sledbenika. Transformacioni lideri ističu šta možete učiniti za svoju zemlju a transakcioni šta vaša zemlja može učiniti za vas”.

2. Pedagoška efektivnost – polje uspešnosti nastavnika u realizaciji ciljeva i ishoda obrazovanja

Zainteresovanost za pedagošku efektivnost (*educational effectiveness*), njeno preciznije određenje i utvrđivanje konstitutivnih elemenata, prožimala je različite diskusije i debate pri čemu se često ne koriste samo termini „efektivnost” ili „unapređenje” već se govori o „kvalitetu” obrazovanja, što se odnosi na školu, razred, nastavu, nastavnika i slično. Tako „kvalitet” kao pojam u određenom smislu postaje nejasan, donekle i konfuzan, s obzirom na to da u sebi može sadržati komponente efektivnosti i efikasnosti, ali i konstatacije o sadržaju, procesima i drugim komponentama obrazovanja. Zbog toga se pojam „efektivnost” u ovom radu uzima kao određeniji pojam. Pored toga, u literaturi se često sreće naizmenična upotreba termina efikasnost i efektivnost, a za potrebe ovog rada bitno je napraviti diferencijaciju među njima, pošto ih ne sagledavamo kao sinonime kako to neki autori čine. Za diferencijaciju i odvajanje ova dva pojma poslužiće, u literaturi često prisutan, i vrlo slikovit opis branja jabuka. Efikasnost u branju jabuka značila bi u što kraćem vremenu ubrati što više jabuka. Da bi se to postiglo neophodna je odlična koordinacija pokreta, dobra ravnoteža, vještina penjanja, spretnost i okretnost uz minimalan utrošak energije. Efektivnost u ovom slučaju nema direktne veze sa tehnikom branja već, na primer, prislanjanja merdevina uz pravo drvo, što bi značilo pronalaženje rodnog stabla. Naposljetku, efektivnost znači pronaći adekvatno stablo za koje beraču i ne trebaju merdevine da bi brao jabuke. Takođe, na suštinsku razliku između ova dva pojma ukazao je još 1946. godine Peter Draker (Peter Drucker) implementacijom naučnog upravljanja. I ovde se dolazi do one interesantne konstatacije (već spomenute u prvom poglavlju) kojom je oivičena razlika između menadžera i lidera: efikasnost znači raditi stvari na pravi način dok efektivnost znači raditi prave stvari (Drucker, 2006). Ako je menadžer efikasan, tada radi stvari na pravi način. Ali to ne znači i da je efektivan, odnosno da radi i prave stvari. Važi i obratno, to jest, ako je menadžer efektivan to znači kako radi prave stvari, no to opet ne znači da ih radi na pravi način. Idealno bi bilo raditi prave stvari na pravi način jer se tako ostvaruje i efektivnost i efikasnost, odnosno uspeh. Dalje, Draker ističe da je efektivnost osnova uspeha, a efikasnost minimum za opstanak nakon postizanja uspeha

(Drucker, 1986). Dakle, za efikasnost je bitan način, postupak, a za efektivnost je bitan rezultat. Efektivnost se povezuje i sa merom ispunjenosti ciljeva što se posebno vidi u sledećoj definiciji: „efektivnost je nivo do kog su ispunjeni ciljevi i utvrđivanje faktora koji su prepreka realizaciji ciljeva” (www.businessdictionary.com). Efektivnost je produkcija željenog/očekivanog rezultata a efikasnost se odnosi na optimizaciju resursa za produkciju željenog/očekivanog rezultata. U *Psihološkom rečniku* navodi se sledeće: „efekat je posledica nekog delovanja, a efikasnost je odnos uloženog rada prema ishodima” (Krstić, 1988: 142). Kada je reč o vaspitno-obrazovnoj oblasti, na koncept efektivnosti i efikasnosti obrazovanja ukazuju Lokhid i Hanušek (Lockheed & Hanushek, 1994) i definišu efikasnost kao odnos ulaza i izlaza u odnosu na resurse, a efektivnost u obrazovanju opisuju u terminima uticaja na postignuća. I ova dva autora smatraju da efektivnost nužno ne podrazumeva efikasnost, odnosno ono što je efektivno ne mora biti i efikasno.

Pedagoška efektivnost predstavlja ključni pojam koji je proizašao iz nastojanja sadržajnijeg definisanja „kvalitetnog” obrazovanja. Ovaj pojam zapravo se odnosi na ideju ispitivanja efektivnosti na različitim nivoima nekog sistema obrazovanja (nacionalnom, školskom okružnom ili nivou lokalne vlasti, pojedinačne škole ili odeljenja unutar škole) ali može se odnositi i na pojedine nastavnike u pogledu njihove uspešnosti u postizanju posebnih ciljeva ili ishoda obrazovanja. I zaista, u literaturi prednjači dvodimenzionalno definisanje pojma pedagoške efektivnosti, odnosno autori se u definisanju ovog termina dele na one koji kao ključni deskriptor koriste dimenziju kvaliteta i one koji se drže dimenzije pravičnosti. Dok dimenziju kvaliteta gotovo uvek povezuju sa postignućima učenika, dotle dimenzijom pravičnosti ukazuju na diferencijalne efekte odnosno da neki nastavnici i škole sa određenim grupama učenika produkuju bolje rezultate.

Razvoj koncepta pedagoške efektivnosti vezuje se za razvoj istraživačkih poduhvata u ovoj oblasti, a sudeći po relevantnoj literaturi mogu se izdvojiti ukupno pet takvih faza. Prva faza, za koju se inače i vezuju koreni ovog termina, nastala je kao reakcija na radove Kolemana i saradnika (Coleman *et al.*, 1966) i Dženksa i saradnika (Jencks *et al.*, 1972). Premda disciplinski različitih pozadina (sociologije i psihologije), ove dve studije došle su do sličnog zaključka u

odnosu na iznos varijanse koji se može objasniti obrazovnim faktorima, odnosno da škole imaju malo uticaja na ishode svojih učenika poređenjem sa efektima sopstvenih sposobnosti i socijalnom pozadinom (Creemers, 2005; Reynolds *et al.*, 2011). Bernstajn (Bernstein, 1968) to opravdava uobičajenim uverenjem da „škole ne čine razliku” i da „obrazovanje ne kompenzuje društvu”. Takvo poimanje može se pronaći i u drugim empirijskim studijama (na primer: Edmonds, 1979; Rutter *et al.*, 1979; Smith & Tomlinson, 1989; Mortimore *et al.*, 1988) i manjim studijama slučaja (na primer, Weber, 1971; Reynolds, 1976). Druga faza, kako navode Reynolds i saradnici (Reynolds *et al.*, 2011), koja je počela sredinom 80-ih godina, karakteriše se upotrebom višestepene metodologije i metodološki sofisticiranijih studija, čime se ukazuje na naučna svojstva školskih efekata u oblastima poput vremenske stabilnosti školskih efekata, konzistentnosti školskih efekata na oblast drugačijih ishoda, diferencijalnih efekata škole u odnosu na učenike različitih karakteristika, veličine i dugoročnosti efekata škole. Kasnih 80-ih i početkom 90-ih godina, nastupila je treća faza istraživanja pedagoške efektivnosti koju karakterišu brojni pokušaji istraživanja razloga zbog kojih škole produkuju različite efekte, odnosno usredsređenost na karakteristike/korelate efektivnosti. Istraživači pedagoške efektivnosti rezultatima različitih studija i prikaza imali su uticaja na ovu oblast. Konkretnije, takve studije rezultirale su listom faktora povezanih sa ishodima učenika a koji se u literaturi tretiraju kao karakteristike efektivnih nastavnika i škola (na primer, Levine & Lezotte, 1990; Tedlie & Stringfield, 1993; Sammons, Hillman, & Mortimore, 1995; Sammons, Thomas & Mortimore, 1997; Scheerens & Bosker, 1997). Dekadna ili četvrta faza razvoja pedagoške efektivnosti mogla bi se uslovno podeliti na dva dela, to jest dva perioda: (1) od sredine 90-ih do prve decenije 21. veka koji karakteriše modelovanje pedagoške efektivnosti, i (2) od kasnih 90-ih koji se tiče usredsređenosti na kompleksnost. Preciznije, početkom ove faze razvijeno je nekoliko integrisanih modela pedagoške efektivnosti (Creemers, 1994; Scheerens, 1993; Stringfield & Slavin, 1992) iz potrebe da se odgovori na pitanje zašto su faktori koji deluju na različitim nivoima povezani sa ishodima učenika. Krajnji rezultat ne tiče se samo teorijskog razvoja istraživanja pedagoške efektivnosti već i dizajna empirijskih istraživanja unutar nje (Kyriakides, Campbell, & Gagatsis, 2000; De Jong *et al.*, 2004). Nakon što su

istraživači utvrdili da postojeći teorijski modeli ne ističu perspektivu dinamičnosti obrazovanja, niti posvećuju dovoljno pažnje diferencijalnim karakteristikama nekih faktora (Creemers & Kyriakides, 2006), okreću se ka ispitivanju kompleksnosti u obrazovanju. Kirijakides i Krimers (Kyriakides & Creemers, 2009) ukazuju da graduirano kretanje sa modelovanja ka kompleksnosti vidi interes u razvijanju i istraživanju pitanja promena u efektivnosti škola pre nego što istražuje stepen stabilnosti u efektivnosti. Tako se posmatranje efektivnosti kao suštinski stabilne karakteristike različitih škola i nastavnika menja u varijabilnu u odnosu na ishode i različite grupe učenika. Kao takvo, područje pedagoške efektivnosti postaje povezanije sa obimnim rastom, sistematskim evaluacijama dugoročnih efekata nastavnika i škola, lokalnih i nacionalnih reformskih politika (Kyriakides, Antoniou, & Maltezou, 2009; Pustjens *et al.*, 2004). Detaljnija analiza kompleksne prirode pedagoške efektivnosti vodila je ka internacionalizaciji ove oblasti, odnosno sinergiji pristupa istraživača efektivnosti sa istraživačima i praktičarima unapređenja škole. Mogućnosti za internacionalno umrežavanje, otvorenost za učenje iz zajedničkog istraživanja u više zemalja i snažni efekti različitih istraživanja i tradicija zemalja u istraživanjima pedagoške efektivnosti znači da se ovo polje ubrzano razvilo. Reynolds i saradnici (Reynolds, Hopkins & Stoll, 1993), ukazujući na važnost pripajanja efektivnosti i unapređenja škola, zapravo ističu olakšavajuće okolnosti u sagledavanju školskih procesa iz ugla kvalitativne metodologije i kulturološke perspektive, što nadalje vodi opredeljenosti ka sagledavanju nastavnika u jednom novom svetlu a ne samo kao „empirijsko-racionalnog aktera obrazovanja” (Reynolds *et al.*, 2011). Svakako, suština ovog pripajanja je usredsređenost na promene kroz vreme a odnosi se na pitanja poput konzistentnosti, stabilnosti, diferencijalne efektivnosti. Peta faza, koja je započela krajem prve decenije 21. veka, i još uvek se ubrzano razvija, karakteriše se usredsređenošću na istraživanja pedagoške efektivnosti kao dinamičnog a ne statičnog seta relacija, i refokusiranjem od razmatranja obrazovanja kao posebno inherentnog stabilnog skupa aranžmana, prema onom u kome se vidi da različiti nivoi obrazovnog sistema interaguju i postižu varijabilne ishode (Creemers & Kyriakides, 2008). Reynolds i saradnici (Reynolds *et al.*, 2011) navode da je uz ovakvu dinamičniju perspektivu povezana i opredeljenost za nove oblike

statističkih analiza čime se omogućuje uspostavljanje indirektna i direktne veze između obrazovnih faktora i ishoda učenika, a koja može da rezultira utvrđivanjem recipročnih odnosa između obrazovnih faktora. Takvu mogućnost pruža strukturalno modelovanje.

Iz navedenih razmatranja i definicija, kao i faza razvoja koncepta pedagoške efektivnosti, čini se da se pedagoška efektivnost zapravo odnosi na kranji ishod specifičnih analiza kojim se meri kvalitet postignuća određenih vaspitno-obrazovnih ciljeva. Dakle, s obzirom na to da se efektivnost odnosi na postizanje ciljeva, onda realizaciji ciljeva obrazovanja pripada centralno mesto u konceptu pedagoške efektivnosti. Imajući to u vidu, trebalo bi da ciljeve obrazovanja posmatramo kao osnovu za izbor izlaznih kriterijuma u empirijskim istraživanjima pedagoške efektivnosti. Za ovaj cilj potrebno je mere adaptirati karakteristikama učenika kako bi se došlo do onoga što je poznato kao kriterijum efektivnosti sa dodatom vrednošću. Drugo, efektivnost treba posmatrati kao kauzalni koncept; mnoga istraživanja se ne usredsređuju samo na merenje obrazovnih efekata već posebno na pripisivanje efekata antecedentnim uslovima. Treće, pripisivanje obrazovnih efekata antecedentnim uslovima može biti eksplicitno učinjeno pravljem razlike između onoga što je potrebno kontrolisati sa jedne strane, i fleksibilnih uslova za koje postoji interesovanje, sa druge strane. Antecedentalni uslovi su karakteristike školskog okruženja, škole kao organizacije i razredna praksa, jer to može biti objašnjeno varijansom između škola, razreda i pojedinačnih učenika. I naposljetku četvrto, određene (empirijski proverljive) pretpostavke o robusnosti i obimu pedagoške efektivnosti su učinjene. Centralno pitanje ovde je da li je efektivnost škole stabilna, da li su uslovi poboljšanja efektivnosti opšti ili zavisni od kontekstualnih aranžmana ili specifičnih karakteristika subgrupe učenika, i da li se efektivnost odnosi na sve pojedince organizacije (Scheerens, 1993).

Čini se važnim napomenuti da se u literaturi termini pedagoška efektivnost, efektivnost škole i efektivnost nastave i nastavnika nedosledno koriste, ali njihova međusobna povezanost i nužna upućenost je nezaobilazna. Kako bi se izbegle takve nedoslednosti, a obezbedilo adekvatno razumevanje, u ovom radu prihvaćena je konstatacija nekih autora da se terminom pedagoška

efektivnost kao širim pojmom označava unija tri uža pojma: efektivnost škole (zavisi od fleksibilnosti uslova na školskom nivou), efektivnost nastave (zavisi od nastavnika) i sistemska efektivnost (zavisi od politike odgovarajućih uslova na nacionalnom nivou). Budući da se obrazovni sistemi gotovo svih zemalja sveta suočavaju sa aktuelnom prolemtikom istraživanja efektivnosti u školama, i s obzirom na to da godinama unazad postoji značajno zalaganje brojnih stručnjaka za dublje razumevanje samog koncepta pedagoške efektivnosti, a i uzevši u obzir usmerenost ovog rada, logično je sa teorijskog aspekta obraditi pojmove efektivnost škole i efektivnost nastave, kao bitne sastavnice pedagoške efektivnosti.

2.1. Efektivnost škole

Efektivnost škole dugo je bila jedna od važnijih tema sa kojima su se širom sveta suočavali istraživači i praktičari. Šira upotreba ovog termina vezuje se za šezdesete godine (prošlog veka) a zbog svog izuzetnog značaja pitanje efektivnosti škola zauzelo je centralno mesto u pedagoškim istraživanjima, , naročito poslednjih 30 godina. Razvojni put definisanja ovog koncepta krivudav je. U njemu se jasno može uočiti naklonost nekih autora prema stavu da efektivnost škole zavisi od ljudi i raspoloživih resursa (Stoll, 1995; Reynolds *et al.*, 1996; Stoll & Fink, 1996). Međutim, definisanje efektivnosti škole vezuje se i za aspekt školskih procesa. Tako se nailazi na još jedan stav da je škola efektivna ukoliko procesi u njoj rezultiraju konstantno tokom određenog vremenskog perioda uočljivim (ne uvek i merljivim) pozitivnim rezultatima među učenicima (Reynolds 1985; Ninan, 2006). Iz navedenog se izvodi zaključak da efektivnost škole više zavisi od svojih procesa i da se procenjuje prema rezultatima. Ovakav stav u suprotnosti je sa mišljenjem Tedlija i Rejnoldsda da diferencijalni efekti škola igraju značajnu ulogu u efektivnosti škola (Teddlie & Reynolds, 2000). Takođe, u pokušajima da se na jedan opšti način opiše efektivnost škole i istraživanja sa njom povezana, izdvaja se i stanovište da je efektivnost škole *kauzalni koncept*. Usled toga često dolazi do eksplicitnog razlikovanja između istraživanja efektivnosti škole, sa jedne strane, i istraživanja efekata škole, sa druge strane. U istraživanjima

školske efektivnosti ne procenjuju se samo razlike u ukupnom učinku već se dodatno nameće pitanje kauzalnosti: koje karakteristike škola dovode do relativno boljeg učinka kada su karakteristike populacije učenika inače konstantne? Širens (Scheerens, 2000) smatra da se efektivnost škole odnosi na učinak organizacione jedinice – škole. Učinak može biti izražen kroz *output* škole što se naposljetku meri u vidu prosečnog postignuća učenika na kraju perioda formalnog školovanja. Uzevši u obzir da se škole po svom učinku razlikuju, on (Scheerens, 2004; 2013) efektivnost škole povezuje sa efektivnošću u poboljšanju uslova na nivou škole, uključivši sve kontekstualne varijable škole (nastavu, učenje, administraciju, motivisanost učenika, uključenost zajednice). Ovaj autor smatra da koncept efektivnosti škole treba da posmatramo kao *formalno prazan koncept* koji je indiskriminišući u odnosu na vrstu izabranih mera školskog učinka. Pošto se književno značenje efektivnosti odnosi na postizanje ciljeva, implicitna pretpostavka je da kriterijum koji se koristi za merenje učinka reflektuje važne vaspitno-obrazovne ciljeve. Tako Širens ističe da se u najopštijem smislu efektivnost škole odnosi na nivo postignutih ciljeva u školi (Scheerens, 2013). Levin i Lezot smatraju da se efektivnost škole može posmatrati kao „produkcija željenih rezultata ili ishoda” (Levine & Lezzote, 1990). Uzevši sve ovo u obzir, moglo bi se reći da je efektivna škola ona škola koja može da postigne ili pak „prestigne” svoje ciljeve. Dok Marfi (Murphy, 1992) efektivnu školu povezuje sa promocijom visokog nivoa postignuća učenika, dotle Goldstajn, pokušavajući da odgovori na ovo teško pitanje, ukazuje da se termin efektivnost škole koristio za opisivanje pedagoških istraživanja koja se tiču ispitivanja razlika unutar i između škola (Goldstein, 1997).

U definisanju efektivnosti škole, reklo bi se da nema jedinstvenog stajališta među istraživačima jer nema konsenzusa oko toga šta je efektivna škola i šta je sačinjava. Efektivnost škole očito je sagledavana sa različitih stanovišta: iz ugla ulazno-izlazne perspektive (Cheng, 1996; Lockheed & Hanushek, 1988), iz perspektive škole u kojoj je progres učenika izvan očekivanja (Sammons, Hillman & Martimore, 1995), razvoja postignuća učenika (Willms, 1992) a prema nešto širem stavu, fokus ne treba da bude ograničen samo na postignuća učenika (Rutter, 1983; Sammons, Mortimore & Thomas, 1996; McGaw *et al.*, 1992). Konkretnije,

ranije studije efektivnosti škola bile su usredsređene na poboljšanje uslova školovanja i izlazne mere, uglavnom na postignuća učenika. Druge studije odbacile su ovakvo stajalište ukazujući da efektivnost škole ne treba da se fokusira samo na akademska postignuća učenika već i na druge faktore, poput ponašanja u razredu, participacije učenika i stavova prema učenju.

Iako bi se moglo zaključiti da je koncept efektivnosti škole težak za definisanje, ipak i kada se dođe do neke iole prihvatljive definicije ovaj koncept teško je u potpunosti razumeti usled njegove kompleksne prirode. Analiza relevantne literature vodi ka konstataciji da se ovo definisanje zapravo pretvorilo u traganje za činiocima uspešnosti/neuspešnosti učenika u učenju, što je naposljetku rezultiralo listom karakteristika/korelata efektivnih škola. Kako je lista ovih faktora dobijala na ekstenzitetu, intenzitetu i raznovrsnosti, tako su i definicije efektivnosti škola dobijale na brojnosti i varijabilitetu. Đigić (2013) u svojoj doktorskoj disertaciji razmatrajući pitanje kvalitetnog obrazovanja, ukazuje da su se istraživanja u svom početnom stadijumu razvoja uglavnom fokusirala na identifikovanje pojedinačnih činilaca školskog uspeha/neuspeha iz različitih područja (sposobnosti, ličnosti i motivacije učenika i socio-ekonomskih životnih uslova učenika), što je vodilo ka atomističkom pristupu. A kako su istraživanja iz ove oblasti postala sve masovnija, tako su se formirali i novi koncepti koji su ukazali na potrebu za prelaskom na istraživanja bazirana na holističkom pristupu. Imavši to u vidu, Bjekić i Zlatić (2011) ukazuju na analizu kompleksnijih i multidimenzionalnijih konstrukata (poput adaptibilnosti na školu, self koncepta, samopoštovanja, stilova učenja, itd.). Đigić (2013) zaključuje da su istraživači razlike u školskom učenju godinama pokušavali da objasne individualnim razlikama među učenicima. U tu listu spada i Kolmanov (Coleman *et al.*, 1996 prema Good & Weinstein, 1989) zaključak da su karakteristike učenika daleko moćnije u određivanju njihovog uspeha nego bilo koji drugi faktor na nivou škole. U odnosu na već pomenuto Bernstajnovu uverenje da „škole ne čine razliku” i da „obrazovanje ne kompenzuje društvu”, u odgovoru na rezultate Kolmanovih istraživanja našla se naklonost ka stavu da „škole čine razliku” i da su „škole važne” (Edmonds, 1979; Brookover *et al.*, 1979; Mortimore *et al.*, 1988). Naime, 70-ih godina XX veka istraživačka orijentacija se promenila i svoje uporište dobila u

pokretu delotvornih škola (*effective school movement*), koji je nastao kao odgovor na Kolmanovu studiju (Coleman *et al.*, 1966). Osnovu ovog istraživanja čini premisa da svi učenici mogu da uče, da uspešno ovladavaju nastavnim ciljevima i kurikulumom, ostvaruju visoka postignuća i uspešno se pripremaju za naredne nivoe obrazovanja bez obzira na svoje socijalno poreklo i individualne razlike (Đigić, 2013; Lezotte, 2001). Nalazi istraživanja sprovedenih unutar pokreta (*effective school research*) ukazuju na grupu karakteristika zajedničkih uspešnim školama po kojima se one razlikuju od neuspešnih, a nama su poznate kao korelati efektivnih škola. Sintetizujući istraživanja efektivnosti škola, Edmonds (Edmonds, 1979; 1982) formira petofaktorski model efektivnosti škole. Varijable, odnosno korelati koji čine osnovu ovog modela su: (1) čvrsto liderstvo, (2) sticanje osnovnih veština, (3) visoka očekivanja u odnosu na postignuća učenika, (4) bezbedno i uredno okruženje, i (5) učestale procene učeničkih postignuća. Jedan od rezultata istraživanja efektivnosti škola bila je i identifikacija „sedam korelata delotvornih škola” (*seven correlates of effective school*) koji zapravo predstavljaju set pokazatelja, odnosno fundamentalnih karakteristika uobičajenih za uspešne škole koje su Lorens Lezot (Lawrence Lezotte) i saradnici identifikovali kao neophodne za obezbeđivanje visokog nivoa postignuća učenika. Po Lezotu (Lezotte, 1991) ove korelate sačinjavaju: (1) instrukciono liderstvo, (2) jasna i usmerena misija, (3) bezbedno i uređeno okruženje, (4) klima visokih očekivanja, (5) učestalo praćenje napretka učenika, (6) pozitivni odnosi na relacija škola-kuća, i (7) mogućnost za učenje i preokupacija aktivnostima. Lezot (Lezotte, 2001) ove korelate posmatra kao vodeće organizacione i kontekstualne indikatore koji utiču na nastavu i učenje, kao solidan okvir unapređenja efektivnosti škola, osnovu transformacije mnogih škola u borbi za opstanak i kvalitet. Smatra da su međuzavisni i da se ne mogu izolovano posmatrati (Lezotte, 2001). Korelati efektivnosti škola mogu se prepoznati i u onome što Veber (Weber, 1971) naziva karakteristikama uspešnih škola. Premda je pronašao mnogo više karakteristika uspešnih škola, Veber ih sumira u tri glavne: čvrsto liderstvo, visoka očekivanja i dobra atmosfera. Sabs (Subbs, 1995) smatra da korelate efektivnih škola možemo definisati u pojmovima postizanja visokih i jednakih nivoa učenja učenika. Kirk i Džons (Kirk & Jones, 2004) dodaju očekivanje da će sva deca, bez obzira na svoj

socioekonomski status i druge karaktersitike, u najmanju ruku dobiti esencijalna znanja i veštine.

Na tlu Engleske, odnosno u Velikoj Britaniji, istraživanja efektivnosti škola počela su sa studijom Ratera i saradnika (Rutter *et al.*, 1979). Ova studija pokazala je da neki faktori nisu bili povezani sa ukupnom efektivnošću (npr. veličina razreda, veličina škole, starost i veličina školske zgrade), ali da su važni faktori unutar škole koji određuju visok nivo efektivnosti zapravo bili očekivanja nastavnika, pozitivan uzor nastavnika, školsko okruženje (dobri radni uslovi i za učenike i za zaposlene u školi), odgovornost učenika, efektivno upravljanje razredom, čvrsto liderstvo u kombinaciji sa demokratskim odlučivanjem, pozitivne povratne informacije i tretman učenika, i razmena aktivnosti na relaciji učenik-nastavnik. Istraživanja efektivnosti škola u ovoj zemlji pored akademskih ishoda, uključila su i druge mere kao što su nivo uključenosti, stopa delinkvencije i nivo problemskog ponašanja. Osnovna sugestija je da su efektivne škole dosledno efektivne u širem spektru učeničkih ishoda (Reynolds, 1976; Rutter *et al.*, 1979, Rutter, 1983).

U Rejnoldsovoj studiji, sprovedenoj tokom 70-ih i 80-ih godina, korišćene su detaljne opservacije škola u prikupljanju velikog asortimana materijala koji se tiče stavova učenika prema školi, nastavnikovoj percepciji učenika, organizacionih faktora unutar škole i nivoa školskih resursa i otkrivanja brojnih faktora unutar škole povezanih sa efektivnijim režimom. To uključuje veliki procenat učenika na pozicijama vlasti, nizak nivo institucionalne kontrole, pozitivna akademska očekivanja, nizak nivo prinudnog upravljanja, visok nivo angažovanosti učenika, manju ukupnu veličinu, povoljnije relacije nastavnik-učenik i tolerantnije stavove prema sprovođenju određenih pravila koja se tiču oblačenja, morala i manira.

Lista korelata efektivnih škola dobila je svoju potvrdu u različitim istraživanjima realizovanim krajem prošlog i početkom ovog veka ne samo na američkom već i na evropskom tlu (Samons, Hillman & Mortimore, 1995; Sherman, Vaughn & Gill, 2007; Stone, Bruce & Hursh, 2007; Wendel, 2000). Sličnosti u utvrđenim karakteristikama, odnosno korelatima, ukazuju da su oni široko prihvaćeni u različitim zemljama i godinama stabilni. Tedli i Reynolds na

interesantan način mapiraju i filtriraju utvrđene korelate prema devet procesnih područja (Tabela 5).

*Tabela 5: Korelati efektivnih škola prema područjima
(Teddlie & Reynolds, 2000 prema Sammons & Bakuum, 2011)*

Proces efektivnog liderstva	Postojanost i svrsishodnost Uključivanje drugih u proces Praktikovanje instrukcionog liderstva Učestalo personalno praćenje Odabir i zamena osoblja
Proces efektivne nastave	Zajednička svrha Konzistentnost prakse Kolegijalnost i kolaboracija
Razvijanje i održavanje pervazivnog fokusa na učenju	Fokusiranje na akademske procese Maksimizovanje tima za školsko učenje
Kreiranje pozitivne školske kulture	Kreiranje zajedniče vizije Kreiranje urednog okruženja Naglašavanje pozitivne podrške
Kreiranje visokih i svima odgovarajućih očekivanja	Za učenike Za zaposlene
Naglašavanje odgovornosti i prava	Odgovornosti Prava
Praćenje napretka na svim nivoima	Na nivou škole Na nivou razreda Na individualnom nivou
Razvijanje veština zaposlenih	Kontinuirani profesionalni razvoj
Uključivanje roditelja na produktivan i prikladan način	Ublažavanje negativnih uticaja Podsticanje produktivnih interakcija sa roditeljima

Samonsova i Bakumova, analizirajući istraživanja sprovedena u prethodnih 30 godina, dolaze do konstatacije da većina istraživača traga za zajedničkim obeležjima koja se odnose na proces i karakteristike efektivnih škola, što podrazumeva: pedagoško liderstvo, visoka očekivanja nastavnika orijentisanih prema postignućima, konsenzus i koheziju unutar školskog tima, kvalitetan kurikulum, dovoljno prilika za učenje, povoljnu, mirnu i sigurnu školsku klimu značajan evaluativni potencijal u školi, visok stepen uključenosti roditelja, efektivno vreme za učenje sa uspešnim upravljanjem razredom, strukturisanu nastavu, podsticanje autonomnog učenja, diferencijaciju (adaptivnu nastavu) i frekventnost povratnih informacija učenicima o sopstvenom radu (Sammons & Bakuum, 2011: 13). Međutim, premda su mnogi istraživači usredsređeni na

utvrđivanje korelata efektivne nastave, ipak se ne smeju izgubiti iz vida i oni koji se fokusiraju na uzročnike smanjene efektivnosti. U takve uzročnike Stol (Stoll, 1995) ubraja nedostatak vizije, neusmereno liderstvo, disfunkcionalne odnose i neefektivnu razrednu praksu, odnosno prema Martimoru (Mortimore, 1997: 481) mehanizmi kojima se može „umanjiti” efektivnost škole.

Naposletku, iako su istraživanja efektivnosti i unapređenja škola inicijalno započela na tlu SAD-a i Velike Britanije, već od ranih 80-ih godina i u drugim zemljama započela je realizacija preliminarnih studija i prikaza istraživanja. Tako su pod snažnim uticajem američkih istraživanja ponovljena i proširena istraživanja efektivnosti škola u drugim zemljama poput Holandije, Švedske, Nemačke i Australije. Ova kasnija istraživanja efektivnosti škola u suštini svoje korene pronalaze u istraživanjima efektivnosti nastavnika, ponašanja nastavnika i drugim istraživanjima unutar učionice.

2.2. Efektivna nastava

Poznato je „pravilo” da se u pokušajima tumačenja i približavanja nekog pojma neminovno nameću koliko izazovi toliko i teškoće. Ni izazov definisanja efektivne nastave nije izuzetak. Šta je efektivna nastava, pitanje je koje su istraživači u pedagoškim istraživanjima stavili u prvi plan. Takođe, u „isti koš” svrstana su relevantna pitanja poput: Da li u definisanju efektivnosti nastave treba da se ograničimo samo na nastavu u učionici? Da li je najbolje posmatrati je iz ugla nastavnikovog uticaja na akademska postignuća učenika? Koje još pedagoške ishode treba da uzmemo u obzir i kada? Pored ovih, Braskamp i saradnici su još 1984. godine ukazali na još dva ključna pitanja: Kako možemo definisati valjanu nastavu? i Da li možemo meriti izvrsnost u nastavi? (Braskamp *et al.*, 1984: 5). O težini i intrigantnosti ovih pitanja svedoči ne samo vreme njihovog nastanka već i dugogodišnja iskustva i nastojanja stručnjaka u oblasti pedagoških, psiholoških, čak i andragoških disciplina da na njih odgovore, a u sadašnjem trenutku ona predstavljaju ključna pitanja mnogih promišljanja i debata onih koji se bave politikom obrazovanja i istaknutih lidera u ovoj oblasti.

Jasno je da se ne mogu dati kratki, precizni ili pak jednostavni odgovori na gorenavedena, očigledno kompleksna pitanja. Premda se u literaturi mogu identifikovati različiti pristupi u definisanju efektivne nastave, ipak je najdominantniji onaj kojim se ona objašnjava u terminima personalnih karakteristika nastavnika, u prilog čemu govore rezultati istraživanja realizovanih na različitim nivoima obrazovanja, posebno na nivou srednjeg i visokoškolskog obrazovanja. Rezultati pokazuju da se efektivnost nastave zapravo ne može odvojiti od njenog ključnog faktora, to jest nastavnika. Shodno karakteristikama nastavnika proisteklim iz istraživanja ovog tipa mogla bi se formirati lista nekih zajedničkih elemenata: atraktivnost i jasnoća (Feeley, 2002; Murray, 1997), dopadljivost, interpersonalne interakcije i pozitivno iskustvo (Feldman, 1976; Delucchi & Pelowski, 2000; Sinai *et al.*, 2001), kreativnost i zainteresovanost (Schaefer *et al.*, 2003; Feldman, 1976) entuzijazam i ekspresivnost (Murray, 1997; Schaefer *et al.*, 2003; Moreno Rubio, 2009), nastavni stil (McKeachie *et al.*, 1987), ekstraverzija (Radmacher & Martin, 2001), humor (Kher, Molstad & Donahue, 1999), pravilna opterećenost (Jackson *et al.*, 1999; Marsh, 2001), pripremljenost, jasno prezentovanje materijala uz veštinu javnog obraćanja (Tang, 1997; Carkenord & Stephens, 1994; Feldman, 1976; 1988), prisnost i brižnost (Jackson *et al.*, 1999; Lowman & Mathie, 1993; Perkins *et al.*, 1995; Murray, 1997; Schaefer *et al.*, 2003; Moreno Rubio, 2009), pravičnost (Schaefer *et al.*, 2003; Jackson *et al.*, 1999), dostupnost i pristupačnost (Feldman, 1988; Schaefer *et al.*, 2003; Moreno Rubio, 2009), otvorenost uma i fleksibilnost (Schaefer *et al.*, 2003; Moreno Rubio, 2009), znanje (Schaefer *et al.*, 2003; Feldman, 1976), podsticanje pitanja i samoinicijativnog učenja (Carkenord & Stephens, 1994; Feldman, 1988) i vrednost, težina i organizacija kursa (Feldman, 1988; Jackson *et al.*, 1999). Razmatranjem svih ovih obeležja moglo bi se poput Kejna, Sandreta i Hita (Kane, Sandretto & Heath, 2004) konstatovati da efektivna nastava uključuje karakteristike ličnosti, veštine i sposobnosti, poznavanje predmeta i refleksivnu praksu.

Interesovanje istraživača za proučavanje efektivnosti nastave podstaknuto je namerom da se utvrde razlike između efektivnih i onih manje efektivnih nastavnika, što podrazumeva na prvom mestu određivanje kriterijuma efektivnosti, a ti kriterijumi odnose se na ciljeve obrazovanja uopšte, posebno

nastave. Kriterijumi efektivnosti su varijabilni budući da različite vizije o njima nastaju kao rezultat društvenih debata, prevashodno onih političke prirode. Neosporno je da je za određivanje kriterijuma efektivnosti nastave, posebno u doba različitih tranzicijskih i globalizacijskih kretanja koja nisu zaobišla ni sistem obrazovanja u Srbiji, neophodno aktivno učešće stručnjaka iz oblasti obrazovanja ali i onih koji direktno učestvuju u nastavnom radu. Ako se pedagoška efektivnost definiše kroz ciljeve, uočljivo je da fokus na ishodima reflektuje vrednosno vođene izbore i prioritete o ciljevima obrazovanja koji se smatraju važnim u širem sistemu obrazovanja – na primer centralne politike, lokalne vlade, i na nivou pojedinačne škole ili odeljenja (Stufflebeam & Shinkfield, 1995; Sammons, 1996). Naglasak na postizanju utvrđenih ishoda često je prioritet. Ciljevi obrazovanja i definicije kvaliteta i efektivnosti obrazovanja blisko su povezani, što znači da definisanje efektivne nastave podrazumeva i razumevanje ciljeva obrazovanja.

Premda je u poslednje vreme na aktuelnosti dobio pristup po kome se o efektivnosti nastave najbolje procenjuje u odnosu na ciljeve, ipak postoje neke karakteristike nastave oko kojih postoji konsenzus među nastavnicima i dokazi istraživanja čiji je predmet učenje učenika. Uopšteno govoreći, efektivnu nastavu karakterišu faktori poput sistematičnosti, stimulacije i brižnosti (McKeachie & Kulik, 1975; Cohen, 1981; Marsh, 1982). Očigledno je da akcenat na ovim faktorima varira među nastavnicima i predmetima ali i svaki od ovih faktora je kompleksan i u praksi izazovan. Takođe, Diaz (Diaz, 1997) upozorava da se efektivna nastava ne može posmatrati poput „čarapa univerzalne veličine odgovarajuće svima” usled njene složenosti i individualnih varijacija među učenicima. Nastavnici treba da ovladaju različitim perspektivama i strategijama, te da budu fleksibilni u njihovoj primeni što iziskuje tri ključne komponente: (1) stručna znanja i veštine, (2) posvećenost, i (3) profesionalni razvoj. Stoga, kako naglašavaju Strong, Taker i Hajndmanova (Stronge, Tucker & Hindman, 2004) i nastavnici (posebno efektivni) uvek su u konstantnom procesu učenja usled promena u pogledu karakteristika učenika, kurikuluma, zajednice i finansija, između ostalog. Suštinski, dva su jednostavna elementa efektivne nastave: (1) jasna predstava nastavnika o tome kakvo učenje treba negovati, i (2) stvaranje mogućnosti nastavnika da se iskustvo učenja desi.

S obzirom na to da se efektivna nastava smatra obeležjem svakog dobrog nastavnika, njeni koreni leže u nekoliko načela. Prvo, učenici najbolje uče u pozitivnom i negovanom okruženju koje je uspostavio nastavnik, verujući da je svaki učenik sposoban da uči. Drugo, svi učenici imaju područja svojih interesovanja i snage koja se mogu iskoristiti za podsticanje učinka učenika, a efektivni nastavnici kreiraju radno okruženje tako da pokreću i aktiviraju te snage. Treće, u razvijanju i realizaciji kurikuluma, nastavnici uzimaju u obzir učenika u totalitetu. Drugim rečima, obuhvataju kognitivnu, afektivnu, socijalnu i fizičku dimenziju. Četvrto, aktivno angažovanje učenika i međusobne interakcije sa nastavnicima i učenicima olakšavaju aktivnost učenja. Peto, novo učenje izgrađuje se na prethodno naučenim informacijama. Šesto, akt učenja je pod uticajem socijalnog, kulturnog i porodičnog konteksta. Dakle, učenje je individualno i socijalno konstruisano. I sedmo, smislene procene su i formativne i sumativne, to jest oslanjaju se na višestruke mere uključujući i informalne opservacije. Kvina (Quina, 1989), definišući efektivnu nastavu iz ugla tri različite perspektive (definicija nastavnika, rečničkih definicija i profesionalnih gledišta), ukazuje na nužnost razmatranja relacija u ovako složenom aktu rezimirajući da „profesionalne interpretacije efektivne nastave svesno ističu analizu uzročno-posledičnih odnosa između ponašanja nastavnika i učenika” (Quina, 1989: 14). Premda je razmatrao nastavu na univerzitetskom nivou, ovaj autor predstavio je deset opštih principa usmeravanja efektivne nastave, koje možemo pripisati bilo kom nivou obrazovanja. Tih deset principa odnose se na: (1) razmenu iskustava između nastavnika i učenika, (2) prenošenje informacija drugima i veštinu kritičkog razmišljanja, (3) unapređenje procesa učenja, (4) uvežbavanje umeća analize sadržaja i distribucije informacija ka drugima, (5) usmeravanje učenika ka kritičkom stavu i procenjivanju sveta, (6) personalno ili mašinsko isporučivanje činjenica ili informacija, (7) umeće pokazivanja, razmene i istraživanja životnih aspekata, (8) usmeravanje i motivisanje učenika za korišćenje svojih punih potencijala, (9) osposobljavanje učenika da otkrivaju sopstvena znanja, (10) umeće – umeće delovanja. Poput njega, Til (Theall, 1999: 30) opisuje efektivnu nastavu kao „kompleksan, multidimenzionalan, dinamičan proces pod uticajem pojedinaca uključenih u njega i okolnosti u samoj učionici”. Nastava i učenje su efektivni, ističe

Tarp, kada su kontekstualizovani u iskustvu, veštinama i vrednostima zajednice i kada je učenje zajednička produktivna aktivnost koja uključuje i vršnjake i nastavnike (Tharp, 1992). Vestvud (Westwood, 1998) ističe da se efektivna nastava može opisati kao pružanje maksimalnih mogućnosti svim učenicima da uče, a za istraživače poput Svonka, Tejlora, Bredija i Friberga (Swank *et al.*, 1989) efektivna nastava podrazumeva podsticanje akademske radoznalosti učenika i otklanjanje neefektivne prakse, poput negativnih povratnih informacija i negativnog uticaja na akademsku radoznalost učenika. Da bi se to postiglo, neophodno je obezbediti sredinu za učenje koja bi dala mogućnost svim učenicima da uče putem značenja izvučenih iz iskustava. Dakle, efektivnost nastave ogleda se i u uspešnosti realizacije identifikovanih ciljeva, a učenje se sagledava kao proces a ne produkt što uključuje sva iskustva i osposobljavanje pojedinaca kroz nastavu, što nadalje vodi menjanju ponašanja i pripremi za preduzimanje neophodnih aktivnosti i prilagođavanja u situaciji promena. Tako se o efektivnosti nastave prosuđuje i u odnosu na njene ciljeve. Iznad svega, efektivna nastava treba da postigne sledeće ciljeve: (1) da ukaže da li je nastava proces ili proizvod, (2) jasno ukaže na svoje konstitutivne elemente ili faktore, (3) otkriva svoje ciljeve, (4) ukaže na svoje organizacione i strukturalne aspekte. Dakle, u organizaciji nastave koja bi rezultirala pozitivnim ishodima uvek treba imati u vidu da je ona trijadni i tripolarni proces koji uključuje resurse, učenike i set aktivnosti i operacija za pokretanje promena ponašanja učenika.

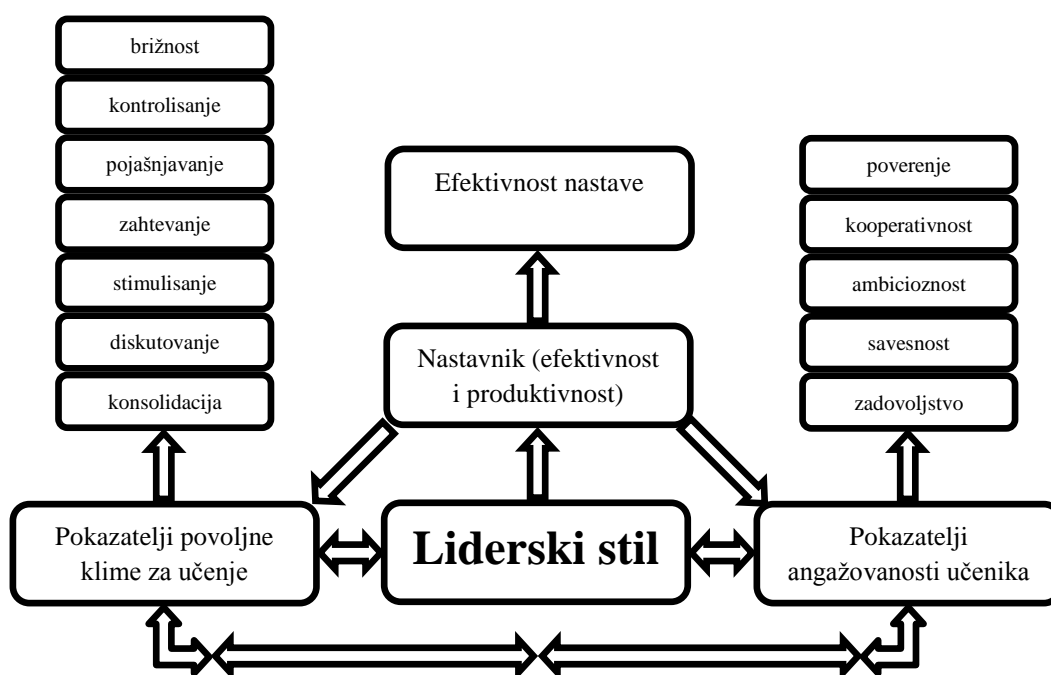
S obzirom na u literaturi prisutne brojne definicije i deskripcije efektivne nastave, čini se teškim zadatkom identifikovati i izdvojiti bilo koju od njih koja bi se nazvala definitivnom definicijom. Ako bi se čak uložili napori da se termin efektivne nastave definiše, kako to inače neki autori čine, tako što bi se ispitali oni kojih se ona prevashodno tiče (na prvom mestu učenici i nastavnici, a nedaleko za njima i porodica i rukovodeći organi škole), šta za njih ona predstavlja, lako bi se došlo do liste od tri najznačajnije aktivnosti za nju vezane: (1) kultivisanje misaonih sposobnosti, (2) podsticanje interesovanja za nastavni predmet, i (3) motivisanje učenika na aktivnost učenja. Bez sumnje, efektivnom nastavom mogla bi se nazvati ona nastava koja se tiče: (a) angažovanosti svih učenika u procesu učenja, (b) usmerenosti na interakcije i aktivnosti između

nastavnika i učenika i samih učenika, (c) kolaboracije među nastavnicima, (d) razvijanja znanja, veština i blagostanja učenika, (e) usmerenosti na ciklus kontinuiranog profesionalnog učenja nastavnika: planiranje, praktikovanje, implementaciju, refleksiju, analiziranje, i modifikaciju prakse.

Imajući u vidu sve navedeno, jasno je da se u definisanju efektivne nastave nameću mnoge teškoće i problemi, te taj proces nije lako opisati. Idealno bi bilo kada bi se efektivna nastava mogla definisati kao nastava koja vodi visokim postignućima učenika. To ne znači da efektivnu nastavu treba izjednačiti sa uspešnom nastavom jer se ona ne tiče samo uspeha već i odgovarajućih vrednosti. Osim toga, jedan broj istraživača upozorava da u pokušajima njenog definisanja ne treba izgubiti iz vida nemogućnost postojećih istraživanja da u potpunosti obuhvate baš sve ishode koji bi se mogli specifikovati kao poželjni ciljevi obrazovanja (Popham & Rayan, 2012; Muijs *et al.*, 2014; Polikoff, 2014). Brojni činioci mogu uticati na postignuća učenika, na primer već postojeće karakteristike učenika (individualne i grupne), karakteristike škole i nastavnika (od kojih neke mogu biti promenljive, a neke ne) i sam kontekst u kojem se odvija nastava. Rudenbaš (Raudenbush, 2004) smatra da je pripisivanje nekog „efekta“ pojedinačnom nastavniku ili školi generalno određeno onim što se ne može objasniti činiocima razmatranim van kontrole tog pojedinca, što neki od istraživača podržavaju i smatraju problemom „rezidualne atribucije“ (Newton *et al.*, 2010; Hill, Kapitula & Umland, 2011; Dumay, Coe & Anumendem, 2013). Istraživanja se stalno osvrću na jednu kritičnu tačku: napredak učenika je merilo kojim treba procenjivati efektivnost nastavnika. Naposletku, da bi se nastava okarakterisala efektivnom, neophodno je uzeti u obzir mnoštvo činilaca. Uprkos svim navedenim ograničenjima, smisljeno je suditi o efektivnosti nastave iz njenog uticaja na učenje kada god je to moguće jer neefektivna nastava demotiviše učenika, podstiče negativne stavove prema učenju, ne aktivira misaone procese i vodi slabijem uspehu. Stoga, ukoliko procene i dostupni modeli vrednovanja nisu dovoljno dobri, neophodno je unaprediti ih. U međuvremenu, neophodna je opreznost u tumačenju nekih shvatanja o efektivnosti nastave.

Fokus ovog istraživanja čini efektivnost nastavnika kao centralni segment efektivnosti nastave. Iako mogu postojati neslaganja oko načina efikasnog

merjenja i razvoja efektivnosti, autori koji se bave istraživanjima u oblasti obrazovanja i kreatori obrazovne politike generalno se slažu da je jedan od suštinskih uslova za podizanje nivoa postignuća učenika omogućavanje nastavnicima da unaprede učenje učenika, da uz pomoć određenog liderskog stila stvore uslove u učionici putem kojih će se dobiti potpunije angažovanje učenika, što bi naposljetku rezultiralo višim nivoom njihovih postignuća. Neki od ključnih odnosa povezanosti, zavisnosti i uslovljenosti između pojava koji se žele istražiti u ovom radu prikazani su na sledećoj blok shemi (Shema 1).



Shema 1: Pretpostavljene međudnosne komponente efektivne nastave

2.3. Efektivnost nastavnika kao činilac i uslov efektivnosti nastave

Na osnovu pregleda literature iz ove oblasti, te i rezultata različitih istraživanja moglo bi se konstatovati da se efektivnost nastavnika smatra naznačajnijim činiocem koji doprinosi postignućima učenika. Premda su i drugi činioci poput kurikuluma, veličine razreda, regionalnog finansiranja, uključenosti porodice i lokalne zajednice nezaobilazni i doprinose unapređenju škole i

postignućima učenika, najuticajniji činilac je ipak nastavnik. Svakako, bez njega bi realizacija nastave bila nemoguća te je moguće istovremeno ga svrstati i u uslove njene efektivnosti. Jasna implikacija za ovakvu konstataciju nalazi svoju opravdanost u stavu da se za unapređenje obrazovanja, odnosno pedagoške efektivnosti mnogo više može učiniti kroz unapređenje efektivnosti nastavnika u odnosu na bilo koji drugi navedeni (i nenačnjeni) pojedinačni činilac. Ako postoji želja za poboljšanjem učinka neke škole, od presudnog značaja bi bio izbor efektivnog nastavnika. Ovo posebno dobija svoju potvrdu u odnosu na višedecenijska istraživanja u polju obrazovanja a kojima se došlo do zaključka da akademski progres dece umnogome zavisi od talenta i veštine nastavnika koji vodi razred. Iako su roditelji današnjice uglavnom zabrinuti i usredsređeni na izbor škole koju će dete pohađati jer im ime i lokacija predstavljaju glavni kriterijum selekcije, istraživanja ipak ukazuju na potrebu za modifikacijom tih kriterijuma, odnosno na refokusiranje ka nastavniku koji će učiti njihovo dete jer nastavnik ima mnogo veći uticaj na učenje učenika nego bilo koji drugi faktor unutar školskog sistema.

Sam termin efektivnost nastavnika sastoji se od dve bliske reči: (1) nastavnik i (2) efektivnost. Dok se prva odnosi na osobu koja podučava prenoseći znanja i veštine učenicima, druga se odnosi na kvalitet uspešnosti u produkciji željenih rezultata. Samim tim, ne iznenađuje tendencija mnogobrojnih autora da efektivnost nastavnika posmatraju kao koncept sačinjen od znanja i veština (kompetencija nastavnika), primene tih znanja i veština u učioničkom okruženju (učinka nastavnika) i realizovanosti postavljenih ciljeva. Ne treba zaboraviti ni tendenciju autora da efektivnost nastavnika posmatraju kao relacioni pojam kojim se definiše efektivna nastava. Konkretnije, dok se efektivnost nastave odnosi na nastavu kojom se postižu praktični rezultati a podrazumeva savršenstvo ili optimalni nivo efikasnosti i produktivnosti nastavnika, dote se pod efektivnošću nastavnika podrazumeva sposobnost nastavnika da poveže aktivnosti učenja sa razvojnim procesom učenika i sa njihovim trenutnim i neposrednim interesovanjima i potrebama (Sawhney & Kaur, 2011: 13–14). Takođe, efektivnost nastave je aspekt nastave koji zavisi od kombinacije karakteristika nastavnika (kao što su jasnoća, sposobnost motivisanja učenika i pružanje pomoći u savladavanju

gradiva, sposobnosti organizacije časa) i karakteristika učenika (kao što su pol, starost i veličina razreda).

Hantova smatra da efektivnost nastavnika kao termin široke upotrebe označava zbir karakteristika, kompetencija i ponašanja nastavnika na svim nivoima obrazovanja i nosi potencijal dostizanja željenih ishoda kod učenika i uključuje realizaciju, kako specifičnih ciljeva učenja tako i širih ciljeva poput mogućnosti rešavanja problema, kritičkog mišljenja, kolaborativnog rada, i tako dalje (Hunt, 2009). Autori ukazuju da je ključna karakteristika efektivnih nastavnika kompetentnost u organizacionim sposobnostima, poput sistematizacije materijala u logičke sekvence uz visok stepen jasnoće i prezentacije materijala u struktuiranim, korak po korak procedurama (Anderson, 2004; McBer, 2000; Borich, 2000; Chen & Hoshower, 2003). Dankin (Dunkin, 1997), opisujući efektivnost nastavnika kao stepen do kog nastavnik ostvaruje željene efekte na učenike, određuje kompetentnost nastavnika kao meru neophodnih znanja i veština nastavnika, a učinak kao ponašanja nastavnika u nastavnom procesu. Shodno navedenom, najopštija definicija efektivnosti nastavnika mogla bi se ukratko svesti na sposobnost nastavnika da realizuje predviđene ciljeve. Autori poput Stronga, Takerove i Hajndmanove (Stronge, Tucker & Hindman, 2004) navode da se efektivnost nastavnika ogleda u njegovom psihološkom uticaju na učenike i na njihova postignuća. Andersonova efektivnost nastavnika povezuje sa doslednošću u osvarivanju ciljeva direktno ili indirektno usmerenih na učenje učenika (Anderson, 2004: 22), a Killen smatra da je efektivan nastavnik svaki nastavnik koji ima jasno postavljene sopstvene i nastavne ciljeve (Killen, 2006). Tako bi se efektivnost nastavnika mogla shvatiti i kao merilo uspešnosti nastavnika u obavljanju institucionalnih i drugih specifikovanih dužnosti određenih prirodom njihove pozicije. Takođe, ona podrazumeva i efikasnost u strategijama nastave, upravljanju učenicima i razredom, interpersonalne relacije, evaluaciju, povratne informacije, i tako dalje. Može se definisati i kao jedan od kvaliteta nastavnika, i to kao kvalitet nastavnika na kojem počiva i od koga zavisi uspešnost učenika, pa i uspeh stanovništva jedne zemlje. Neminovno je da efektivan nastavnik pomaže u razvoju bazičnih veština, nivoa razumevanja,

odgovarajućih navika, dobre radne kulture, povoljnih stavova, vrednosnih orijentacija i sudova, kao i adekvatnom personalnom prilagođavanju učenika.

Ne treba zaboraviti ni one autore koji u definisanju efektivnosti nastavnika ističu dve perspektive: (1) perspektivu ličnosti i (2) perspektivu sposobnosti. Prema prvoj, efektivan nastavnik je onaj koji pokazuje „...bliskost, toplinu i entuzijizam... fizičku i psihološku bliskost sa učenicom” (Walls *et al.*, 2002: 40). Prema drugoj, ključni faktori efektivnosti nastavnika su sposobnosti, obrazovanost i iskustvo (Beishuizen *et al.*, 2001). Uzevši u obzir dvojnu perspektivu, Vols i saradnici zaključuju da efektivni nastavnici znaju kako da stvore efektivno okruženje za učenje kroz sopstvenu organizovanost, pripremljenost i otvorenost (Walls *et al.*, 2002), a Tiagi i Vašit ukazuju na dimenzije efektivnosti nastave vezane za nastavnika: (a) profesionalizam, (b) znanje, (c) entuzijizam, (d) jasnoća i prezentacija, (e) liderstvo i motivacija, (f) organizacija i upravljanje (Tyagi & Vashisth, 2012: 31).

Sve pomenuto ukazuje da se u definisanju efektivnosti nastavnika kod različitih autora uočavaju razlike. Sve definicije koje se u literaturi mogu pronaći autori su pokušali da kategorišu, odnosno grupišu prema određenim kriterijumima. Tako dolazimo do: (1) *operativnih definicija efektivnosti nastavnika* koje su usmerene na nastavu u učionici, to jest efektivnost posmatranog ponašanja vidi se tokom opservacije tipičnog časa u učionici (Ko, 2010), (2) *vrednosnih definicija efektivnosti nastavnika* usmerenih na ishode učenika, to jest sposobnost da se produkuje porast na skorovima postignuća učenika (Little, Go & Bell, 2009), (3) *užih definicija efektivnosti nastavnika* koje se fokusiraju na odnos između ponašanja nastavnika, prakse u učionici i učeničkih ishoda (uticaj različitih faktora u učionici na dostignuća učenika kao što su nastavne metode, očekivanja nastavnika, organizacija u razredu i korišćenje raspoloživih resursa (Campbell *et al.*, 2004), (4) *širih definicija efektivnosti nastavnika* koje uključuju faktore izvan nastavnog procesa, (5) *definicija diferencirane efektivnosti nastavnika* koje obuhvataju konzistenciju efekata nastavnika u smislu stabilnosti vremena, konzistenciju predmeta, diferencijaciju u zahtevima zainteresovanih strana (na primer učenika, kolega, roditelja) i radnog okruženja (na primer vrste škole, zajednice) za nastavne i nenastavne uloge (Campbell *et al.*, 2004), i (6) *definicija*

ukupne efektivnosti nastavnika koje uključuju svih devet komponenti šire definicije efektivnosti ali i evaluaciju nastavnika i profesionalni razvoj (Cheng, 1995, 1996; Cheng & Tsui, 1996).

Efektivnost nastavnika se uopšteno govoreći odnosi na pojmove koji naglašavaju rezultate učenika, ponašanje nastavnika i procese koji se dešavaju u učionici a kojima se promoviraju bolji ishodi učenika. U mnogim zemljama, uključujući i Srbiju, rad nastavnika proširio se izvan nastavne ili pedagoške uloge u učionici. Svojim angažovanjem u širim liderskim ulogama na nivou škole nastavnik može da poboljša kvalitet nastave kroz sopstvene refleksije ili angažmanom u programima profesionalnog razvoja. Vranješević i Vujusić Živković ukazuju da programi inicijalnog obrazovanja nastavnika zasnovani na koncepciji refleksivne prakse, „nastavnika kao istraživača“ i „nastavnika kao lidera“, nesumnjivo pomažu opštem cilju identifikovanja nastavnika sa osnovnom ulogom koju ima u obrazovnom procesu: ulogom onoga koji podstiče razvoj svih potencijala deteta i radi u njegovom najboljem interesu (Vranješević & Vujusić Živković, 2013: 590-591).

2.3.1. Karakteristike efektivnih nastavnika

U polju obrazovanja već duže vreme primetna je tendencija porasta broja istraživanja koja pokušavaju da definišu efektivnu nastavu i njene karakteristike. Unosom ovih termina na engleskom jeziku u Gugl (Google) pretraživač izlistava se na milione rezultata „prikopčanih“ temi efektivnosti nastavnika. Tako se analiziranjem različitih dostupnih istraživanja stvara preciznija sliku o tome šta čini efektivnog nastavnika i bolje razume njima suprotno, s obzirom na realno stanje da u mnogim školama pored efektivnih rade i neefektivni, manje produktivni ili neproduktivni nastavnici. Besmisleno je i bespotrebno navoditi sva istraživanja u okviru ove tematike ali je dobro učiniti pregled bar nekih karakteristika efektivnih nastavnika.

Nešto ranijih godina Hopkins i Štern (Hopkins & Stern, 1996) plasirali su listu karakteristika izvrsnih i efektivnih nastavnika: (1) stvarna i strastvena posvećenost da čine najbolje za svoje učenike, (2) pedagoška znanja u pogledu

nastave, (3) praktikovanje raznolikih modela nastave i učenja, (4) kolaborativan stil rada sa kolegama, (5) refleksivna nastavna praksa u učionici. Nathol (Nuthall, 2004), pokušavajući da pronikne u prirodu veze između nastave i učenja, napominje da ovakve liste ne možemo uzeti „zdravo za gotovo” jer nisu dovoljne za tvrdnje koje tačno ponašanje „aktivira” proces učenja u datoj situaciji (a moglo bi se reći da nisu ni potpune). On dodaje da nastavnici nisu uvek u mogućnosti da vide kada učenici uče, pozivajući se na nalaze istraživanja koji ukazuju da nastavnici ne brinu toliko o učenju koliko o ponašanju i motivaciji učenika, upravljanju aktivnostima i resursima i okončavanju aktivnosti unutar raspoloživog vremena. Leu (Leu, 2005: 23) smatra da efektivni nastavnici poseduju: (1) dovoljno znanja o predmetu da ga sa pouzdanjem predaju, (2) znanja i veštine u okviru odgovarajućih i različitih nastavnih metoda, (3) znanje nastavnog jezika, (4) znanje, senzitivnost i interesovanje za mlade učenike, (5) sposobnost refleksije o nastavnoj praksi i dečjim odgovorima, (6) sposobnost modifikacije pristupa nastavi/učenju kao rezultat refleksije, i (7) sposobnost kreiranja i održavanja efektivnog okruženja za učenje.

Autorke Bel i Robinson navode listu od 8 karakteristika efektivnih nastavnika (Bell & Robinson, 2004). Po njima, uspešan nastavnik: (1) je profesionalac: obrazovan, sposoban, organizovan i pripremljen, (2) održava kolegijalan i dostojanstven odnos sa nastavnicima i drugim osobljem, (3) ostvaruje profesionalan i uravnotežen odnos sa učenicima, (4) razvija i demonstrira efikasne organizacione i menadžerske veštine, (5) stremi „moći” podučavanja, (6) praktikuje kritičku samorefleksiju, (7) pokazuje kompetentnost u sadržinskom i pedagoškom smislu, (8) je strastven i oduševljen nastavom (Bell & Robinson, 2004: 39–42). Poput njih, Taker i Strong (Tucker & Stronge, 2005) ukazuju na 11 ključnih kvaliteta efektivnih nastavnika. Ti kvaliteti podrazumevaju formalnu pripremnu obuku, sertifikaciju, najmanje trogodišnje iskustvo u podučavanju, brižnost, pravičnost i učtivost, očekivanja vezana za sebe i za učenika, ulaganje dodatnog vremena za nastavne pripreme i refleksiju, maksimizaciju nastavnog vremena efektivnim upravljanjem razredom i organizacijom, unapređivanje nastave različitim nastavnim strategijama, aktivnostima i zadacima, smisleno predstavljanje sadržaja uz podsticanje razumevanja, praćenje procesa učenja

ocenjivanjem, pravovremenim i informativnim povratnim informacijama, ponovnim podučavanjem materijala koje učenici nisu savladali, i demonstraciju efektivnosti u punom opsegu sposobnosti učenika bez obzira na akademsku različitost učenika (Tucker & Stronge, 2005: 2–3). Malo kasnije, Strong (Stronge, 2007) specifične karakteristike nastavnika vezane za odgovornosti i ponašanje kojima direktno ili indirektno utiču na efektivnost podvodi u nekoliko kategorija: (1) nastavnik kao ličnost, (2) organizacija i upravljanje razredom, (3) organizovanje i orijentisanje na nastavu, (4) implementacija nastave, (5) praćenje napretka i potencijala učenika i (6) profesionalizam. Sličnu kategorizaciju nekoliko godina ranje dala je Mekjuanova (McEwan, 2009) koja je 10 osobina (visoko) efektivnih nastavnika koje se ujedno smatraju obeležjima veštog i uspešnog nastavnika podelila u tri kategorije: (1) lične osobine – strastven i vođen misijom, pozitivan i realan, nastavnik lider, (2) nastavne osobine – poseduje stil, motivacionu ekspertizu, nastavnu efektivnost (virtuoz nastave) i vlada razredom, i (3) intelektualne veštine – načitan, dovitljiv, hitar. Dok Vongovi (Wong & Wong, 2009: 10) tri najznačajnije karakteristike efektivnog nastavnika svode na očekivanja u pogledu uspešnosti učenika, uspešnost u upravljanju razredom i načine osmišljavanja lekcija, Moreno Rubio ističe da se efektivnost nastavnika može sagledati kroz niz karakteristika: na primer, perfekcionizam, pristupačnost, brižnost, ohrabrenje, sa jedne strane, i inteligencija, entuzijazam, zabavnost, hitrost, afektivnost, racionalnost i otvorenost uz fleksibilan stil nastave, sa druge strane (Moreno Rubio, 2009).

Longitudinalnom kvalitativnom studijom, Voker (Walker, 2008) je identifikovao 12 personalnih i profesionalnih karakteristika efektivnog nastavnika: (1) pripremljen – svakog dana dolazi na časove spreman za predavanja, (2) pozitivan – ima optimistične stavove o nastavi i učenicima, (3) visokih očekivanja – postavlja granice učenicima i veruje u uspešnost svakog od njih, (4) kreativan – dovitljiv i inventivan u načinima održavanja časova, (5) pravičan – pošteno i fer postupa i ocenjuje učenike, (6) pristupačan – nije nedodirljiv i na personalnom nivou se povezuje sa učenicima, (7) kultivisanog osećaja pripadnosti – na sebi svojstven način izgrađuje osećaj dobrodošlice i konformiteta kod učenika, (8) saosećajan – brine za personalne probleme svojih učenika i povezuje se sa njima i

njihovim problemima, (9) duhovit – nije uvek ozbiljan i učenje čini zabavnom aktivnošću, (10) poštuje učenike – namerno ne „posramljuje i bruka” učenike jer nastavnik koji pruža najveće poštovanje najveće poštovanje i dobija, (11) oprašta – nije zlopamtilo, (12) priznaje greške – „gotovo odmah” priznaje kada nije u pravu.

Samonsova i Bakumova (Sammons & Bakkum, 2011), analizirajući nalaze različitih istraživanja na terenu pedagoške efektivnosti, identifikovale su brojne zajedničke karakteristike efektivnih nastavnika. Tako, efektivni nastavnici: podučavaju razred kao celinu, jasno i stimulatивно prezentuju informacije ili veštine, zalažu se za orijentisanost nastavnih sesija na zadatak, neevaluativni su i održavaju relaksiranu nastavu, imaju visoka očekivanja po pitanju postignuća (zadaju više domaćih radova, ubrzavaju tempo predavanja i aktiviraju pažnju), i neguju ugodan odnos sa učenicima i redukuju problemska ponašanja (Sammons & Bakkum, 2011: 16).

U nastojanjima da što bolje definišu efektivnu nastavu i efektivne nastavnike iscrpnom analizom raspoložive literature i na osnovu nalaza različitih istraživanja, Ko i saradnice (Ko, Sammons & Bakuum, 2013) kreiraju listu karakteristika efektivnih nastavnika. Po njima, efektivni nastavnici: (1) jasno postavljaju ciljeve nastave, (2) poznaju sadržaj kurikuluma i strategije njihove realizacije, (3) razgovaraju sa učenicima o očekivanjima i njihovim razlozima, (4) stručno koriste postojeće nastavne materijale radi vremenski kvalitetnije posvećenosti praktičnom radu sa ciljem obogaćivanja i pojašnjavanja sadržaja, (5) poznaju svoje učenike, prilagođavaju nastavu njihovim potrebama i naslućuju praznine i zablude u postojećem znanju učenika, (6) uče učenike metakognitivnim strategijama i pružaju prilike da njima ovladaju, (7) uvažavaju kako kognitivne ciljeve višeg nivoa tako i kognitivne ciljeve nižeg nivoa, (8) prate razumevanje učenika redovno im nudeći odgovarajuće povratne informacije, (9) integrišu svoju nastavu sa drugim oblastima, (10) prihvataju odgovornost za ishode učenika (Ko, Sammons & Bakkum, 2013: 7).

Treba imati u vidu da efektivni nastavnici ne predaju pred razredom iz potrebe za dokazivanjem, odnosno demonstracije koliko obimna znanja poseduju i koliko dobro poznaju sadržaj svog predmeta. Oni stoje „na čelu” razredne kolone radi promocije i unapređivanja učenja. Poznaju načine upravljanja ne samo svojim

znanjem već i razredom i učenicima u smislu discipline, rada, interakcije na relaciji nastavnik-učenik-učenik, kako da usmeravaju, kako da ocenjuju i vrednuju aktivnosti učenika i svog sopstvenog rada. Shodno tome, i uzevši u obzir gorenavedene karakteristike, može se konstatovati da efektivnost nastavnika implicuje niz osobina u smislu profesionalnih i personalnih veština. Prema nalazima istraživanja profesionalni kvaliteti efektivnog nastavnika podrazumevaju: (1) dobro poznavanje sadržaja nastavnog predmeta (Ferguson & Womackl, 1993; Reynolds & Muijs, 1999; McBer, 2000), (2) valjano planiranje časa (Cruickshank & Haefele, 2001; Craig & Dickenson, 2003; Gurney, 2007), (3) organizaciju i upravljanje razredom (Emmer, Everston & Worsham, 2003; Kohn, 1996; Sokal, Smith & Mowat, 2003; Mazano, Marzano & Pickering., 2003; McLeod, Fisher & Hoover., 2003; Stronge, Tucker & Ward, 2003; Wong & Wong, 2005), (4) ophođenje u odeljenju (Kyriacou, 1998, 2007; McBer, 2000; Craig & Dickenson, 2003; Wong & Wong, 2005), (5) individualne razlike (Lowman, 1995; Wickham, 2003), (6) veštine komunikacije (Adams & Pierce, 2004; Moreno Rubio, 2009), (7) samopouzdanje (Bandura, 1997; Wolk, 2001; Stronge, Tucker & Hindman, 2004; Gurney, 2007), (8) motivisanost za učenje (Fisher, 2003), (9) uvažavanje, nepristrasnost i jednakost (Kyriacou, 1998, 2007; Peart & Campbell, 1999; Stronge, Tucker & Hindman, 2004), (10) ocenjivanje i vrednovanje (Cameron, 2002), (11) konstantan razvoj kroz učenje (Stronge, Tucker & Hindman, 2004). Uz profesionalne veštine efektivni nastavnici se koriste personalnim kvalitetima, s obzirom na to da oni igraju značajnu ulogu u procesu učenja, postignuća i ponašanja učenika. Posebno se izdvajaju: (1) adaptabilnost (Darling-Hammond & Bransford, 2005; Stronge, 2007; Mascarenhas, Parsons & Burrowbridge, 2010), (2) brižnost (Noddings, 2001; Eisner, 2002, Baumann, 2006-2007; Gurney, 2007, Stronge, Tucker & Hindman, 2004), (3) visoki standardi očekivanja (Good, 1981; Brophy, 1983; Jussim & Eccles, 1992; Gill & Reynolds, 1999; Thompson, Greer & Greer, 2004; Malikow, 2005-2006; Baumann, 2006-2007), (4) poznavanje svakog učenika ponaosob (Sizer, 1999; Cruickshank & Haefele, 2001; Stronge, Tucker & Hindman, 2004), (5) odnos između nastavnika i učenika (Kohn, 1996; Wolk, 2002; Stronge, Tucker & Hindman, 2004), (6) humor (Gorham & Cristophel, 1990; James,

2007), i (7) topla i bezbedna odeljenjska sredina (Reynolds & Muijs, 1999; Wang, Haerted & Wallberg, 1993).

Pedagoška nastojanja ka orijentisanosti škole prema detetu ne dovode u pitanje tvrdnju da uspešnost u obrazovnim naporima umnogome zavisi od samih nastavnika koji snose odgovornost za implementaciju programa. „Breme” kvaliteta obrazovanja i školovanja zavisi upravo od nastavnika, te značaj njegove uloge dobija na ekstenzitetu. Biti nastavnik znači biti član jedne posebne profesije za koju se vezuju personalni kvaliteti poput empatije, perzistentnosti, marljivosti, ozbiljnosti, istraživačke usmerenosti, poštenja i fleksibilnosti. Takođe, u učionici/razredu nastavnik je model čije stavove učenici svesno ili nesvesno podražavaju, a kroz saradnju sa nastavnikom i interakciju sa njegovim ponašanjem oblikuju se situacije učenja u učionici. Posmatrano iz ugla današnjice, mnoge osobe mogu da se bave nastavničkim pozivom, odnosno da postanu nastavnici. Ali, osnovno pitanje je da li svi oni mogu da budu efektivni nastavnici? Biti efektivan nastavnik je komplikovanije i teže nego što se misli. Efektivnost nastavnika ne podrazumeva samo opsežno sadržajno znanje, već i organizacione, menadžerske i komunikacijske sposobnosti, veštine organizovanja nastave ali i pružanje relevantnih procena i pravednog vrednovanja. Pored toga, efektivan nastavnik odgovoran je i za kreiranje tople i pozitivne pedagoške klime u učionici, promovisanje entuzijazma, motivacije i interaktivnih odnosa na relaciji nastavnik-učenik i učenik-učenik. Takođe, efektivnost nastavnika podrazumeva njegovu brižnost i razumljivost, a iznad svega unapređenje učenja.

Fokus na efektivnosti nastavnika ima smisla. Premda su prisutna stalna neslaganja oko najdelotvornijih načina merenja i razvoja efektivnosti, u pedagoškim krugovima svi su složni oko konstatacije da je najznačajniji korak u podizanju postignuća učenika zapravo pružanje mogućnosti i prilika nastavnicima da unaprede učenje učenika. Da bi to postigli, nastavnici koriste svoje leaderske kapacitete i kreiraju uslove u učionici putem kojih dobijaju puno angažovanje učenika, što naposljetku rezultira njihovim visokim postignućima. Bilo da govorimo o formalnim leaderskim ulogama ili spontanom preuzimanju neformalne leaderske uloge, efektivni nastavnici lideri ispoljavaju važne veštine, vrednosti i dispozicije kojima utiču na aktivizaciju osoba oko sebe i snabdevaju ih energijom i

dinamizmom sa ciljem unapređenja nastave i učenja. Ovakvo stajalište dobija svoju punu potvrdu u Fulanovoj konstataciji da se „...ključni test svakog liderstva nalazi u mobilizaciji ljudske posvećenosti za ulaganjem energije u aktivnosti osmišljene za poboljšanje stvari. To je individualno opredeljenje, ali iznad svega je kolektivna mobilizacija” (Fulan, 2007: 9).

2.3.2. Kvaliteti i veštine nastavnika lidera

Uz porast svesti o značaju znanja i efektivnosti u području obrazovanja, rasla je i brojnost i analitičnost radova o liderstvu u obrazovanju, mada treba napomenuti da se većina studija i dalje usmerava na proučavanje upravljanja obrazovnim insitucijama. Andevski, Arsenijević i Spajić (2012) ukazuju da je trenutno prisutan mali broj istraživačkih radova koji se posebno bave proučavanjem i utvrđivanjem liderskih karakteristika zaposlenih u obrazovanju, posebno nastavnog osoblja. Nažalost, ova konstatacija posebno se čini istinitom na prostoru Srbije.

Gorepomenuti autori definišu liderstvo kao veštinu ujedinjavanja vizije, svrsishodnog odlučivanja, uspešne komunikacije i pozitivnog stava prema zajedničkim rezultatima, inovativnosti, kreativnosti, timskog duha, preduzetništva, marljivosti i odgovornosti (Andevski, Arsenijević & Spajić, 2012: 884). U ovoj definiciji u stvari se krije kratka lista liderskih karakteritika nastavnika. I Pavlovićeva, govoreći o izazovima liderske uloge nastavnika, navodi tri ključne karakteristike liderstva u vaspitno-obrazovnom procesu: (1) proaktivna odgovornost – stvaranje i održavanje odnosa između učesnika u vaspitno-obrazovnom procesu, (2) autentičnost – kako lična tako i profesionalna, podrazumeva angažovanost pojedinca u aktivnostima koje istovremeno reflektuju personalne vrednosti i vrednosti šire zajednice, i (3) afirmativno, kritičko i podsticajno prisustvo – priznavanje prava drugima na afirmaciju, sposobnost za prihvatanje kritika i reakcija, i posvećenost izgradnji kapaciteta za unapređenje procesa učenja (Pavlović, 2008).

Nešto ranije, Liberman, Saksl i Majls (Lieberman, Saxl & Miles, 1988) izdvojili su esencijalne veštine liderstva nastavnika. One uključuju: (1) izgrađivanje

poverenja i razvijanje bliskosti, (2) dijagnostifikovanje organizacionih uslova, (3) suočavanje sa procesima, (4) upravljanje radom, (5) razvijanje sposobnosti i pouzdanosti u druge. Takođe, u osnovne karakteristike efektivnih nastavnika lidera treba dodati i stvaranje okruženja zajedničke odgovornosti, autoriteta i odlučivanja na nivou razreda tako da i učenici imaju vlasništvo nad odlukama koje utiču na njihovo učenje. Na sličan način, još 1992. godine Silvija Mendez-Morze je u svojoj knjizi *Leadership characteristic that facilitate school change* ukazala na šest ključnih liderskih karakteristika: (1) postojanje vizije, (2) verovanje u „službu škole učenicima”, (3) vrednovanje ljudskih resursa, (4) komunikativnost i aktivno slušanje, (5) proaktivnost i (6) spremnost za preuzimanje rizika (Méndez-Morse, 1992). Ove karakteristike zaposlenih u obrazovnom sektoru, bilo da se radi o direktorima škola ili nastavnom osoblju, zapravo su pokretači promena na nivou škole.

S vremenom je lista ovih obeležja dobila na ekstenzitetu, uz česta nastojanja da se ona prikažu kroz kategorije i njima svojstvene dimenzije. Takav jedan pokušaj može se primetiti kod Litvuda (Leithwood, 2003), koji je proučavajući dostupna istraživanja o liderstvu nastavnika, a koja su inače u prvi plan isticala percepcije informalnog liderstva nastavnika, ukazao na neophodnost njihovog sagledavanja u terminima: (1) osobina, (2) kapaciteta, (3) prakse i (4) ishoda. Specifične *osobine* nastavnika lidera (poput „krotkosti”, odnosno nenametljivosti u govoru i prezentovanju, osećaja posvećenosti školi i ili/profesiji, smisla za humor, požrtvovanosti i zahvalnosti prema drugima) nadalje klasifikuje u stanja, vrednosti, orijentisanost na ljude, fizičke karakteristike, odgovornost, personalitet i radne karakteristike. Kada je u pitanju kategorija personalnih karakteristika, Litvud (Leithwood, 2003) njima obuhvata nesebičnost, inteligenciju, iskrenost, skromnost i energičnost. Kroz kategoriju vrednosti prikazuje obeležja poput posvećenosti školi i/ili profesiji, čvrstih uverenja, fer i pravičnog postupanja. Dok se raspoloženja ili specifična stanja, kako se drugačije mogu nazvati, odnose na blagost, humor i umerenost nastavnika dotle kategorija radne etike obuhvata odlučnost, viziju, visoka očekivanja i standarde. Kategorija odgovornosti odnosi se na marljivost, stabilnost i pouzdanost, a kategorija fizičkih karakteristika odnosi se na visinu, izgled, i tako dalje. Kategorija *kapaciteta* tiče se

znanja, veština i/ili sposobnosti lidera i može se razvrstati u nekoliko dimenzija: (1) proceduralno znanje (nastavnik poseduje znanja o načinima realizacije liderskih zadataka, na primer, donošenja teških odluka, vođenja sastanaka ili bavljenja administracijom), (2) deklarativno znanje (znanje o specifičnim aspektima struke, na primer, znanje o obrazovnoj politici vlade, znanje o obrazovanju uopšte, znanje o školi, učenicima i zajednici, znanje o određenim predmetima...), (3) relacije sa drugima (sposobnost kolaboracije sa kolegama, motivisanje i efektivan rad sa zaposlenima i spremnost na umerena neslaganja), (4) veštine rešavanja problema (biti dobar razrešilac problema važan je kapacitet liderstva nastavnika; ući u srž problema, filtrirati suštinu, sintetizovati informacije, suočavanje sa teškoćama i razmišljanje o bitnim stvarima), (5) relacije sa učenicima (kapaciteti povezivanja sa učenicima, motivisanje i razumevanje učenika), (6) komunikacione veštine (elokventnost i persuazivnost), i (7) samospoznaja (sposobnost lidera da se menja i da „zna šta radi“). Funkcije, zadaci i aktivnosti koje sačinjavaju kategoriju *prakse* (ono što lider radi) organizovane su u devet dimenzija: (1) obavljanje administrativnih poslova, (2) modelovanje vrednovanja prakse, (3) formalne liderske odgovornosti, (4) podržavanje rada zaposlenih, (5) vidljivost nastavnika u školi, (6) specifična nastavna praksa, (7) direktna konfrontacija problema, (8) „razdeljeno“ liderstvo sa drugima, i (9) personalne relacije. I za kategoriju *ishoda* vezano je devet dimenzija: (1) sticanje poštovanja učenika i kolega, (2) pravilna implementacija aktivnosti, (3) slušanje lidera, (4) opšta prihvaćenost osobe kao lidera, (5) želja za oponašanjem lidera, (6) posedovanje dobrog efekta na učenike, (7) doprinos kulturi škole, (8) unapređenje nivoa komforčnosti, i (9) ispunjavanje visokih očekivanja nominovanih od nastavnika ili vršnjaka.

Autorke Lumpkin, Klakston i Vilson (Lumpkin, Claxton & Wilson, 2014) ukazale su na četiri suštinska obeležja nastavnika lidera, odnosno četiri načina na koje utiču na druge: (1) fokusiranjem na učenje učenika. Efektivna nastava ključ je učenja i uspešnosti učenika i zavisna je od najvećeg dostupnog profesionalnog resursa, to jest nastavnika. Da bi se ona ostvarila, neophodno je da rukovodeći organi škole priznaju značaj liderstva i nastavne ekspertize onih koji najviše znaju o tome kako se funkcioniše u obrazovnoj grupi i kako pomoći učenicima da „uče i

nauče". S obzirom na njegovu „usredsređenost na učenike, kolaborativni rad sa nastavnicima i posvećenost tekućem učenju" (Lieberman & Friedrich, 2010: 95), nastavnik lider je od neprocenjive vrednosti. (2) osnaživanjem. Individualno osnaživanje nastavnika centralni je princip liderstva nastavnika, uz pojačano unapređenje u nastavi i učenju rezultira većim postignućim učenika (York-Bar & Duke, 2004). Kao što su Bart (Barth, 2001) i Lambert (Lambert, 2003) zaključili, svaki nastavnik nosi leaderske potencijale u različitim ulogama koje vode ka unapređenju škola, posebno u situacijama kada im kontinuirani obrazovni razvoj pruža benefite. Stoga, škole moraju ulagati u svoje najvažnije resurse, svoje nastavnike (Katzenmeyer & Moller, 2009). Oni predlažu četvorodelni model razvoja nastavnika lidera: personalno procenjivanje (ko sam ja?), menjanje škola (gde sam ja?), strategije uticanja (kako predvoditi?), i planiranje delovanja (šta mogu da uradim?). Preciznije, ovi autori su predložili nekoliko konkretnih ideja za razvoj liderstva nastavnika koje ovde posebno neće biti obrađivane, radi ekonomičnosti i obimnosti rada. (3) relacijama. Nastavnike lidere odlikuje emocionalna inteligencija koja, po Golemanu, Bojacisu i Mekijevoj (Goleman, Boyatzis & McKee, 2002) obuhvata personalnu i socijalnu kompetenciju i demonstrira sposobnost upravljanja sobom i odnosima sa drugima. (4) kolaboracijom. Unapređivanjem pedagoške prakse zajedničkim radom sa kolegama i učenicima nastavnici lideri pokreću promene ne samo unutar, već i izvan učionice (Muijs & Harris, 2003) i kao takvi efektivni nastavnici lideri razvijaju poverljive i kolaborativne veze i odnose (York-Bar & Duke, 2004).

Izlistavanjem karakteristika liderstva nastavnika koje navode različiti autori, može se konstatovati da se jedno obeležje navodi u gotovo svim radovima koji se bave ovom tematikom. Ono se tiče sposobnosti kolaborativnog rada sa drugima. Na ovo obeležje posebno ukazuje Danijelsonova (Danielson, 2007b: 15), smatrajući da je za izvodljivost opšteg plana unapređenja nastave i učenja i uverenosti o važnosti onoga što predlažu, neophodno da nastavnici lideri pridobiju poverenje svojih kolega i izgrade konsenzus među neistomišljenicima da bi njihova misija naišla na prihvatanje i podršku. Kako bi sve to postigli, nastavnici moraju da zasluže poštovanje dokazujući se svojim nastavnim veštinama. Takođe, oni moraju da shvate dokaze i informacije i prepoznaju potrebu da se usredsrede na one

aspekte školskog programa koji će dovesti do značajnih rezultata u učenju kod učenika (Danielson, 2007b). Ova autorka za nastavnike lidere vezuje brojne dispozicije i vrednosti poput nepristrasnosti, „otvorenosti srca i otvorenosti uma“, poštovanja stavova drugih, entuzijazma, optimizma, samopouzdanja i odlučnosti. Po njoj, efektivni nastavnici lideri su istrajni i ne dozvoljavaju „nazadovanja“ i prepreke zbog kojih bi došlo do zastoja u ostvarivanju važnih inicijativa, ali i fleksibilni i spremni da isprobaju i drugačije pristupe ukoliko su u prvom pokušaju naišli na „spoticanja i blokade“.

Premda ovim radom nije obuhvaćen popis apsolutno svih obeležja i karakteristika nastavnika lidera, uvidom u raspoloživu literaturu moglo bi se zaključiti da su mnogi atributi dobrog nastavnika lidera u osnovi isti kao i kvaliteti koji se pripisuju efektivnom nastavniku (poput persuazivnosti, nepristrasnosti, fleksibilnosti, pouzdanosti, i stručnosti u svojoj oblasti). Uprkos svim sličnostima, kolaborativan rad sa nastavnicima, odnosno kolegama, umnogome je različit od rada sa učenicima. A na težinu i kompleksnost svakog od njih ne treba posebno ukazivati. Da bi se ostvarili u svojoj liderskoj ulozi unutar i izvan učionica, u punom ekstenzitetu i intenzitetu, nastavnicima su potrebna dodatna investiranja u sopstvena stručna znanja, sposobnosti i veštine koje nisu obuhvaćene planom i programom studiranja (planiranje kurikuluma, koncipiranje procene, analiza podataka, razvijanje sposobnosti aktivnog slušanja, vođenja i unapređenja sastanaka, usmeravanje grupnih diskusija, odlučivanja o pravcu delovanja, i praćenja napretka...).

2.4. Pokazatelji efektivnog nastavnog rada za XXI vek

Sjedinjene Američke Države mogu se pohvaliti brojnim fondacijama koje odvajaju i ulažu značajna sredstva u nastojanja da se obrazovni sistem unapredi. Jedna takva fondacija u Sjedinjenim Državama jeste i fondacija Bila i Melinde Gejts. Kreiranje obrazovnih programa pripremljenosti za akademsko obrazovanje radi uspešne tranzicije učenika iz srednje škole u visokoobrazovne ustanove, te pružanje finansijske pomoći povezivanjem firmi za upravljanje konsaltingom i uslugama tehničke asistencije sa odabranim državama, samo su

neki od načina na koje fondacija koristi obrazovanju. Takođe, ova fondacija lako prepoznaje i priznaje suštinske probleme univerziteta u suočavanju sa zahtevima za finansijskom podrškom studentima sa niskim primanjima. Tako se nazire još jedan način na koji fondacija koristi, odnosno služi obrazovanju, a to je obezbeđivanje „priuštivog” pristupa školovanju nakon srednje škole čiji je krajnji cilj da učenika dovede do sertifikata, odnosno višeg stepena.

U okviru problematike efektivne nastave Gejts fondacija je sponzorirala obrazovnu inicijativu odnosno trogodišnju studiju pod nazivom „Mere efektivne nastave” (*Measures of Effective Teaching Project – MET*) (www.metproject.org). Ovu inicijativu plasiralo je istraživačko društvo sačinjeno od akademika, nastavnika i obrazovnih organizacija (profitnih i neprofitnih), a koji su se inače posvetili načinima identifikacije i razvijanja efektivne nastave. Cilj MET projekta odnosi se na izgrađivanje i testiranje mera efektivne nastave radi utvrđivanja kako se metode evaluacije mogu najbolje iskoristiti, a da istovremeno nastavnicima pružaju što više informacija o veštinama koje bi ih učinile efektivnijima, ali ujedno i pružile pomoć svakom okrugu u identifikovanju i razvijanju kvalitetne nastave i fer i pouzdanih sistema evaluacije nastavnika (MET project, 2010a, b & c). Početkom 2013. godine fondacija je objavila završni izveštaj MET studije. Kroz studiju su razvijene i testirane različite mere nastave radi utvrđivanja kako se one mogu iskoristiti za predviđanje učinka učenika (MET project, 2013). Kroz MET projekat identifikovane su višestruke mere i instrumenti koji, uzeti zajedno, mogu da pruže veoma preciznu i pouzdanu sliku efektivnosti nastave. Svakako, osnovna zamisao, odnosno ideja vodilja ovog projekta, tiče se razumevanja šta učitelji „velikani” rade, te unapređivanje načina na koje nastavnici stiču uvid u svoju praksu pružanjem pomoći mnogima od njih da razviju svoju sopstvenu nastavnu praksu i postignu uspeh kod učenika.

U cilju razumevanja suštine efektivne nastave, šta se pod njom podrazumeva i kako se ona (bar okvirno) može definisati, neophodno je usmeriti se ka proučavanju nastavnih modela koji sadrže i definišu šta je to što efektivni nastavnici znaju i rade, odnosno koje grupe ponašanja efektivni nastavnici implementiraju u svojoj svakodnevnoj praksi. Imajući to u vidu, različiti autori usmerili su se ka dizajniranju modela efektivnosti nastave. Tako su se u školama

Sjedinjenih Američkih Država posebno istakli model nastave i učenja Šarlot Danijelson (Danielson, 2013) i kauzalni model evaluacije nastavnika Roberta Marzana (Marzano, 2012). Oba modela inkorporiraju nalaze istraživanja efektivne nastave iz prošlosti i sadašnjosti. Odnedavno se u prvi plan sve više ističe i model efektivnosti nastave i učenja Ronalda Fergusona (Ferguson, 2010).

2.4.1. Model efektivne nastave i učenja Šarlot Danijelson

Šarlot Danijelson (Charlotte Danielson), kao osnivač Danijelson grupe (www.danielsongroup.org) specijalizovane za dizajniranje sistema evaluacije nastavnika kojim se promoviše profesionalno učenje i unapređivanje nastavnika, objavila je više radova u kojima definiše efektivnu nastavu (Danielson, 2007a), opisuje optimalne strukture organizacije škola (Danielson, 2001) i okvirne procedure unapređenja liderstva nastavnika (Danielson, 2006). Kreator je Nastavnog okvira Šarlot Danijelson (*Charlotte Danielson Framework for Teaching*). Ova autorka efektivnu nastavu definiše putem dva pristupa: (1) praksa nastavnika – šta nastavnici rade i koliko dobro realizuju nastavu, i (2) rezultati – šta nastavnici postižu, obično, koliko dobro njihovi učenici uče (Danielson, 1996). Preciznije, kroz ovaj model Danijelsonova je nastojala da definiše koja bi znanja i veštine nastavnika tokom nastavnog rada trebalo da poseduje (Danielson, 2013). S obzirom na to da se jedan od ciljeva ovog okvira sastoji u pružanju „osnove za profesionalnu konverzaciju među pedagoškim radnicima...” (Danielson, 2007a: 5), on se ne posmatra samo kao model ocenjivanja nastavnika već pre kao okvir promovisanja profesionalne konverzacije i razvoja prosvetnih radnika. Ovaj okvir brzo je postao instrument/alat opservacije nastavnika ne samo na nacionalnom nivou (posebno u Minesoti), već i širom sveta (Danielson, 2013; Kane & Staiger, 2012). Po ovom modelu složena aktivnost nastave podeljena je 22 komponente grupisane u četiri područja: (1) planiranje i pripremanje, (2) učioničko okruženje, (3) instruktaza, (4) profesionalna odgovornost (Danielson, 2013). Svako područje nadalje podeljeno je na pet ili šest komponenti od kojih se svaka sastoji od najviše pet elemenata. Dok komponente opisuju specifične aspekte područja, dotle elementi opisuju distinktivna obeležja komponenti. Prema Danijelsonovoj, ukupno 76 elemenata

raspoređenih po navedenim područjima zajedno čine okvir nastave ili model (Danielson, 2013). Ovaj rad se ne bavi detaljno svakim elementom ponaosob, ali dobro je navesti suštinska obeležja svakog područja.

Prvo područje (*planiranje i pripremanje*) tiče se nastavnikovog planiranja nastave. Zapravo, ovo područje moglo bi se definisati kao deskripcija nastavnikove organizacije sadržaja i dizajniranja nastave. Po Danielsonovoj (Danielson, 2013), komponente ovog područja su: (1) demonstracija poznavanja sadržaja i pedagogije (poznavanje sadržaja i strukture discipline, poznavanje relacionih preduslova, poznavanje pedagoških sadržaja), (2) demonstriranje saznanja o učenicima (poznavanje razvoja učenika i adolescenata, poznavanje procesa učenja, upoznavanje sa veštinama, znanjem i jezičkim nivoom učenika, upoznavanje sa interesovanjima i kulturnim nasleđem učenika, upoznavanje sa posebnim potrebama učenika), (3) određivanje nastavnih rezultata (vrednosti, sekvence, jasnoće, ravnoteže, podesnosti za varijabilne grupe učenika), (4) poznavanje resursa (resursi vezani za učionicu, resursi obogaćivanja saznanja o sadržajima i pedagogije i resursi vezani za učenike), (5) dizajniranje instruktivne koherentnosti (aktivnosti učenja, nastavni materijali i resursi, nastavne grupe, predavanja i jedinične strukture), i (6) dizajniranje procena učenika (kongruentnost sa nastavnim ishodima, kriterijumi i standardi, dizajniranje formativnih procena, planiranje).

Drugo područje (*učioničko okruženje*) prvenstveno se tiče odnosa, odnosno interakcije nastavnika i učenika i kreiranja okruženja povoljnog za učenje. To bi značilo, kako ističu Danielsonova i MekGril (Danielson & McGreal, 2000), da se elementi ovog područja ne odnose na sadržaje već na stvaranje uslova za učenje. U ovo područje Danielsonova (Danielson, 2013) svrstava sledeće komponente: (1) kreiranje sredine poštovanja i bliskosti kroz interakcije nastavnika sa učenicima i međusobne interakcije učenika, (2) uspostavljanje kulture učenja ukazivanjem na značaj sadržaja i na očekivanja od učenja i postignuća, (3) upravljanje razrednim procedurama kroz upravljanje nastavnim grupama, upravljanje tranzicijama, upravljanje materijalima i priborima, realizaciju nenastavnih dužnosti, superviziju volontera i paraprofesionalaca, (4) upravljanje ponašanjem učenika isticanjem očekivanja, praćenjem ponašanja učenika, responzivnošću na nedolično ponašanje

učenika, i (5) organizacijom fizičkog prostora, raspoređivanjem nameštaja i iskorišćavanjem fizičkih resursa u cilju bezbednosti i pristupačnosti.

Treće područje (*instruktaža*) uključuje centralne komponente nastave: angažovanost učenika u sadržajima (Olson, 2015). Kvalitetna instruktaža usmerena je na izgrađivanje kompleksnog razumevanja sadržaja kod učenika i učešće u zajednicama učenika i tiče se implementacije planova kreiranih u oblasti planiranja i preparacije. S obzirom na to da je akcenat ovog područja na poboljšanju učenja kod učenika, logično je da se instruktaža poput opisanog drugog područja očitava kroz interakciju nastavnika sa učenicima. Tako Danijelsova (Danielson, 2013) u komponente ovog područja svrstava: (1) komunikaciju sa učenicima (očekivanja od učenja, smernice i procedure, pojašnjavanje sadržaja, upotreba usmene i pisane reči), (2) upotrebu tehnika propitivanja i diskusije (kvalitet ispitivanja, tehnike diskusije, participacija učenika), (3) angažovanje učenika u učenju (aktivnosti i zadaci, grupisanje učenika, nastavni materijali i resursi, ritam i struktura), (4) upotrebu procenjivanja u nastavi (kriterijumi procene, praćenje učenja učenika, povratne informacije učenicima, samoprocena učenika i praćenje napretka), i (5) demonstriranje fleksibilnosti i respozivnosti (prilagođavanje predavanja, reaktivnost na učenike i perzistentnost).

I naposljetku četvrto područje (*profesionalna odgovornost*) odnosi se na istinsku profesionalnost nastavnika, odnosno na svaki rad nastavnika koji se „odigrava van nastavne scene” a povezan je sa nastavom poput učešća nastavnika u profesionalnim zajednicama i doprinosa struci, do samorefleksije i profesionalnog razvoja i napredovanja. U osnovi ove vrste odgovornosti ne nalaze se interakcije nastavnika sa učenicima već interakcije nastavnika sa porodicom, kolegama, članovima zajednice koje imaju značajan uticaj na razred, školsku zajednicu, i na samu nastavničku profesiju. U ovo područje Danijelsova (Danielson, 2013) ubraja: (1) reflektivnost nastave, (2) uredno vođenje evidencije, (3) komunikaciju sa porodicom, (4) participaciju u stručnoj javnosti, (5) profesionalan rast i razvoj, i (6) profesionalizam.

Na prvi pogled i na ovaj način opisana područja čine se potpuno odvojenim oblastima. Međutim, komponente i elementi sva četiri područja koja

navodi Danijelsonova, međusobno su povezani i ne sprovode se izolovano. Kako bi približila razumevanje „jedinjenja” i međuzavisnost komponenti i elemenata ovih područja, Danijelsonova složeni akt nastave na interesantan način poredi sa pozorišnom predstavom i publikom koja sedi oko bine. U takvom pozorišnom činu područja i komponente ona zamišlja kao pozorišna svetla. Da bismo bolje razumeli nastavu, potrebno je da se usredredimo na određene komponente poput tehnika diskusije, očekivanja od učenja, praćenje ponašanja učenika. Drugim rečima, ove komponente su pravi dijagnostički alat koji potpomaže razumevanje kako se predstave prosvetnih radnika u određenoj oblasti mogu unaprediti uz istovremeno uvažavanje međusobne povezanosti svih komponentata nastave (Danielson, 2013). Koliko je bitan zajednički rad istraživača i prosvetnih radnika na poboljšanju efektivnosti nastave, ilustruje čin uključivanja drugog i trećeg područja ovog modela u MET projekat Fondacije Gejts.

Danijelsonova ukazuje da se u svakom opisanom području mogu prepoznati četiri nivoa kompleksnosti nastave: nezadovoljavajući, elementarni, proficijentni (stručni) i istaknuti. Ona (Danielson, 2007a: 39) zaključuje da su nivoi varijabilni te da se kreću „... od opisivanja nastavnika koji i dalje teže da ovladaju rudimentima nastave (nezadovoljavajući), do visoko ostvarenih profesionalaca koji su u stanju da podele i prenesu svoju stručnost (istaknuti)”. U nekim kasnijim istraživanjima može se naići na malo drugačije termine jer su kategorije ove autorke preimenovane u odnosu na učinak, te se govori o neefektivnom, unapređenom, efektivnom i visoko efektivnom nivou. Nastavnici koji realizuju nastavu na *istaknutom* (zavidnom) nivou su stručnjaci koji daju svoj doprinos u oblasti koju predaju ali i izvan svoje škole; rad u njihovoj učionici je na kvalitativno drugačijem nivou od rada svih drugih nastavnika. Učionice istaknutih nastavnika zapravo su zajednice učenika, i to ne statičnih već visokomotivisanih i angažovanih učenika koji snose znatan deo odgovornosti za sopstveno učenje. Nastavnici koji realizuju nastavu na stručnom (iskusnom) nivou jasno razumeju koncepte koji se nalaze u osnovi komponente i korektno ih implementiraju. Većina ovakvih nastavnika umeju da cene sebe i da budu cenjeni, ovladali su nastavnim radom i rade na unapređenju svoje prakse, poznaju sadržaj, učenike i kurikulum, poseduju širok repertoar strategija i aktivnosti, kad god je potrebno lako se prebacuju na

„plan B” i poseduju sofisticirano razumevanje dinamike u učionici. Nastavnici koji realizuju nastavu na elementarnom nivou izgleda da razumeju koncepte koji se nalaze u osnovi komponente i pokušavaju da implementiraju njene elemente ali samo sporadično i sa prekidima, odnosno implementacija nije u potpunosti uspešna. Dodatna angažovanost nastavnika na poboljšanju svog rada traženjem i čitanjem dodatne literature, diskutovanjem o problemima sa kojima se susreće, posećivanjem predavanja drugih nastavnika, iskustvo (ključna je uloga mentora) doprinosi poboljšanju stručnosti i iskustva ovakvih nastavnika. I naposljetku, nastavnik koji izvodi nastavu na nezadovoljavajućem nivou čini se da još uvek ne razume koncepte u osnovi komponente, to jest daje malo ili nimalo dokaza po pitanju razumevanja sadržaja, učenika i resusa. Takvi nastavnici uglavnom poseduju niske etičke standarde i „oskudno” vode evidenciju, kruto se pridržavaju nastavnog plana uprkos ukazanoj potrebi za revizijom nastave, a takođe mogu da se ponašaju ispod svakog standarda licenciranja, na primer stvaranjem haotičnog okruženja u učionici ili pak tretiranjem učenika uz izvestan nivo sarkazma ili omalovažavanja. U ovakvim slučajevima potrebna je intervencija, i ona je više nego prioritarna.

Svoje teorijsko utemeljenje ovaj model nalazi u konstruktivističkoj teoriji učenja Djujija (Dewey, 1938), Pijažea (Piaget, 1952) i Vigotskog (Vygotsky, 1978). Uzevši u obzir konstruktivistički pogled na učenje koji svoje uporište nalazi u ideji učenja kao aktivnog procesa izgrađivanja smisla u svetu oko nas, Danijelsonova je pri kreiranju sopstvenog modela nastave usmerila svoje istraživanje na pedagoške implikacije ovog učenja smatrajući ga „konstruktivističkim pogledom na učenje (te stoga i nastavu) koji ističe okvir profesionalne prakse” (Danielson, 1996 prema Olson, 2015: 38). Druian i Butler (Druian & Butler, 1987), kao i Sajks i Brd (Sykes & Bird, 1992), navode da se neke od konstruktivističkih ideja tiču angažovanosti učenika i odgovornosti nastavnika da usmeri samostalno učenje učenika a ne infuzije znanja u vakuum, što se može prepoznati u Modelu Danijelsonove. Pored toga, u njenom modelu mogu se identifikovati još neka obeležja konstruktivizma, na primer Djujijevo insistiranje na važnosti planiranja i organizacije nastave (što čini osnovu prvog područja), ili njegov koncept refleksivne aktivnosti (kao polazište za usmerenost na refleksivne

tehnike ispitivanja u trećem području). Najzad, ovaj okvir nastave ne zasniva se samo na teoriji i podacima različitih istraživača pedagoške oblasti, već je sintezom i sumiranjem najznačajnijih istraživanja efektivne nastave ova autorka svoj model efektivnosti nastave zasnovala i na onome šta efektivni nastavnici rade u učionici, to jest na takozvanoj Šulmanovoj (Shulman, 1987) „mudrosti prakse visokokvalifikovanih nastavnika”.

S obzirom na to da se u obrazovanju „vodi bitka” za poboljšanje efektivnosti nastavnika, te i postignuća učenika kao ishoda, jasno je da se konstruktivistički pristup nastavi i učenju može primeniti i na pedagošku profesiju kao entitet. Poput pojedinca koji izgrađuje nova saznanja na bazi prethodnog znanja i iskustva, isto tako posmatranjem profesije kao entiteta, te primenom konstruktivističkog pristupa moguće je aktuelno znanje nastavnika proširiti i uvećati u odnosu na druge u struci... Shodno zoni narednog razvoja Vigotskog (Vygotsky, 1978) konstruktivistički koncept može se preneti van učenika unutar razreda ka nastavnicima (korišćenjem iskustva kolega kako bi manje efikasni nastavnici postali efikasniji u sopstvenoj zoni narednog razvoja kao prosvetnih radnika).

Imajući sve navedeno u vidu, može da se zaključi da je svrha okvira nastave Danielsonove da obezbedi opšte definicije ekspertize i procedura efektivne nastave, ili kako to ona objašnjava: „zbog složenosti nastave, korisno je imati putokaz kroz područje strukturisan oko uzajamnog razumevanja nastave” (Danielson, 1996: 2). Takav okvir ili putokaz će takođe poslužiti vitalnoj funkciji u evaluaciji nastavnika.

2.4.2. Model efektivne nastave i učenja Roberta Marzana

Robert Marzano, kao jedan od vodećih istraživača u oblasti obrazovanja, predstavio je model efektivnosti nastave osmišljavajući strategije i dajući nastavnicima alate kako bi postali efektivniji. Konkretnije, tokom 2003. godine ovaj autor je definisao karakteristike efektivnih nastavnika sužavajući opseg efektivne nastave u tri glavne uloge: (1) donošenje mudrih odluka o

nastavnim strategijama koje će se koristiti, (2) dizajniranje kurikuluma kako bi se olakšalo učenje, i (3) efektivna upotreba tehnika upravljanja razredom/razrednim menadžmentom (Marzano, 2003: 76). Smatrao je da iako su efekti koje nastavnik u učionici može imati na postignuća učinka jasni, ipak dinamika produkcije takvih efekata nije jednostavna. Konkretnije, efektivan nastavnik obavlja mnoge funkcije koje se organizuju oko ove tri glavne uloge.

Premda su mnogi autori odbacili stajalište da učenje i uspeh učenika ne zavisi od nastavnika, Marzano i saradnici (Marzano, Marzano & Pickering, 2003) ukazuju na nastavne strategije kao moćan alat efektivnog rada u rukama nastavnika. Oni ističu značaj nastavnih strategija smatrajući ih bitnim ali ne i jedinim aspektom nastavnog rada. Devet nastavnih strategija, koje izdvajaju Marzano, Pickering i Pollock (Marzano, Pickering & Pollock, 2001), u stvari su strategije koje nastavnici koriste u svojoj svakodnevnoj praksi, a koje im inače pomažu da postanu efektivni lideri u nastavi. Tih devet nastavnih strategija po ovim autorima su: (1) pronalaženje sličnosti i razlika, (2) rezimiranje i vođenje beleški, (3) podsticanje zalaganja i obezbeđivanje priznanja, (4) zadavanje domaćih zadataka i vežbanje, (5) nelingvistički prikazi, (6) kooperativno učenje, (7) definisanje ciljeva i pružanje povratne sprege, (8) formulisanje i testiranje hipoteza, (9) natuknice, pitanja i složeni organizatori (Marzano, Pickering & Pollock, 2001: 7). Svakako, nastavne strategije (koje u nekim izvorima nose naziv i razredne strategije) mogu biti različite i one su instrument efektivnog rada nastavnika u učionici.

Kao što je već napred navedeno, jedna od uloga nastavnika povezana sa efektivnom nastavom odnosi se na dizajniranje kurikuluma koji će olakšati učenje učenicima. Da bi to postigli, efektivni nastavnici polaze od identifikovanja i razmatranja potreba svojih učenika (kako na grupnom tako i na individualnom nivou), potom određuju sadržaj koji zahteva pažnju, definišu najprikkladniji redosled i prezentaciju tog sadržaja, vešto „konstruišu i aranžiraju” aktivnosti učenja kojim predstavljaju nova znanja u različitim formatima (priče, objašnjenja, demonstracije...) i različitim medijima (usmene prezentacije, pismene prezentacije, video prezentacije, veb prezentacije, simulacije...). Utvrđivanje ciljeva učenja, interakcija učenika sa novim znanjem, sposobnost učenika za dublje razumevanje,

angažovanost učenika, efektivno upravljanje razredom, efektivan odnos nastavnik-učenik, komunikacija uz visoka očekivanja, efektivna formativna i sumativna procena prakse (sa osnovom u različitim merama znanja učenika), polazište su okvira uspešnog dizajniranja kurikuluma Marzanovog modela efektivnosti nastave (Marzano, 2007).

Treća uloga uključena u efektivnu nastavu po Marzanu tiče se upravljanja razredom. U odnosu na ovu ulogu, ovaj autor ide korak dalje razlažući je na četiri aspekta, odnosno četiri opšte komponente efektivnog upravljanja razredom: (1) pravila i procedure – strategije jasnog i jednostavnog izražavanja i očekivanja vezanih za ponašanje učenika; zavise od dispozicija i potreba i nastavnika i učenika, (2) disciplinske intervencije – preventivne aktivnosti uspostavljanja jasnih smernica ponašanja, strategije „štapa i šargarepe“ radi primene pravila, izgrađivanje zajednica i primena procedura kako bi se rad u učionici pretvorio u efikasan i planiranje interventnih aktivnosti za kršenje pravila, (3) odnos između nastavnika i učenika – strategije unapređenja pozitivnog odnosa i međusobnog poštovanja između učenika i nastavnika, (4) mentalno generisanje – strategije razvoja svesti nastavnika o tome šta se dešava u odeljenju i zbog čega, odnosno svesna kontrola misli i osećanja na ometajuće faktore (Marzano, Marzano & Pickering, 2003: 11).

Uvidevši da postoji veza između nastavnih strategija i pozitivnih ishoda u učenju, Robert Marzano kreira instrument evaluacije kojim se meri uspešnost visokoefektivnih nastavnika. Polazište njegovog modela evaluacije čine elementi generisani iz prethodnih i srodnih istraživanja (Marzano, Pickering & Pollock, 2001; Marzano, Pickering & Marzano, 2003; Marzano, 2003; 2006; 2007; Marzano, Frontier & Livingston, 2011), a usmeren je ka kreiranju kauzalnih veza za podizanje postignuća učenika (Haystead & Marzano, 2010). Budući da kauzalni model evaluacije nastavnika predstavlja agregaciju nastavnih strategija identifikovanih u različitim istraživanjima, a koji su tradicionalno prikazivani kao elementi koji koreliraju sa akademskim postignućima učenika, ne iznenađuje to što je ovaj model organizovan prema područjima pa se često kaže da on poseduje domensku strukturisanost. Tačnije, Marzanov model evaluacije organizovan je u 60 elemenata grupisanih u četiri područja (Marzano, 2010; 2011; 2012): (1)

ponašanje nastavnika i razredne strategije (omogućavaju nastavnicima efektivan rad u učionici; sadrži 41 element), (2) planiranje i pripremanje nastavnika (uz fokus na postavljanju ciljeva i odlučivanju kojim se podstiču visoka postignuća učenika; sadrži 8 elemenata), (3) refleksije o nastavi (pomoć nastavnicima u evaluaciji sopstvene nastavne prakse uz upotrebu plana profesionalnog razvoja; sadrži 5 elemenata), i (4) kolegijalnost i profesionalizam (tiče se individualne odgovornosti nastavnika i promovisanja pozitivnih odnosa sa školom; sadrži 6 elemenata). Jedinstvenost njegovog modela ogleda se u identifikaciji uzročno-posledičnih veza među elementima i pozitivnih dobitaka u učenju učenika.

Granularni pristup evaluaciji u Marzanovom modelu rezultirao je uspešnošću po pitanju tačnosti posmatrača i pouzdanosti među procenjivačima. Takođe, pružanje efikasnih i specifičnih povratnih informacija nastavnicima, pomoć u unapređenju sopstvene profesionalne prakse sa ciljem direktnog uticanja na postignuća učenika, samo su nekoliko u nizu pozitivnih strana Marzanovog modela. I što je najvažnije, raznovrsnost u izboru alata podrške i resursa profesionalnog razvoja nastavnika sadržani su u ovom modelu. Uzevši sve navedeno u obzir, ne iznenađuje Marzanova (Marzano, 2011) tvrdnja da u poređenju sa dotadašnjim modelima njegov kauzalni model evaluacije sadrži jednu esencijalnu specifičnost koja se odnosi na preuzimanje odgovornosti nastavnika za individualni rast i razvoj kroz refleksivnu praksu i samoocenjivanje.

U izradi različitih modela efektivnosti nastave, te modela evaluacije nastavnika, prema Marzanu (Marzano, 2012) potrebno je usredsrediti se na učenje i kompetencije nastavnika, kao i merenje njihovog rasta i razvoja a ne samo na postignuća učenika.

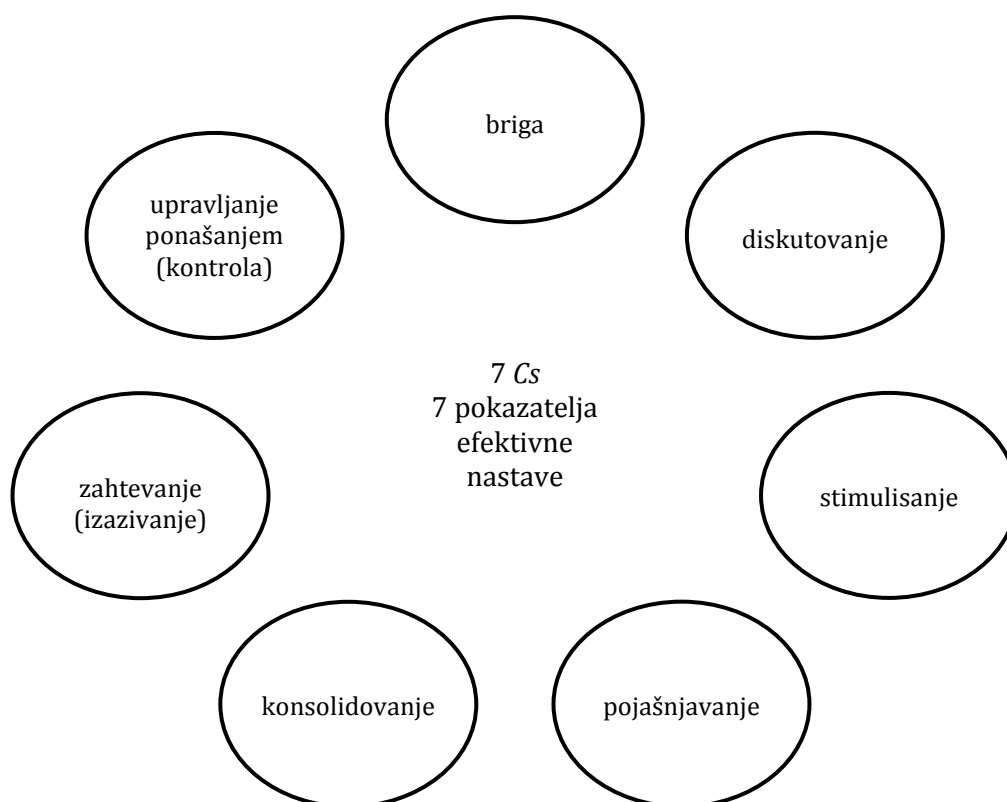
2.4.3. Model efektivne nastave i učenja Ronalda Fergusona

Pošto su u mnogim zemljama školski okruzi zaduženi za kreiranje sistema identifikacije, praćenja i procene efektivnosti nastavnika, logično je da su u okvir svojih razmatranja uzeli različite izvore, a među njima su se našle i procene nastavne prakse i analize procena učenika. Kao jedna iznenađujuća novina pojavljuje se „glas” učenika, odnosno u prvi plan ističe se stav da su percepcije

učenika izvor informacija od velike vrednosti (Crow, 2011). Školski lideri mnogih okruga dobijaju zadatak prikupljanja podataka od različitih zainteresovanih strana, to jest percepcija roditelja, učenika i nastavnika o školskoj kulturi, uslovima u učionici i efektivnosti nastave. Analizom dobijenih podataka stiče se jasnija slika o tome šta funkcioniše u školama, odnosno ovi podaci baza su za istinsko diferenciranje učenja što dalje omogućava podršku svakom nastavniku duž spektra efektivnosti. Sa tim ciljem nastao je projekat Tripod – konzorcijum sastavljen od škola i okruga sa zajedničkim interesovanjem usmerenim na podizanje nivoa postignuća kod svih učenika a smanjivanja jaza među učenicima različite rasne, etičke i socijalne pripadnosti. Ovaj projekat vodi Ronald Ferguson, viši predavač za obrazovanje i javnu politiku Univerziteta Harvard koji, provodeći dugi niz godina u proučavanju šta učenici misle i govore o školi i nastavnicima, kreira Tripod model efektivnosti nastave nudeći širok spektar istraživačkih modula. Premda, kao što je gore već istaknuto, do tada nije bila uobičajena praksa da se uvažavaju mišljenja učenika o nastavnicima niti da učenici sprovedu evaluaciju nastavnika i njihovog rada u učionici, Ferguson je upravo ovim subjektima posvetio pažnju smatrajući da „učenici umeju da prepoznaju dobru nastavu ako je iskuse” (Dillon, 2010; Ferguson, 2010; 2012). I druga istraživanja potkrepljuju ovu konstataciju implicirajući da su učenici, koji prirodno provode stotine sati sa svojim nastavnicima, u stanju da od ranih razreda identifikuju šta nastavnici rade dobro, a šta ne (Murphy, Delli & Edwards, 2004).

Kako je rad Fergusona i njegovog istraživačkog tima evoluirao, tako se postepeno kristalisao i razvio okvir koji ne opisuje samo angažovanost učenika već i skup određenih uslova za učenje u učionici koji na nju utiču. Zasnivajući svoj model na pretpostavci da su efektivnost nastave i nastavnika najznačajniji faktor u određivanju učenja učenika (MET project, 2010a), te da je efektivnost nastavnika vitalna za unapređenje učenja i postignuća učenika, Ferguson (1991) ukazuje da su percepcije učenika i interakcije sa nastavnikom bitne. Tačnije, vodeći se stavom da se efektivnom nastavom stvara povoljna klima za učenje i postizanje uspeha učenika, i realizujući različita istraživanja, Ferguson (2010) zaključuje da se efektivna nastava može definisati zajedničkim karakteristikama koje kategoriše u sedam komponenti. U literaturi se one najčešće imenuju kao *7 Cs (seven constructs*

of effective teaching). Svakako, sam Ferguson pripadao je grupaciji onih istraživača koji su zastupali stav da je za merenje nečeg tako širokog i kompleksnog kao što je nastava, neophodno razložiti ovu aktivnost na diskretne komponente koje zajedno predstavljaju teoriju o nastavi koja podržava učenje učenika. Kreatori upitnika o percepcijama učenika često govore o ovim komponentama kao o konstruktima, odnosno različitim aspektima nastave i sredine za učenje čiji je kvalitet naznačen odgovorima na višestruka pitanja o opažanjima i osećanjima učenika. Premda bi u osnovnom prevodu značilo da se radi o sedam konstrukata efektivne nastave, i premda se za njih neretko vezuju i termini indikatori ili koncepti efektivne nastave, uzevši u obzir njihovu prirodu i suštinu adekvatnije je posmatrati ih kao pokazatelje, što je više u duhu našeg jezika. Ovi pokazatelji impliciraju kakve su odgovornosti potrebne svakom dobrom nastavniku (Shema 2), a detaljnom analizom svakog od njih ponaosob bavi se poglavlje posebno predviđeno za opis Tripod konceptualnog modela (Poglavljje 4).



Shema 2. Pokazatelji efektivne nastave (Tripod project, 2016)

Ključne dimenzije uspešnosti učenika koje zavise od klime za učenje, ne samo klime na nivou škole već i u svakoj konkretnoj učionici odnosno razredu, jesu postizanje uspeha na standardizovanim testovima znanja, razvoj zdravih dispozicija (poput ambicioznosti, savesnosti...), i kvalitet života (osećaj pripadnosti, osećaj ispunjenosti, osećaj valjanosti i efikasnosti). Zbog toga se u izradi modela efektivnosti nastave Ferguson fokusirao na percepcije onih kojima je ona namenjena, odnosno obim u kome okruženje učionice doživljavaju kao angažujuće, opterećujuće ili podržavajuće (MET project, 2010b, 2010c). Analizirajući podatke nastale višegodišnjim istraživanjem, on zaključuje da su učenici obično srećniji, aktivniji u radu i zadovoljniji svojim postignućima u učionicama koje su visoko procenjene u okvirima sedam pokazatelja efektivne nastave. Ističe da je projekat Tripod pokrenut sa fokusom prvo na angažovanosti učenika a kasnije je naglasak postavljen i na nastavu. S obzirom na to da se Fondacija Gejts zainteresovala i usredsredila na sedam pokazatelja efektivne nastave, ovo istraživačko telo usmerilo se na kvalitet nastave sa ciljem dobijanja odgovora na pitanje šta dovodi do angažovanosti učenika. Ukazuje se na dva glavna razloga unapređenja učenja kod učenika u situacijama efektivnog podučavanja nastavnika. Prvi, ako nastavnici jasnije objašnjavaju pojmove, učenici će bolje razumeti sadržaj i biti uspešniji na testovima. Drugo, ako nastavnici efektivno podučavaju u odnosu na svih sedam pokazatelja sadržanih u okviru, učenici će biti više angažovaniji u onome što se dešava u učionici. Svakako, podaci koji dolaze iz anketa rasvetljavaju do tančina „šta nastavnici rade – ili ne rade” (Crow, 2011: 26). Ferguson izražava nadu u mogućnost škola, rukovodilaca i lidera u njima, da podatke o nastavnicima koriste kao „oruđe” unapređenja, te da pronalaze načine da nastavnicima „daju do znanja” da svrha ovakvih alata nije kaznenog karaktera, jer cilj nije osuđivanje nastavnika a još manje prosuđivanje kakav bi potencijal nastavnika mogao da bude na osnovu bilo koje uzete mere, već te mere treba da koristimo „da bismo bolje shvatili ono na čemu moramo raditi” (Ferguson, 2006).

Različite analize MET projekta u vezi sa upotrebom ovih upitnika u sistemu evaluacije nastavnika rezultirale su ukazivanjem na neke od njihovih prednosti poput: (1) prediktivnosti rezultata za postignuća učenika; učenici prepoznaju efektivnu učionicu kada je dožive, (2) pružanja rezultata vezanih za

ishode u ocenjivanju i predmetima za koje nisu dostupne standardizovane procene učenja učenika, (3) konzistentnosti rezultata u odnosu na opservacije u učionici ili merenje postignuća učenika (anketiranjem učenika prikupljaju se impresije mnogih osoba koje su provele „sate i sate” u kontaktu sa nastavnikom), (4) pružanja informacija vezanih za unapređenje nastave (MET Project, 2012). Svakako, kao instrumenti povratnih informacija oni mogu biti veoma moćna dopuna drugim instrumentima evaluacije efektivnosti nastavnika i nastave.

Teorija, ali i empirijska istraživanja koja stoje iza Tripod modela, mogu se jednostavno objasniti sledećim: kada učenici iskuse povoljne i pozitivne uslove u učionici, velika je verovatnoća da će težiti ka većem angažmanu, što nadalje rezultira većim ulaganjem napora i truda za učenje, te postizanje uspeha. Istraživanja su pokazala da je Tripod okvir od sedam pokazatelja efektivne nastave pomoćni alat u predviđanju angažovanosti učenika u nastavi. Međutim, posmatrani zajedno, pokazatelji efektivne nastave i pokazatelji angažovanosti učenika u nastavi daju ključne informacije prosvetnim radnicima u dizajniranju inicijative profesionalnog razvoja nastavnika i unapređenja rada škole.

3. Multidimensionalnost koncepta povoljne klime za učenje i angažovanosti učenika

Od vitalnog značaja za svakog učenika, bilo da pohađa osnovnu školu, srednju školu ili fakultet, jeste da doživi učionicu kao „intelektualno aktivno” mesto, odnosno umno podstičuću sredinu. Za rast i napredovanje i punu angažovanost učenika potrebno je obezbediti angažujuće, stimulatивно i plodonošno okruženje za učenje, konkretnije visokoefektivna i za učenje pogodna okruženja usmerena ka učeniku. Dakle, pitanje povoljne klime za učenje i gorepomenute angažovanosti učenika kao njenog rezultata i pokazatelja dobija sve više na značaju i istraživačkom interesovanju. Iz tih razloga sve su češća nastojanja da se ova dva koncepta što više približe i shvate, pa su posmatranja njihovog razvojnog toka i različiti pokušaji njihovog definisanja pitanja koja zavređuju posebnu pažnju i na koja je potrebno dati kratak osvrt.

3.1. Koncept klime za učenje: od organizacione i školske do razredne klime

Definisanje povoljne klime za učenje spada u jedan od većih izazova sa kojima se istraživači susreću. Diskrepancija u definisanju ovog koncepta i njegovog značaja u literaturi nije nepoznata stvar, te se pokušaj davanja odgovora na pitanje šta je povoljna klima za učenje pretvorio u jedno dugačko putovanje kroz niz novih pojmova: *organizaciona klima*, *školska klima*, *razredna klima*. Tačnije, da bi se odredilo značenje pojma povoljna klima za učenje i kako bi se ukazalo na njen značaj, mora se odrediti pitanje odnosa organizacione klime, školske klime i razredne klime. To pitanje povlači za sobom onu staru dilemu: šta je starije, koka ili jaje? Odnosno u ovom slučaju, da li se koncept organizacione klime preklapa sa konceptom klime za učenje te biva prvi, stariji i sveobuhvatan koncept koji u sebi sadrži koncepte školske i razredne klime, ili je ove koncepte dobro posmatrati izolovano i na relaciji šireg i užih pojmova? Nijedan od ova dva pristupa ne bi bio pogrešan. Reklo bi se da klima za učenje svoje korene pronalazi u konceptu organizacione klime. Naime, istraživači u oblasti organizacionih nauka, koji su se bavili dubljim analiziranjem organizacione klime, smatrali su da svoje polje

istraživanja mogu da prošire i implementiraju i na sektor obrazovanja. Polazna tačka ovih istraživača bila je ideja da se organizacije poput škola i pojedinačnih učionica među sobom razlikuju u pogledu obrazaca ponašanja, entuzijazma, profesionalizma i motivisanosti za učenje. Po njima škole imaju duh, karakter i personalitet koji ih čini drugačijima od drugih. Kao što ne postoje dve iste osobe tako ne postoje dve iste škole, dve iste učionice, niti identični odnosi u njoj. Sa ovakvom konstatacijom slažu se Halpin i Kroft (Halpin & Croft, 1962), koji sugerišu da škole kao da imaju ličnost i ne postoje dve iste; kao što je ličnost za pojedinca tako je organizaciona klima za organizaciju jer je organizaciona klima skup unutrašnjih karakteristika koje odlikuju jednu školu/organizaciju od druge i utiču na ponašanje ljudi u njoj (Halpin, 1966). Svakako, način na koji se ljudi ponašaju u obrazovnim okolnostima determinisan je delom i time kakvi su ljudi u njima a delom organizacionim okolnostima. Takve organizacione okolnosti koncipiraju se kao *atmosfera, osećaj, ton* ili *klima* (Hoy & Miskel, 2013). Tako se koncept organizacione klime koji je svoju primenu našao u industriji podjednako uspešno implementirao i na oblast obrazovanja. Stoga ne čudi što smo u ovom pristupu prvo započeli upravo konceptom organizacione klime od koje je sve i poteklo.

Govoreći o konceptu školske klime (*school climate*), kao i većina drugih koncepata i on „odiše” kompleksnošću, da ne kažemo višeznačnošću. Uprkos njegovom decenijama dugom putu proučavanja i dalje se ne može reći da su se istraživači različitih zemalja usaglasili oko ovog polja proučavanja. U literaturi se za ovaj koncept neretko vezuju termini poput *etosa, atmosfere, ideologije, zajednice, personaliteta, socijalnog okruženja* ili svega onoga što se odnosi na život škole. Shodno tome, delokrug studija školske klime usmeren je na širok spektar usitnjenih temata (od analize kako se učenici osećaju u školi, preko toga kako učenici percipiraju odnose među nastavnim osobljem do aspekta učionice povezane sa obrazovnim iskustvima u različitim školskim sredinama, lokaciji i organizaciji). Premda se pojava ovog koncepta vezuje za mnogo ranije periode, izgleda da je među istraživačima omiljena najčešće citirana definicija autora Hauarda, Hauela i Brejnarda (Howard, Howell & Brainard, 1987) koji školsku klimu jednostavno opisuju kao atmosferu za učenje. Po njima, školska klima se vezuje za osećanja ljudi prema školi i stavove o njenim potencijalima koji mogu

dovesti do učenja. Oni dodaju da pozitivna klima čini školu mestom gde i zaposleni i učenici žele da provedu znatan deo svog vremena i smatraju je dobrim mestom bitisanja. Pored ove definicije, danas je široko rasprostranjena i definicija Nacionalnog saveta za školsku klimu u SAD, kojom se za glavne deskriptore školske klime uzimaju „kvalitet i karakter školskog života” (National School Climate Council, 2007; Cohen *et al.*, 2009: 10). To bi značilo da se školska klima zasniva na obrascima iskustava koje učenici, roditelji i nastavnici nose o životu škole i odražava norme, vrednosti, međuljudske odnose, praksu nastave i učenja, i organizacionu strukturu. Konkretizujući suštinu ove definicije, MekGiboni (McGibony Wade, 2016: 4) objašnjava da ukoliko se učenik ne oseća dobrodošlo, sigurno i poštovano u školi, ako mu nisu pružene mogućnosti da uči, ne može da se poveže sa drugima ili da jednako učestvuje u konverzaciji, ne može da uči iz pogreški, ne ulazi u interakciju sa vršnjacima i odraslima, nema mogućnosti za stvaralački rad i retko se oseća bezbedno i sigurno, onda neće ispuniti svoje akademske i društvene potencijale, emocionalni, fizički i mentalni razvoj neće biti usmereni, niti će učiti kroz pozitivne socijalne lekcije koje su od suštinskog značaja za ukupno blagostanje i sveukupan intelektualni i socijalni razvoj. Slično njemu, Koen i saradnici ukazuju da se školski život odnosi na nivo bezbednosti koju škola pruža, vrstu odnosa koji egzistiraju unutar nje, veće fizičko okruženje uz zajedničku viziju i participaciju svih koji u njoj borave. Ova definicija obuhvata fizički i socijalni aspekt školske klime i podrazumeva celokupnu školu kao odgovarajuću mernu jedinicu (Cohen *et al.*, 2009, prema Zullig *et al.*, 2010: 141). Dok autori poput Babalisa (Babalisa, 2009) školsku klimu definišu kao atmosferu koja je karakteristična i za školu i za učionicu sa značajnim uticajem na sve osobe koje su u nju uključene, dotle Hoy, Tatar i Kotkamp (Hoy, Tatar & Kottkamp, 1991) identifikuju školsku klimu kao značajan koncept u pozitivnom odnosu sa efektivnošću škole. Ako bi se ovi koncepti sagledavali u najužem smislu, onda bi se razredna klima kao aspekt ukupne školske klime mogla sagledati kao koncept u pozitivnom odnosu sa efektivnošću nastave.

Termin razredna klima (*classroom climate*), koji se u literaturi učestalo spominje i kao klima u odeljenju ili klima u učionici, prvi put su kasnih 60-ih godina upotreбили Valberg i Anderson (Walberg & Anderson, 1968) razvijajući

instrument za procenu percepcija učenika o obrazovnim iskustvima – *Learning Environment Inventory*. Ipak, zasluge za popularizaciju ovog koncepta pripadaju psihijatru Musu (Moos, 1973). Njegova zainteresovanost i želja za ispitivanjem klime na psihijatrijskom odeljenju rezultirale su razvojem mera klime u odeljenju – *Classroom Environment Scale* (Tricket & Moos, 1973; 1995). Nakon ovakvog Musovog poduhvata usledila su različita pedagoška i psihološka istraživanja tokom preko 30 godina dugog perioda čiji je osnovni cilj bio proučavanje prirode odeljenjske sredine. Tokom tog perioda činjeni su različiti pokušaji da se ovaj koncept definiše. Tako se razredna klima definiše kao širok konstrukt sačinjen od osećanja učenika o njihovim nastavnicima i vršnjacima (Barr, 2016); ona je *sredina za učenje, atmosfera, ambijent, milje, školski ekosistem* (Adelman & Taylor, 2005); razredna klima je specifična atmosfera interakcije nastavnika i učenika, sinteza stavova, vrednosti, i osećanja i u korelaciji je sa učenjem, kreativnošću i samopoštovanjem učenika (Burden, 1995, Creemers & Reezigt, 2005), i ona predstavlja ton ili atmosferu učionice nastalu i razvijenu iz sveukupnih stavova i ponašanja nastavnika i učenika jednih prema drugima (Keeler, 1986). Dakle, razredna klima podrazumeva zbir faktora uključujući društvene interakcije između učenika i nastavnika, ponašanja i akademskih očekivanja kao i fizičko okruženje u učionici (Freiberg, 1999; Mainhard *et al.*, 2011).

Po Rejdu i Radakrišnanu (Reid & Radhakrishnan, 2003) razredna klima reflektuje mišljenja učenika o sopstvenom akademskom iskustvu. To uključuje učenikovu percepciju discipline na času, interakciju sa vršnjacima iz razreda, i njihovu uključenost na času. Frejzer i Trigast ukazuju da, bez obzira na to što svaki učenik ponaosob razvija sopstveni osećaj okruženja, ne mogu se zaobići zajednica, kolektiv, osećaji među učenicima i nastavnicima. Stoga, oni navode da je razredna klima zapravo opšti osećaj koji dele svi u odeljenju (Fraser & Treagust, 1986). Ova dva autora zaključuju da su percepcije učenika od velikog značaja jer se kroz njih često definiše klima u učionici, uzevši u obzir njihovu izloženost višestrukoj sredini za učenje i brojne mogućnosti za formiranje impresija koje rezultiraju pouzdanim polazištima za donošenje sudova (Fraser & Treagust, 1986, prema Barr, 2016: 1).

Nadalje, u učionici kao muldimenzionalnoj sredini dešavaju se socijalne interakcije među raznovrsnim zajednicama. Smatrajući da socioekološko

okruženje u kome učenici funkcionišu ima uticaja ne samo na njihove stavove i raspoloženje, već i na njihovo ponašanje, učinak, samopoimanje i opšti osećaj blagostanja, Mus ovo okruženje poistovećuje sa razrednom klimom ili klimom pogodnom za učenje (Moos, 1979). Logično, ovo okruženje obuhvata i socijalne i emocionalne aspekte. Slično njemu, Valberg, govoreći o razrednoj klimi kao psihosocijalnom okruženju, u stvari govori o atmosferi razreda kao socijalne grupe koja potencijalno utiče na ono što učenici uče (Walberg, prema Deng, 1992: 4).

Premda ne postoji jedinstven dogovor oko definisanja, razredna klima se opisuje kao percepcija kvaliteta učioničke sredine i smatra se glavnom determinantom ponašanja i učenja (Adelman & Taylor, 1997). Neki autori, poput Berna, Hati i Frejzera (Byrne, Hattie & Fraser, 1986: 10) idealnom razrednom klimom smatraju klimu povoljnu za učenje i maksimum postignuća. Sa druge strane, Sink (Sink, 2005) navodi termin školske klime koji vezuje za psihičke i fizičke karakteristike školskog okruženja u celini, odnosno kako ih učenik doživljava a povezana je sa ključnim ishodima poput postignuća učenika (Reid *et al.*, 2004). Razredna klima i školska klima zajedno reflektuju uticaj kulture jedne škole što predstavlja stabilan kvalitet proizašao iz osnovnih institucionalnih vrednosti i sistema verovanja, normi, ideologija, rituala i tradicije (Adelman & Taylor, 1997). I naravno, razredna klima i kultura oblikovane su školskim okruženjem i ugrađenim političkim, socijalnim, kulturnim i ekonomskim kontekstom. Iz tih razloga neophodno je ukazati na suštinu, značaj i odnose između nekoliko esencijalnih pojmova izvan kojih koncept klime za učenje ne bi mogao da egzistirati. Premda se termini školske i razredne klime u literaturi naizmenično koriste a, često i kao sinonimi, Gilen, Rajt i Spink (Gillen, Wright & Spink, 2011) ukazale su na distinktivnost u njihovom definisanju, na šta posebnu pažnju obraćaju Džonsonovi (Johnson & Johnson, 1999). Oni sugerišu da se školska klima odnosi na organizacione okolnosti nastave i učenja koje mogu biti povezane sa akumulacijom razredne klime. Dakle, očigledne su kompleksne interakcije između klime u školi i razredne klime u kojima jedno okruženje utiče na drugo, zaključuju Gilen, Rajt i Spink (Gillen, Wright & Spink, 2011). Reklo bi se da školska klima i u njoj sadržana razredna klima čine klimu za učenje (povoljnu ili nepovoljnu). Imajući u vidu navedene definicije (kao i one koje ovim radom nisu obuhvaćene) i

shvatanja, moglo bi se zaključiti da je klima za učenje društveni, psihološki, pedagoški i višedimenzionalan konstrukt prožet i nastao iz različitih odnosa u učioničkoj i školskoj sredini.

3.1.1. Dimenzije klime za učenje i njen značaj u proučavanju efektivnosti nastave

Iako je klima za učenje tema sveobuhvatnog i celovitog istraživanja, ipak se u literaturi ne može izdvojiti jedinstvena definicija ovog koncepta koju bi karakterisala održivost na duži vremenski period. Ali, zajednički deskriptor klime za učenje (razredne klime, školske klime) koji se može identifikovati u gotovo svim njenim definicijama jeste multidimenzionalnost. Multidimenzionalnost klime za učenje po nekim autorima podrazumeva da ovaj konstrukt čini niz dimenzija koje se mogu odvojeno meriti i operacionalizovati. Takođe, među autorima je malo saglasnosti oko toga koje dimenzije klime za učenje, osim relacije, treba da budu uključene. Stoga, čini se da postoji više diskusija oko toga da li klima za učenje treba da se meri korišćenjem multidimenzionalnog indeksa ili preko višestrukih pokazatelja. Multidimenzionalnost ovog koncepta različito se sagledava. Neki dimenzije klime za učenje smatraju njenim fundamentalnim komponentama koje zajednički a ne izolovano definišu šta je povoljna klima za učenje; ukoliko bi neka od dimenzija bila izostavljena, definicija bi bila nepotpuna. Međutim, postoje i oni koji ove dimenzije shvataju kao manifestacije kompleksne prirode klime za učenje. Stoga ne čude konstatacije različitih autora poput Maršala (Marshall, 2004), da se sveukupna klima u školi može posmatrati kao multidimenzionalni konstrukt a razredna klima zbog kompleksnosti interakcija socijalnih, fizičkih i organizacionih faktora karakteriše se fluidnošću (Adelman & Taylor, 1997). Jedno je jasno: postoji nerešena rasprava oko toga koje dimenzije klime za učenje treba obuhvatiti i kako izvršiti njihovu selekciju.

U nastojanjima da se oceni razredna klima i mere njeni efekti na različitim kognitivnim i socijalnim varijablama, činjeni su brojni pokušaji identifikacije i operacionalizacije njenih dimenzija i faktora koji je određuju (Ševkušić, Anđelković i Milin, 2014). Na osnovu analize dostupne literature može

se konstatovati da se prvi začeci identifikacije dimenzija povoljne klime za učenje vezuju za upotrebu instrumenta *My Class Inventory* autora Andersona i Valberga (Anderson & Walberg, 1973) namenjenog mlađoj deci a koji su kasnije revidirali Pravat i Solomon (Pravat & Solomon, 1981). Iz ove skale moguće je izvesti pet dimenzija klime za učenje: (1) zadovoljstvo, (2) frikcija, (3) konkurentnost, (4) teškoća i (5) kohezivnost. Svih pet dimenzija mogu se posmatrati kao relativno nezavisne dimenzije, s obzirom na to da se mogu odvojeno meriti i operacionalizovati, iako se ne isključuje mogućnost njihovih međusobnih korelacija.

Dalja zalaganja za identifikaciju dimenzija klime za učenje, hronološki gledano, mogu se pripisati Triketu i Musu (Trickett & Moos, 1973). Oni su utvrdili tri grupe varijabli koje su uticale na razrednu klimu: (1) odnosi (podrška nastavnika, interakcija učenika sa vršnjacima i nastavnicima), (2) održanje i promena sistema (organizacija, red i poredak, preciznost pravila i kontrola nastavnika) i (3) ciljna orijentisanost (uključujući radnu orijentaciju i kompeticiju). Nešto kasnije, već 1979. godine, razvijajući mere školske i razredne klime, Mus (Moos, 1979) unosi za nijansu drugačije i rafinisanije interpretacije ove tri dimenzije. Tako, dimenziju odnosa on definiše kao prirodu i kvalitet ličnih odnosa unutar sredine, stepen u kom pojedinci iz okruženja podržavaju i pomažu jedni druge; dimenziju ličnog razvoja objašnjava kroz bazične pravce duž kojih se teži ličnom razvoju i samojačanju (kako ljudi rastu i razvijaju se); a dimenziju održanja i promene sistema definiše kao stepen uređenosti sredine, održavanja kontrole i responzivnosti na promene. Na osnovu ove tri dimenzije, Mus je kreirao upitnik za proučavanje razredne klime (*Classroom Climate Questionnaire – CCQ*). Po njemu, sve njih treba uzeti u obzir u razumevanju bilo kog tipa ljudske sredine (Johnson & Stevens, 2006).

Pokušaji definisanja i merenja klime za učenje nisu vršeni samo na nivou osnovne i srednje škole već i na nivou visokog obrazovanja. U tom pogledu vredno je pomenuti Frejzera i Trigasta (Fraser & Treagust, 1986), koji su razvili i administrirali instrument percepcije nastavnika i učenika o aktuelnoj i poželjnoj klimi za učenje – *College and University Classroom Environment Inventory*. Ovi autori pronalaze sedam interno konzistentnih dimenzija povoljne klime za učenje

u visokom obrazovanju: (1) personalizacija – nastavnik pruža mogućnosti učeniku za interakciju na relaciji učenik-nastavnik i izražava zabrinutost za dobrobit učenika, (2) uključenost – nastavnik podstiče aktivnu participaciju učenika na času, (3) kohezivnost učenika – učenici upoznaju jedni druge, pomažu jedni drugima i prijateljski se odnose jedni prema drugima, (4) zadovoljstvo – učenici uživaju na času, (5) usmerenost ka zadacima – aktivnosti su precizirane, jasne i dobro organizovane, (6) inovativnost – nastavnik koristi jedinstvene nastavne metode, aktivnosti i zadatke, i (7) individualizacija – učenicima je dozvoljeno da odlučuju i budu tretirani u skladu sa svojim potrebama i interesovanjima (Barr, 2016).

Svoj doprinos u razumevanju koncepta povoljne klime za učenje dala je Lukasova (Loukas, 2007), navodeći da se sredine u školama umnogome razlikuju, to jest dok su neke škole privlačne, podsticajne i prijateljski nastrojene dotle su druge isključive, negostoljubive i rezultiraju stvaranjem osećaja nesigurnosti. Upravo ta osećanja i stavovi proizašli iz školske sredine odslikavaju klimu škole. Ona smatra da se ovaj multidimenzionalni konstrukt sastoji od fizičke, socijalne i akademske dimenzije. Fizička dimenzija obuhvata izgled školske zgrade i njenih učionica, veličinu škole i broj učenika i nastavnika u učionici, red i organizaciju učionica u školi, dostupnost resursa i bezbednost i udobnost. U socijalnu dimenziju ona ubraja kvalitet međuljudskih odnosa između učenika, nastavnika i osoblja, pravično i fer ophođenje nastavnika i saradnika prema učenicima, stepen konkurentnosti i socijalne komparacije među učenicima, stepen doprinosa učenika, nastavnika i saradnika odlučivanju u školi. I naposletku, akademska dimenzija sastoji se od efektivnosti nastave, nastavnikovih očekivanja u vezi sa postignućem učenika i praćenje učenikovog napretka uz blagovremeno izveštavanje učenicima i roditeljima o rezultatima (Loukas, 2007: 2).

Ideja o multidimenzionalnosti konstrukta klime za učenje pronalazi se i kod Evansa i saradnica (Evans *et al.*, 2009) koji su, u težnji da objasne višestrukost razredne klime i brojne dimenzije u njoj sadržane, pokušali da izvrše njihovu kategorizaciju. U tim nastojanjima, a ukazujući na najčešće korišćen instrument za procenu klime za učenje *School Learning Environment* (Majoribanks, 1994; 2002), ovi autori zapravo naglašavaju njenu strukturisanost prema oblasti delovanja. Prva oblast jeste sfera uzbuđenja ili imaginativno polje, odnosno nastavnici uvek

isprobavaju nove i često uzbudljive načine realizacije nastave i drugih stvari u školi. Druga oblast jeste oblast nastavnog konteksta prema kome su nastavnici većinu časova dobro isplanirali. Treća oblast je regulatorno polje ili područje disciplinskog konteksta prema kome nastavnici često razgovaraju sa učenicima o pravilima škole i važnosti njihovog poštovanja. I četvrta oblast je područje interpersonalnog konteksta prema kome je većina nastavnika veoma zainteresovana za lične probleme učenika. Očigledno, prve tri odnose se na akademsku ili dimenziju upravljanja razrednom klimom dok interpersonalno polje predstavlja drugu značajnu kategoriju, odnosno afektivnu dimenziju (Evans *et al.*, 2009).

Jasno je da ne postoji jedna opšteprihvaćena „lista“ esencijalnih dimenzija koje oblikuju percepcije klime u školi. Međutim, brojna su istraživanja koja navode 12 esencijalnih dimenzija a koje su podeljene u 4 glavne kategorije: (1) sigurnost, (2) nastava i učenje, (3) interpersonalni odnosi i (4) institucionalno okruženje (Cohen, 2006; Devine & Cohen, 2007; Cohen & Geier, 2010; Freiberg, 1999). Ove kategorije nazivaju se još i aspektima školskog života koji boje i iscrtavaju klimu škole. Svaki navedeni aspekt, odnosno dimenzija sačinjen je od elemenata koji se uslovno mogu nazvati „subdimenzijama“ a o kojima se procenjuje na osnovu njihovih pokazatelja. Na primer, Koen i Gajer (Cohen & Geier, 2010), došavši do zaključka o prisutnosti ovih dimenzija kod gotovo svih istraživača, daju njihova preciznija tumačenja. Tako dimenzija sigurnosti podrazumeva pravila i norme, fizičku bezbednost i socioemocionalnu sigurnost. Dimenzija nastave i učenja podrazumeva podršku učenju i socijalno i građansko učenje. Dimenzija interpersonalnih odnosa podrazumeva poštovanje različitosti, društvenu podršku odraslih i društvenu podršku učenika, liderstvo i profesionalne odnose. I naposletku, dimenzija institucionalnog okruženja podrazumeva školsku povezanost/angažovanost i fizičku sredinu. Poput ovih autora, Hopson i Li (Hopson & Lee, 2011) iznose iste stavove, sugerišući na to da bez obzira što su među istraživačima očigledne konkurentne ideje o najvažnijim dimenzijama školske klime, većina njih se slaže da je klima određena percepcijom sigurnosti, odnosima unutar škole, ciljevima vezanim za nastavu i učenje i sredinom za učenje koja obuhvata strukturu škole i osećaj povezanosti sa školom. Upravo zbog toga,

fundamentalnom dimenzijom ukupne klime za učenje smatra se relacionalna dimenzija, odnosno koliko se međusobno povezano osećaju učesnici u nastavi i učenju i kako je škola povezana sa zajednicom. Ovakav spisak dimenzija može se uočiti i kod Tape i saradnika (Thapa *et al.*, 2013), uz jednu malu razliku. Već postojećem četvorodimenzionalnom modelu klime za učenje, ovi autori dodali su još jednu dimenziju. Analizom različitih istraživanja školske klime došlo se do petodimenzionalnog modela: (1) sigurnost, (2) odnosi, (3) nastava i učenje, (4) institucionalno okruženje i (5) proces unapređenja škole.

Primećuje se da gotovo da nema istraživača koji bi o ovom kompleksnom konstruktivnom izveštavao samo na osnovu jedne ili dve dimenzije. Istraživanja ukazuju na mnoge elemente ili dimenzije koje treba uzeti u obzir a koji se kreću od onih naizgled manje važnih i jednostavnih poput veličine škole, fizičke strukture zgrade, nivoa fizičke udobnosti pojedinaca i koliko se bezbednim i sigurnim osećaju, od mogućnosti interakcija nastavnika i učenika, interakcija u nastavničkoj zbornici do niza složenih interpersonalnih i nastavnih strategija školskog života. Iako još uvek ne postoji konsenzus oko toga koje su dimenzije od esencijalnog značaja za validno merenje povoljne klime za učenje u školi, verovatno je da bi prikazi empirijskih istraživanja potpomogli u rafinisanju i usmeravanju razumevanja celokupne klime za učenje koja može i treba da bude procenjena. Poslednjih nekoliko godina primetan je porast broja nezavisnih prikaza mera klime za učenje generisanih i korišćenih u Sjedinjenim Američkim Državama (na primer, Clifford *et al.*, 2012; Gangi, 2010; Haggerty, Elgin & Woodley, 2010; Ferguson, 2010).

Bez sumnje, kreiranje povoljne klime za učenje može se shvatiti kao važan cilj školskih reformi i integralna komponenta efektivne nastave. Benefiti koje povoljna klima za učenje nosi sa sobom nisu zanemarljivi. Tako je i odnos između klime za učenje i akademskih postignuća učenika postalo glavna istraživačka tema u oblasti obrazovanja, s obzirom na činjenicu da unapređenje klime pospešuje afektivne i kognitivne ishode učenika. Sa ovakvom konstatacijom saglasan je Frejzer (Fraser, 1986). On smatra da nastojanja za ostvarivanjem konstruktivnije klime u učionici i pokušaji poboljšanja postignuća učenika nisu nužno odvojeni ciljevi. Razvoj konstruktivnije klime za učenje/razredne klime može se posmatrati

i kao sredstvo i kao cilj unapređenja postignuća učenika i efektivnosti nastave. Razmatrajući poznate determinante učinka učenika u školi, Valberg je konstatovao da se većina varijanse u učenju odnosi na dve varijable: sposobnosti učenika i klime za učenje u učionici tokom nastave. Koristivši instrument za uzorkovanje percepcija učenika o klimi ovaj autor je, zajedno sa Andersonom, došao do zaključka o čvrstoj povezanosti između klime u učionici i postignuća učenika kako na individualnom nivou tako i na nivou razreda kao grupe (Anderson, 1970; Anderson & Walberg, 1968; Walberg & Anderson, 1968). U skladu sa ovim zaključkom može se konstatovati da je uticaj klime na ishode učenja učenika nesumljiv. Međutim, taj uticaj koliko može biti pozitivan toliko može biti i negativan, koliko može da bude podsticaj učenju u istoj meri može biti i barijera. Premda se konceptom klime za učenje implicira namera za uspostavljanjem i održavanjem pozitivnog konteksta koji olakšava učenje, u praksi se ipak razredna klima kreće u rasponu od neprijateljske i po dobrodošlicu „otrovne” klime do podražavajuće ili povoljne klime koja može biti varijabilna. Rezultati različitih istraživanja potvrdili su prvobitnu pretpostavku istraživača da postoji povezanost pozitivne klime u učionici i obrazovnih ishoda, na primer već pomenutog poboljšanja akademskih postignuća, procesa konstruktivnog učenja, i redukovanja emocionalnih problema (Walberg, 1976; Haertal, Walberg & Haertal, 1981; Fraser & Fisher, 1982; Fraser, 1986, 1989, 1994; Goh, Young & Fraser, 1995; Kuperminc, Leadbeater & Blatt, 2001; Lehr & Chirstenson, 2002; Brand *et al.*, 2003; Stewart, 2008). Takođe, škole sa pozitivnom klimom teže redukciji disciplinskih problema učenika (Thapa *et al.*, 2013), agresivnosti i nasilnog ponašanja (Gregory *et al.*, 2010), maltretiranja i konflikta (Roland & Galloway, 2002; Barth *et al.*, 2004; Wilson *et al.*, 2007; DiLalla & Mullineaux, 2008; Meyer-Adams & Conner, 2008; Bradshaw *et al.*, 2009), uznemiravanja (Attar-Schwartz, 2009) izbacivanja iz škole (Lee *et al.*, 2011), zloupotrebe alkohola i narkotika (LaRusso *et al.*, 2008). Pozitivna klima povezana je i sa višim nivoima akademske motivacije, angažovanosti i participacije učenika (Eccles *et al.*, 1993, Goodenow, 1993b; Osterman, 2000), psihičkog zdravlja i blagostanja (Thapa *et al.*, 2012; Ruus *et al.*, 2007; Shochet *et al.*, 2006). Dakle, nimalo ne iznenađuje često prisutan zaključak da učenici u pozitivnoj klimi u odeljenju više uče, angažovaniji su i imaju pozitivan stav prema školi. Sa

druge strane, Somersalo, Solantus i Almqvist (Somersalo, Solantus & Almqvist, 2002), Lef i saradnici (Lef *et al.*, 2003), kao i Gazele (Gazelle, 2006), ukazali su da naspram pozitivne stoji negativna ili toksična klima koja podrazumeva neželjene ishode, a među njima posebno povišen nivo zlostavljanja i agresivnosti, socijalne i emocionalne neprilagođenosti.

3.1.2. Uloge nastavnika u kreiranju povoljne klime za učenje kao integralne komponente efektivne nastave

Kada bi se kreirala lista svih faktora koji doprinose društvenoj sredini u kojoj su učenici izloženi obrazovno-vaspitnom radu, zasigurno bi se kao odlučujući faktor izdvajao nastavnik. Mnoga ispitivanja klime u odeljenju došla su do zaključka da ponašanje nastavnika, odnosno njegov personalni stil ili pristup više od bilo čega drugog, stvara klimu za učenje ili atmosferu razreda. I zaista, od samog nastavnika zavisi da li će učenik doživeti učenje kao prijatnu aktivnost ili kao neku vrstu kazne; od njega zavisi i nivo motivisanosti učenika ili pak straha u učenju; od njega zavisi da li će učenik osetiti uzbuđenost u iščekivanju ili strepnju... Mnogi autori, poput Lumsdenove (Lumsden, 1994), konstatovali su da od senzacija iz okruženja učenika zavisi i nivo njihovog delovanja i angažovanja, pa tako ako učenici dožive učionicu mestom brige i podrške, gde su svi cenjeni i poštovani, onda će težiti aktivnoj participaciji u procesu nastave i učenja. Efektivan nastavnik obezbeđuje dobro usmerenu, sigurnu i urednu sredinu povoljnu za učenje i podsticanje poštovanja svih učesnika. Ove komponente deo su efektivne nastave i pozitivnog okruženja za učenje koje se sastoji od upravljanja razredom/strukturom i klime koja podržava akademska postignuća. Kvalitetnim upravljanjem razredom i njegovom strukturom nastavnik stvara osećaj sigurnosti kod učenika, dok drugi aspekt tog osećaja sigurnosti i bezbednosti proizilazi iz pozitivne klime za učenje gde je preuzimanje rizika poželjno, angažovanost norma, a autentični razgovori svakodnevnica. Ova klima za učenje odslikava se u zajedničkim percepcijama učenika o sredini za učenje i može biti varijabilna, te da se kreće od tople i gostoljubive do hladne i indiferentne. U učionici kao fizičkom entitetu odigravaju se kompleksne interakcije i transakcije između nastavnika i

učenika i među samim učenicima, a njihove lične predrasude i emocije glavne su varijable od kojih će zavisiti boja i tok tih interakcija na svim nivoima. Nemerljiv uticaj na uspeh učenika imaju oni nastavnici koji teže uključivanju u pozitivne interakcije sa učenicima, koji se koriste autentičnim razgovorima radi pridobijanja što više saznanja o učenicima i koji formiraju razred zasnovan na uzajamnom poštovanju.

Iz rezultata velikog broja istraživanja u kojima je ispitivana klima za učenje mogu se izdvojiti osnovne odlike negujućeg, zdravog okruženja za učenje učenika. Ove odlike uključuju: (1) psihološku sigurnost, (2) pozitivnu sliku o sebi, (3) osećaj pripadnosti, (4) svrsishodno ponašanje i (5) osećaj lične kompetentnosti. Kornel i Mejer (Cornel & Mayer, 2010) sugerišu da akademski uspeh učenika započinje odnosom poverenja i uzajamnog poštovanja između nastavnika i učenika, proteže se na razred i kulminira bezbednom i podstičućom klimom u školi. To znači da povoljna klima za učenje zavisi od: (1) upravljanja razredom (prepoznavanje i komuniciranje poželjnog ponašanja, dosledna primena pravila i procedura, praćenje ponašanja učenika, preduzimanje preventivnih pre nego reaktivnih aktivnosti upravljanja, uvođenje ritma u razredne aktivnosti i glatko prelaženje između zadataka, maksimiziranje nastavnog vremena, održavanje učenika na zadatku i stvaranje smislenog učenja) i (2) razredne klime (kooperacija između učenika i nastavnika, zajednički interesi i vrednosti, težnja ka zajedničkim ciljevima, jasan akademski fokus, dobro organizovane i dobro planirane lekcije, eksplicitni ciljevi učenja, odgovarajući tempo nastave, podrška, produktivnost i poštovanje, nastavnikovo modeliranje, praksa razrednih razgovora od samih učenika). Nastavnici koji uspostavljaju brigu, sigurnost, podršku, izazovnost i akademsku robusnost u razredu jesu nastavnici koji pomažu definisanje pozitivnog okruženja za učenje, odnosno povoljne klime za učenje.

S obzirom na to da kreiranje povoljne klime za učenje najvećim delom zavisi od samog nastavnika, utoliko proučavanje njegovih uloga u ovako kompleksnom zadatku postaje sve značajnije. U današnjoj praksi kreiranja, održavanja i razvijanja povoljne klime za učenje uloge nastavnika, pored one u užem smislu odnosno predavačke, mnogobrojne su i kompleksne i isprepletane

brojnim zadacima. U tom pogledu one se ne mogu naprosto nabrojati ali je vredno neke od njih navesti i opisati.

Nastavnik je kreator i aktivni učesnik razvoja povoljne klime za učenje – nastavnik aktivno učestvuje u obezbeđivanju sigurne, prijatne i miroljubive klime, odnosno klime u kojoj je stres redukovan na najniži mogući nivo a međuljudski odnosi se neguju i unapređuju. Ova instrumentalna uloga nastavnika u formiranju ugodne i vesele atmosfere u kojoj će učenici više uživati u učenju i biti akademski uspešniji, prema Kunu (Coon, 1993) mogla bi se prikazati kroz realizaciju niza zadataka: (a) zadržavanje i dalje razvijanje pozitivnog stava prema razredu kao celini, (b) projektovanje funkcionalne, vedre i za učenje pogodne prostorije u kojoj su redukovane frustracije, (c) izgrađivanje samopoštovanja kroz podršku, primanje i davanje jasnih usmerenja učenicima, (d) podržavanje i podsticanje učenika kako u slučajevima uspeha radi njihovog daljeg angažovanja, tako i u slučajevima prepreka i grešaka kao iskustava iz kojih takođe mogu da uče i da se razvijaju, i (e) razvijanje pozitivne slike kroz prihvatanje, određivanje specifičnih akcija, iskorišćavanje učenikovih potencijala i demonstraciju poštovanja davanjem više odgovornosti učenicima i mogućnosti da preuzmu rizike.

Nastavnik je organizator optimalnih situacija za učenje i kreator uspešne interakcije i komunikacije tokom nastave – nastavnik inicira, organizuje i koordinira optimalne situacije za učenje. Prema Jutsenvirti i Vehkalahti (Joutsenvirta & Vehkalahti, 2006), dobra socijalna i komunikativna atmosfera u kreiranju ovakvih situacija od velikog je značaja. Kada se kroz procese komunikacije učenici upoznaju sa nastavnikom i vršnjacima stvorene su povoljne situacije za učenje. Dodatno, povoljne situacije za učenje omogućavaju učenicima da izraze svoja osećanja, znanja i verovanja na mnogo otvoreniji način, a u takvom procesu uloga nastavnika je vodeća. On je taj koji učenike treba da ohrabri i usmeri ka izražavanju osećanja u međusobnom upoznavanju. Atmosfera za učenje će biti pozitivna ukoliko je komunikacija dvosmerna kako između nastavnika i učenika, tako i među samim učenicima. Od kvaliteta ove komunikacije u velikoj meri zavisi kvalitet odnosa sa učenicima i ukupna razredna klima. Klima u kojoj vlada poverenje nastavnika prema učenicima i obratno, doprinosi osećaju slobode i sigurnosti u izražavanju osećanja i misli te u skladu sa tim deluje motivišuće na komunikaciju među

učesnicima u procesu nastave i učenja. Ako je komunikacija u obrazovnoj grupi laka i otvorena, sve stranke u situaciji su efektivne. Otvorena komunikacija na ovim relacijama doprinosi izgradnji socijalnih kompetencija koje su osnova razvoja socijalnih odnosa u razvoju, a tiče se učenikovog pozitivnog odnosa prema školi i nastavniku.

Nastavnik je lider u kultivisanju klime za učenje – nastavnik predvodi aktivnosti i čini sve što je potrebno kako bi razred funkcionisao kao visokokohezivna grupa, skladna i podržavajuća zajednica učenja, kako bi olakšao razumevanje i usvajanje gradiva i učionicu učinio prijatnim mestom za učenje. Uz takav zadatak važno je znati da ne postoje gotova rešenja, neka magična formula ili receptura jer mnogo toga zavisi od vrednosti i vizije nastavnika lidera i kako se ostali učesnici u nastavnom procesu sa njima suočavaju. Liderska uloga nastavnika u kreiranju i razvoju klime za učenje oslanja se na fleksibilnu strukturisanost razreda, saradničke odnose i nehijerarhijsku organizovanost a mogla bi se svesti na tri značajna koraka: (1) procenjivanje trenutne klime u razredu, (2) kreiranje zajedničke vizije gde je startna pozicija personalna vizija nastavnika kao lidera, i (3) zajednički rad nastavnika i učenika u sprovođenju zajedničke vizije.

Nastavnik je opservator – uz veštinu opservacije nastavnik ne samo da uspostavlja već i prati aktivnosti i odnose među članovima grupe, nivo njihove bliskosti, sukoba i međuzavisnosti, specifične obrasce odnosa na relaciji nastavnik-učenik i učenik-učenik, te doprinosi kohezivnosti obrazovne grupe. Opservacija kao moćan alat u rukama nastavnika potpomaže izgrađivanju relacija otkrivanjem jedinstvenosti svakog učenika ponaosob uključujući temperament, snage, personalitet, radni stil i način izražavanja. Dakle, bez ove veštine nastavnik ne samo da ne može istinski da razume svoje učenike već ni da zadovolji njihove individualne i grupne potrebe.

Nastavnik je model/uzor – nastavnik svesno ili nesvesno svojim osobinama ili ponašanjem u učionici, ali i van nje predstavlja modele ponašanja koje učenici „kopiraju” i kroz identifikaciju sa njima usvajaju njihove karakteristike, demonstrirajući ih često a zadržavajući trajno. Ponašanjem nastavnik inspiriše i podstiče učenike da teže ka velikim stvarima, žive punim potencijalom i pronalaze najbolje u sebi, posmatraju „okom” svog nastavnika, uče

kroz njegovu posvećenost i sposobnost da se lično ostvare. Posmatranjem nastavnika kao uzora učenici usavršavaju veštine putem kojih će se uspešno asimilirati u društvo, a nastavnici treba da budu uzori koje odlikuju proaktivni načini delovanja.

Nastavnik je facilitator – nastavnik pomaže učenicima da se „uhvate u koštac” sa zajedničkim ciljevima te da ih realizuju bez ikakve njegove intervencije. Stoga, kada se kaže da nastavnik igra ulogu facilitatora u kreiranju povoljne klime za učenje, onda bi to trebalo da znači da nastavnik nije „glavnokomandujući” nadzornik aktivnosti učenika već im daje dovoljno prostora za kreativnost i inovativnost. Na važnost ove uloge ukazao je O'Nil (O'Neill, 2006), govoreći o evoluciji i preobražaju učionica iz zatvorenih u otvorena, potpuno inkluzivna okruženja u kojima su učenici aktivno angažovani u svom procesu učenja. Sugerišući na konstruktivistički model nastave, ovaj autor ukazuje na značaj samostalnog pronalaženja rešenja, odnosno na vrednost učenikovog konstruisanja značenja iz sopstvenih iskustava. Osnovu za isticanje ovakvog modela nastave O'Nil je pronašao u ranijim promišljanjima teoretičara Gardnera (Howard Gardner), Emilia (Reggio Emillio) i Pijažea (Jan Piaget). Svojevremeno, ovi teoretičari su istakli potencijale učionice kao mesta aktivnog učešća i angažovanja učenika u sopstvenom učenju. Ako je sredina podržavajuća, podstičuća i vaspitna za sve učenike bez izuzetaka, onda će voditi izgrađivanju međusobnih odnosa i formiranju koncepata koji će ih usmeravati ka rešavanju problema i konceptualnom mišljenju u tako obogaćenom okruženju. Pored dobrobiti po učenike, ovakva sredina idealna je i nastavnicima za izgrađivanje pozitivnih i učtivih zajednica učenja u kojima i jedna i druga strana mogu profitirati kroz učenje i razvijanje socijalnih veština koje bi unapredile emocionalno i akademsko blagostanje učenika.

Nastavnik je mentor i konsultant – da bi kreirao konstruktivnu i povoljnu klimu za učenje, nastavnik ne bi smeo da je bazira na autoritetu i striktnoj kontroli već da preuzme ulogu mentora i konsultanta učenicima, dajući im kako konstruktivne povratne informacije tako i kritike. Mentorstvo je prirodna uloga koju nastavnik intencionalno ili neintencionalno preduzima, a predstavlja način na koji nastavnik podstiče učenike da se što više trude i daju svoj maksimum. Takođe,

mentorstvo podrazumeva i podsticanje učenika da uživaju u učenju. Sastavni deo mentorstva odnosi se na aktivno slušanje i oslušivanje potreba učenika. Sa ovom ulogom ide „ruku pod ruku” konsultantska uloga nastavnika koja podrazumeva asistenciju nastavnika u suočavanju učenika sa značajnim promenama. Svakako, sa aspekta obe uloge, učenicima je potrebno dati i odgovornosti i slobode (Joutsenvirta & Vehkalahti, 2006) jer povoljna atmosfera učenicima daje slobodu koja unapređuje učenje. Premda nastavnik ima ključnu odgovornost u kreiranju povoljnog okruženja za učenje, i učenici takođe utiču na njega.

Nastavnik je strateg i taktičar – da bi stvorili pozitivnu klimu za učenje nastavnici moraju da budu svesni promena, te da budu fleksibilni u suočavanju sa njima (Dietrich & Bailey, 1996). Stoga, nastavnik prati dešavanja i promene oko sebe, ne samo u učionici i konkretnoj školi, već i u društvu u celini. U skladu sa njima, nastavnik zauzima pozitivan i inovativan stav prema svom radu, nastavi i učenju. Dakle, nastavnik se nalazi u „miksturi trojstva”: strateškog delovanja, taktičnog delovanja i efektivnog podučavanja. Nastavnik korišćenjem ovih veština i razmišljanjem izvan okvira (*out of a box*) doprinosi produktivnoj klimi za učenje. Kreiranjem pozitivnog, podsticajnog, pa samim tim i povoljnog ambijenta za učenje, unapređuje se učinak učenika i često rezultira izgradnjom kohezivne zajednice u učionici sa prijatnom radnom sredinom na obostranu korist, kako učenika tako i nastavnika.

Nastavnik je dizajner fizičkog okruženja – da li će se učenik osećati prijatno kao pripadnik obrazovne grupe i da li će njegova sposobnost da uči biti manja ili veća zavisice od tipa fizičkog okruženja koji nastavnik kreira i podstiče. Tako atraktivnost fizičke sredine učionice postaje aspekt povoljne klime za učenje. Saglasnost za ovakve tvrdnje mogu se pronaći u radovima brojnih autora. Tako akademski učinak i napredak učenika zavisi od: dobro pripremljene fizičke sredine i poretka učionice prema Kejikčiju (Kayikci, 1993) i Sulemanu i Huseinu (Suleman & Hussain, 2014), pedagoški stimulativne fizičke sredine koja treba da bude prijatna, udobna i psihološki okrepljujuća prema Adajemu (Adeyemo, 2012), načina organizovanja učionice kao odraza nastavnikovog shvatanja načina učenja učenika (Evanshen & Faulk, 2011; McDaniels, 2012), pozitivne i optimistične atmosfere, odnosno uređenosti ambijenta i stvorenog osećaja dobrodošlice,

sigurnosti i pripadnosti prema Erlaueru (Erlauer, 2003). Ukoliko se učenici u dobro dizajniranom ambijentu osećaju sigurno, bezbedno i udobno, utoliko će imati više volje da učestvuju i da se aktivno uključe u učenje sa pozitivnim stavom. Pedagozi se slažu da sredina ima direktan i indirektan uticaj na učenje učenika, uključujući i njihovu angažovanost u ono što se uči, njihovu motivisanost za učenje i osećaj blagostanja, pripadnosti i lične sigurnosti. Na primer, sredina za učenje ispunjena svetlošću i stimulativnim obrazovno-vaspitnim materijalima verovatno će biti pogodnija za učenje od sive prostorije, bez prozora i dekoracija na isti način kao i škola sa manje incidenata i nedoličnog ponašanja, poremećaja, maltretiranja i ilegalnih aktivnosti.

Nastavnik je regulator i koordinator relacija – kroz ove uloge nastavnik modeluje i održava ravnotežu u sistemu socijalnih odnosa u odeljenju. Ovakav nastavnikov uticaj na klimu za učenje očigledan je: učenje se unapređuje kada su čvrsti međuljudski odnosi. Klima za učenje i sam proces učenja unapređuju se kada nastavnici demonstriraju različita ponašanja povezana sa ljubaznošću, poput interpersonalne topline, brižnosti, empatije, podrške, sigurnosti i intelektualnog podsticanja. Istraživanja pokazuju da ovakvim ponašanjima nastavnici regulišu i koordiniraju međuljudske odnose u obrazovnoj grupi, utiču na kreativnost, kritičnost, autonomiju i zadovoljstvo učenika i rezultiraju prisutnošću i posvećenošću učenika i boljim ocenama. Takođe, kada učenici iskuse pozitivne odnose sa svojim nastavnikom, češće će težiti ka razvijanju sličnih veza sa drugima u obrazovnoj zajednici. Hamre i Pjanta (Hamre & Pianta, 2001) ukazuju da kroz formiranje pozitivnog odnosa između učenika i nastavnika sama učionica postaje podsticajna sredina u kojoj se učenici na akademski i socijalno produktivne načine angažuju i socioemocionalno razvijaju kroz vršnjačke odnose, samopouzdanje i samopoštovanje. Za uspešnost ovog poduhvata Defurovi i Iker posebno naglašavaju kolaboraciju i kooperaciju unutar učionice (Defour, Defour & Eaker, 2008). Kroz zajednički stvaralački rad, diskusije i međusobno angažovanje učenici grade i razvijaju samopouzdanje i socijalne veštine koje mogu da koriste tokom života, a u kreiranju pozitivnog okruženja za učenje od ključnog je značaja izgrađivanje samopoštovanja i samopouzdanja učenika kako bi uspeli. U situacijama u kojima se učenici osećaju relaksirano i delom pozitivne atmosfere

stvaraju se mogućnosti za učenje i uspeh. Takođe, kroz osećaj zajedništva koji u takvom međusobnom povezivanju nastaje podiže se nivo posvećenosti, učinka i samorazumevanja i nastavnika i učenika (Sergiovanni, 1994). Konkretnije, stvaranje zajednica u učionicama, kojima se omogućava prelaz sa pojedinačnog „ja” na kolektivno „mi”, rezultira osećajem pripadnosti kod učenika i osećajem da su deo učionice.

U okvirima kreiranja povoljne klime za učenje nastavnik se odlikuje i polivalentnošću uloga, kao i raznim drugim ulogama koje ovde nisu navedene (npr. terapeut i dijagnostičar, motivator, altruista, autoritet, supervizor, revizor...). Sve što nastavnik čini u učionici, neposredno ili posredno, u funkciji je razvoja klime za učenje. U odnosu na svoje odluke, stil, praksu, interakciju i komunikaciju sa učenicima, nastavnik određuje klimu u učionici, te je ujedno i odlučujući faktor od koga zavisi o kom tipu klime za učenje govorimo. Ako nastavnik prihvata ideje učenika, podstiče njihovo aktivno učešće u radu i realizaciji zadataka, podržava ih, ohrabruje, nagrađuje, stvara topao, zdrav, demokratski i blizak odnos sa njima, reč je o otvorenoj klimi za učenje. Prema Barklijevoj (Barkley, 2010), pozitivna klima za učenje znači da se učenik oseća prijatno, poseduje osećaj bliskosti sa nastavnikom i svojim vršnjacima i veruje u mogućnost sopstvenog uspeha. Tako se učenje pretvara u prijatno iskustvo a ne negativno, u kome se učenici „dave” i koje izbegavaju. Za podsticanje ovakvog zdravog odnosa prema učenju neophodno je i gore već pomenuto izgrađivanje osećaja zajedništva. Međutim, ukoliko nastavnik izražava visok autoritet u postupanju prema učenicima, hladan je i uzdržan, zatvoren, distanciran, naizgled ravnodušan, dalek i stran učenicima, ignoriše i preterano nadzire i usmerava učenike, ne prihvata tuđe već nameće samo svoje ideje kao jedino ispravne, reč je o zatvorenoj klimi za učenje. Ovakva sredina ne samo da je destimulativna već se u njoj učenici osećaju niti prihvaćeno niti poštovano, destruktivna je za motivaciju učenika te shodno tome ne podstiče na angažovanost u učenju. Stoga, načini interakcije na relacijama nastavnik-učenik i učenik-učenik aspekt je klime za učenje, a fraze poput „pozitivna sredina za učenje” i „negativna sredina za učenje” ili otvorena i zatvorena klima obično se odnose na socijalnu i emocionalnu dimenziju razreda. U ovom radu svrstane su u jednu frazu „klima za učenje”, o kojoj se može govoriti u pojmovima povoljne i nepovoljne za

učenje. Čak i da u rukama poseduje najbolji nastavni plan i program sveta, nastavnik koji nema vere i poštovanja prema svojim učenicima i koji ne izgrađuje odnos sa onima zbog kojih se i nalazi u učionici, biće samo „ogoljena verzija” nastavnčkog poziva bez ikakvog traga u procesu nastave i učenja. Dakle, Musova (Moos, 1979) konstatacija da je nastavnik od većeg značaja za kreiranje povoljne klime za učenje u odeljenju nego karakteristike samih učenika, nalazi svoju punu opravdanost.

3.2. Koncept angažovanosti učenika – suština i pojmovno određenje

Posmatrano etimološki, u reči *angažovanost* krije se interesantan istorijat protkan neobičnim značenjima. Premda se u mnogim radovima može naići na tvrdnju da je ovo engleska reč oko 500 godina stara, Koprivica (Koprivica, 2014) u svom delu *Filosofija angažovanja* otkriva filološki nivo ove reči smatrajući je otuđenicom preuzetom iz francuskog jezika (*engagement*). U svom prvobitnom obliku *to engage* značilo je, samo po sebi, *zalagati nečiji posed*. Nešto kasnije, o angažovanosti se govorilo u terminima *formalne saglasnosti oko nečega* (na primer, braka). Očigledno je da je u pojavnim oblicima, a i kasnije, ova reč upućivala na neku ozbiljnu radnju, odnosno posao vredan pažnje u kome je barem jedna strana preuzimala rizik garantujući za ono što je obećano. Na obaveznost u delovanju ukazuje i normanski koren reči *gage* što znači *jemstvo*, konkretnije, *zaklinjanje* ili *obećanje čistom i poštenom rečju*. Tako je stotinama godina unazad angažovanost bila moralna, često pravna obaveza. Upravo iz tog razloga, značajnom se ističe njena etička komponenta.

Dolaskom modernog doba, uvažavanjem novih vrednosti te i lingvističkim osavremenjivanjem, reč angažovanost doživljava razvojni procvat te tek odnedavno dobija novije, fleksibilnije, manje rigidno i, slobodno rečeno, pedagoškom kontekstu bliže značenje koje se odnosi na *okupiranost pažnje*, *misaonu aktivizaciju*, *budnost*, *preokupaciju aktivnostima*. Ovi deskriptori nastali su dubinskom analizom i tumačenjima dostupnih materijala i potencijalnih reči koje bi dale smisljena značenja pojmu angažovanosti, prevashodno iz težnje da se

izbegnu greške „bukvalnog“ prevođenja. Stoga, ne radi se o strogo profesionalnom prevodu već pre pokušaju da se značenja ovog termina sagledaju i protumače shodno kontekstu nastave i učenja, to jest pedagoškom kontekstu.

U okviru razmatranja starosti ovog koncepta reklo bi se da preovladavaju različita gledišta. Zapravo, ona variraju u zavisnosti od toga kako se prati njegovo poreklo, te se kreću od onih savremenijih koja koncept angažovanosti svrstavaju u mlade, tek začete koncepte, stare samo 10 godina, do onih ne toliko mladih čija se starost kreće oko 70 godina. Tajlerovo istraživanje (Ralph Tyler) iz 1930. godine, premda sprovedeno na univerzitetskim nivoima (Ohajo i Čikago), o tome koliko vremena studenti provode u radu, te njihovim efektima na proces učenja, po mnogim autorima predstavlja začetak koncepta angažovanosti. Već 30 godina kasnije, Pejsovim istraživanjem (Robert Pace) sprovedenim tokom 1960. godine, o kvalitetu učenikovih nastojanja koje investiraju u učenje, došlo se do značajnih pomaka u razvoju koncepta angažovanosti ali i razvoju upitnika o iskustvima studenata – CSEQ (*College Student Experience Questionnaire*) prvi put primenjenog 1979. godine, odnosno inventara aktivnosti učenika koje doprinose učenju i razvoju.

Kao koncept angažovanost učenika razvija se brže tokom 70-ih i 80-ih godina, sa mnogo ranijih konstrukata koji naglašavaju vreme provedeno na zadatku i participaciju (McKinney *et al.*, 1975; Smyth, 1980). U prilog tome govori i saglasnost mnogih teoretičara pedagoške teorije i prakse da je istraživanje uključenosti učenika, koje je sproveo Astin (Alexander Astin) 1980. godine, zaslužio priznanje za poreklo onoga što će kasnije postati savremeno istraživanje angažovanosti. Astin je sugerisao da je uključenost ili aktivna angažovanost učenika u akademske ili duge aktivnosti u pozitivnom odnosu sa učenjem i razvojem učenika. Iako nisu svi pedagoški teoretičari saglasni da je uključenost i angažovanost učenika isto, Astin je naznačio da nema suštinske razlike među njima, sa čime se slaže i Ku ističući da su to samo temporarne reprezentacije koje se odnose na poprilično iste radnje (Kuh, 2001; 2003). Ipak, do definitivnog utemeljenja koncepta angažovanosti učenika došlo je uporedo sa pitanjem identifikacije i merenja angažovanosti, konkretnije, razvojem instrumenata za procenu angažovanosti učenika/studenata (*TRIPOD, National Survey of Student*

Engagement – NSSE, The Community College Survey of Student Engagement – CCSSE...), koji danas imaju široku upotrebu u vrednovanju efektivnosti nastave i učenja. Takođe, kako ističu Ćirić i Jovanović (2016), u savremenim konceptualizacijama obrazovanja pitanje angažovanosti učenika važan je bihevioralni atribut zbog svoje povezanosti sa kvalitetom nastave i učenja, ali i sa razvojnim potencijalima kako učenika tako i nastavnika. Bavljenje ovim fenomenom, kako autorke ističu, proističe iz njegovog potencijalnog doprinosa kvalitetu nastave i učenja, ali i obrazovnog i razvojnog osnaživanja dece i mladih (Ćirić, Jovanović, 2016: 187).

No, da bi određenje ovog pojma u kontekstu nastave i učenja učinili preciznijim i relevantnijim, potrebno je obratiti pažnju na već pomenuto pitanje terminološkog poistovećivanja ili integracije srodnih pojmova.

3.2.1. Terminološke dileme – angažovanost i srodni koncepti

Termin angažovanost učenika odavno je prisutan u fondu generalizacija teoretičara iz područja društvenih nauka, naročito psihologije, pedagogije i andragogije i u funkciji je potpunijeg i sveobuhvatnijeg sagledavanja i analize različitih aspekata nastave i učenja. Ipak, pri tumačenju i operacionalizacijama ovog termina sreću se brojni problemi, dileme, nedoumice, često i kontraverze za koje se ne može tvrditi da su u potpunosti prenebregnute i eliminisane. Problem još više postaje konfuzan i kompleksan ako se ima u vidu činjenica da se u dostupnoj literaturi ne nailazi na ozbiljniji i temeljniji pokušaj da se termin „angažovanost učenika” tačnije odredi i pojasni. Mnogo više prostora za razumevanje ovog pojma otvaraju izvori novijeg datuma iz pedagoške, tačnije didaktičke oblasti, naročito oni publikovani od 2000. godine pa nadalje. No, to ne znači da je time problem sa kojim se istraživači i teoretičari suočavaju razrešen u punom ekstenzitetu i intenzitetu niti da su sve dileme i nesporazumi u njegovoj asimilaciji i poimanju prevaziđeni. Na osnovanost ovakve tvrdnje navodi često prisutan stav pojedinih autora da je teško i problematično razdvajanje termina „angažovanost učenika” i „uključenost učenika” kao i „motivisanost učenika”, koji se shodno tome često shvataju i kao sinonimi. Ovoj listi dodaju se i koncepti

zainteresovanosti, aktivnosti, predusretljivosti i nastojanja. Međutim, u naučnoj literaturi jasno se daje do znanja da ovi termini ne predstavljaju isti koncept iako su čvrsto povezani. Zbog toga konceptu angažovanosti treba pristupiti uz jasno razgraničavanje nekih od spomenutih termina, bar sa pedagoškog aspekta.

Dubinskim ispitivanjem relevantne literature identifikovana je naizmenična, višedecenijska primena konceptata *angažovanosti* i *uključenosti učenika* među istraživačima sa ciljem njihovog poistovećivanja i izjednačavanja. Ipak, potrebno je posebno obratiti pažnju na neophodnost njihovog razdvajanja. Takav korak u svojoj doktorskoj disertaciji 2011. godine učinio je Endruz (Matthew Andrews), napominjući da se u svrhu učenja formuliše angažovanost učenika u vaspitno-obrazovnim aktivnostima ali ne nužno i uključenost učenika u te aktivnosti. On smatra da razlika između ova dva termina leži u definisanju pojmova *uključiti* (*to involve*), što znači kotrljati ili obuzeti, i *angažovati* (*to engage*), što znači obavezati. Dakle, uključenost bi značila da se učenik nađe usred nečega i „nosi se sa tim”, i „hvata se u koštac” (na primer, emocionalna uključenost učenika u neki odnos ili projekat). Učeniku se pruža mogućnost izbora neke aktivnosti te i mogućnost uspešnog učenja kroz sopstvenu uključenost u tu aktivnost. Međutim, aktivnost može a i ne mora da bude svrsishodna. Koncept angažovanosti učenika sugerije na obavezu učenika da realizuje aktivnosti, odnosno obavezivanje učenika da pažljivo participira u aktivnostima, te da nastavi svoje delovanje u skladu sa postavljenim ciljem (Andrews, 2011: 11). Nadalje, Endruz preciznije definisanje ova dva termina upotpunjuje ukazivanjem da se *uključenost* uobičajeno odnosi na vrstu i učestalost aktivnosti u kojima učenici participiraju (kurikularne, kokurikularne, vannastavne i neškolske). Ovakvu esencijalnu karakteristiku uključenosti izveo je iz Astinovog nalaza (Astin, 1993) o povezanosti između participacije učenika u dodatnim aktivnostima i posvećenosti. Konkretnije, Astin smatra da se učenici koji participiraju u dodatnim aktivnostima kasnije osećaju posvećenijim i integrisanijim u studentskoj zajednici. Štaviše, takva uključenost vodi ka promociji perzistentnosti učenika u formalnom obrazovanju. Ku i saradnici (Kuh *et al.*, 2005) tome pridodaju da učenici koji više vremena provode uključeni u izazove višeg nivoa i zadatke, istrajniji su u obrazovnim težnjama i obično se upisuju na više kurseva. Pejs (Pace, 1982) ukazuje da aktivna

uključenost učenika u školsku i akademsku zajednicu često znači i njihovu uspešnost. Ipak, njihova osnovna motivacija može pre bliže da bude povezana sa kvalitetom uključenosti učenika nego sa utroškom vremena u aktivnostima ili broju realizovanih aktivnosti (Pace, 1982). Sa druge strane, Harper i Kvej ukazuju da je angažovanost više od uključenosti (involvement) i učešća (participation) – zahteva osećanja i smislenost kao i aktivnosti (Harper & Quaye, 2009: 5). Postupanje bez osećaja angažovanosti jednostavno je uključenost ili pak popustljivost; osećaj angažovanosti bez delovanja je disocijacija (Trowler, 2010: 5). Dakle, termin *angažovanost* ograničen je na intencionalne aktivnosti koje daju smisao uloženom trudu učenika tokom uključenosti u te aktivnosti. Učenici mogu da budu uključeni u neke aktivnosti bez podsticanja, što može voditi ka učenju; ali, da bi bili angažovani, oni dalje moraju da razmišljaju o svojim inicijalnim impulsima i želji da formiraju intencionalne okolnosti. Upravo iz tih razloga, Njumen (Newman, 1992) angažovanost učenika opisuje kao psihološko investiranje u učenje.

Poistovećivanje angažovanosti i uključenosti nije usamljen slučaj na koji se u literaturi nailazi. Od svih pojmova sa kojima se angažovanost poistovećuje, čini se najinteresantnijim često očigledno i jasno brisanje granica između pojma *angažovanosti učenika* i njihove *zainteresovanosti*, te njihovo uobičajeno preplitanje. U nastojanju da ukaže na disparitet među njima, Ejnlijeva (Mary Ainley) zapravo govori o odnosu stanje-ponašanje. Definišući zainteresovanost kao afektivno stanje koje reflektuje iskustva učenika u situacijama učenja, ona ukazuje na situacionu i personalnu zainteresovanost kao njene pokretače. Dok se prva odnosi na psihološko stanje povezivanja ili zainteresovanosti za neku aktivnost/zadatak zbog njihove zanimljivosti ili konteksta, dotle se druga, kao mnogo stabilnija karakteristika, može dovesti u vezu sa dugotrajnijom privlačnošću pojedinca prema određenoj temi ili aktivnosti i spremnošću da se u njoj angažuje. Ejnlijeva (Ainley, 2006) opisuje situaciono interesovanje kao tranzitornu karakteristiku kada je učenikova pažnja usmerena a osećanja podstaknuta određenom situacijom. Slično njoj, Jaravela i Reningerova (Järavelä & Renninger, 2014) su sugerisale da se zainteresovanost učenika podstiče i podržava faktorima okruženja za učenje, to jest, kroz interakciju sa drugima i zadacima za

učenje. Ejnlijeva (Ainley, 2006) smatra da se tokom rada na zadatku kod učenika bude specifična osećanja i emocionalna stanja, a određena emocionalna stanja, dodaju Perkun i Linnenbrink Garsija, aktiviraju i olakšavaju impulse za dalje delovanje i ponašanje (Perkun & Linnenbrink-Garcia, 2012), a to je angažovanost ili dezangažovanost (Ainley, 2006). Preciznije rečeno, pomenuti autori ukazuju na koristi pozitivnih emocija i štetne efekte negativnih emocija na angažovanost učenika. Dok aktivacija pozitivnih emocija, na primer sreće i uzbuđenja, podstiče dalje aktivnosti učenika te i mogućnost poboljšanja akademskih postignuća učenika (Ainley, 2006), dotle će negativne emocije, kao što je dosada ili pak beznađe, verovatno štetno delovati na angažovanost (Perkun & Linnenbrink-Garcia, 2012). Kada pedagoška iskustva ne podstiču pozitivna osećanja kod učenika, takvi učenici se opisuju kao nezadovoljni, to jest dezangažovani. Ejnlijeva ukazuje da postoji mogućnost rešavanja i ovog problema. Ona smatra da ukoliko ima veoma malo ili nimalo interesovanja za zadatak, neke posebne situacione karakteristike trebalo bi da deluju kao „kopča“ da bi angažovale učenika u aktivnosti, izuzev ako je učenik dovoljno vešt da nezavisno generiše strategije unapređenja zainteresovanosti za aktivnosti, na primer pristupajući zadatku na način koji omogućava personalno značenje (Ainley, 2012). Prema Jaraveli i Reningerovoj (Järavelä & Renninger, 2014), kvalitet učenikove zainteresovanosti može biti prediktor i motivacije i angažovanosti.

Postoje istraživanja koja su dokumentovala da je angažovanost isto što i motivisanost, odnosno angažovanost nije ništa drugo do drugi naziv za motivisanost, posebno kada se radi o učenicima i školskom kontekstu. Međutim, angažovanost i motivisanost su različite stvari te njihovo izjednačavanje nije opravdano. I ovde je potrebno ukazati na njihova suštinska diferencijalna obeležja. U literaturi je često prisutna tendencija pojedinih autora, poput Skinnerove i saradnica (Skinner, Kindermann & Furrer, 2009), da o angažovanosti promišljaju u terminima akcija ili bihevioralnih, emocionalnih i kognitivnih manifestacija motivacije. Termini angažovanosti i motivisanosti učenika nisu identični, ali nisu ni međusobno isključivi. Za razliku od angažovanosti, motivacija se definiše kao „teorijski konstrukt koji objašnjava inicijaciju, intenzitet, pravac i postojanost ponašanja, naročito ciljano usmerenih ponašanja“ (Brophy, 1998: 3), „psihološki

pogon koji vodi ka kognitivnom angažovanju i konačnom postignuću” (Järavelä, Volet & Järvenoja, 2010; Lazareva, 2014), tiče se usmeravanja, intenziteta i kvaliteta nečije energije (Maehr & Meyer, 1997; Ainley, 2004), razloga određenog ponašanja i zašto radimo to što radimo (Ainley, 2004). Premda oba termina obuhvataju različita ponašanja učenika, ipak se za ciljno usmerena ponašanja vezuje motivacija, dok se sva pozitivna ponašanja i psihološka iskustva učenika odnose na angažovanost učenika. Frederiksova i saradnice (Fredericks, Blumenfeld & Paris, 2004), kao i Raselova i saradnice (Russell, Ainley & Frydenberg, 2005), ukazuju i na dodatnu razliku koja se sastoji u tome što angažovanost reflektuje interakciju pojedinca i konteksta, odnosno pojedinac se nečim bavi (npr. zadatak, aktivnost, relacija) a njegovo angažovanje ne možemo odvojiti od okruženja, što ukazuje na adaptibilnost i reaktivnost angažovanosti na promene, te mogućnost škola da ciljano intervenišu (Fredericks, Blumenfeld & Paris, 2004; Newmann, Wehlage, & Lamborn, 1992). Shodno tome, Furrer i saradnici (Furrer *et al.*, 2006) ukazuju na značaj sagledavanja angažovanosti unutar motivacionog okvira, sugerišući na mogućnost menjanja angažovanosti kroz ciklične interakcije sa kontekstualnim varijablama što rezultira uticajem na kasnije akademske, socijalne i bihevioralne ishode. Zagovornici ovakvog promišljanja odnosa između angažovanosti i motivacije učenika u nastavi i učenju, u svojim operacionalizacijama upotrebljavaju self sistem model motivacionog razvoja (Connell, 1990; Connell & Wellborn, 1991; Deci & Ryan, 1985), koji koristi Konelov i Velbornov okvir (Connell & Wellborn, 1991) i percipiranu kontrolu učenika (Skinner, Wellborn & Connell, 1990) i pretpostavlja da je motivacija neophodan ali ne i dovoljan prekursor angažovanosti učenika (Appleton, Christenson & Furlong, 2008; Connell & Wellborn, 1991). Ovaj model zapravo može da posluži kao uporište teorijskog modela i podloga za proučavanje motivacije i razvoja, a u njegovoj osnovi nalazi se pretpostavka da pojedinci imaju tri osnovne motivacione potrebe: potrebu za autonomijom, potrebu za kompetentnošću i potrebu za povezanošću, to jest da se motivacija odnosi na osnovne psihološke procese uključujući autonomiju (Grolnick & Ryan, 1987; Skinner, Wellborn & Connel, 1990), povezanost/pripadnost (Goodenow, 1993a, 1993b; Goodenow & Grady, 1993) i kompetentnost (Schunk, 1991). Nasuprot tome,

angažovanost se opisuje kao „energija na delu, veza između ličnosti i aktivnosti” (Russell, Ainley & Frydenberg, 2005: 1; Ainley, 2004), kao aktivna uključenost osobe u zadatak ili aktivnost (Reeve *et al.*, 2004), kao relacioni konstrukt (Sinclair, Christenson & Thurlow, 2005) koji se ne smatra „solo aktivnošću” (Yazzie-Mints, 2007: 1) i zahtevom u sprezi ličnost-okolina (Reschly & Chirstenson, 2006a, 2006b). Uzevši u obzir navedene potrebe/psihološke procese i školski kontekst, reklo bi se da ako škola daje mogućnosti za njihovo zadovoljavanje, onda se može očekivati i viši stepen učenikovog angažovanja. Ako se u učionici neguje i razvija brižan odnos i podsticajno okruženje, velika je verovatnoća da će potreba za povezanošću biti zadovoljena; ako su učenici intrinzički a ne spoljašnjim faktorima motivisani, te ako osete da mogu samostalno da prave izbore, potreba za autonomijom je na snazi; i naposljetku, njihova potreba za kompetentnošću je ispunjena kada učionicu dožive kao strukturno optimalnu i stvore osećaj da mogu da postignu željene ciljeve (Fredericks, Blumenfeld & Paris, 2004). Nasuprot tome, ukoliko učenici nose teret škole, ili ako je dožive, kako Skinnerova i saradnici opisuju, kao zanemarujuću, prisilnu ili nepravednu, to će svakako voditi ka njihovom dezangažmanu i nezadovoljstvu (Skinner *et al.*, 2009; Skinner, Kindermann & Furrer, 2009). Razlika između motivisanih i angažovanih učenika sažeta je i u stavu da motivisane učenike interesuje ishod (oni žele da uče), a angažovane učenike interesuje ono što se dešava (žele da nastave do ispunjenja). To ne znači da motivacija i angažovanost nisu povezani: motivacija učenika utiče na njegovu mogućnost lakšeg ili težeg angažovanja u aktivnostima. Na primer, unutrašnje motivisani učenici lakše se angažuju jer je njihov cilj da uče, tako da obraćaju pažnju; spoljašnje motivisani učenici mogu lakše da se angažuju ukoliko se učenje uskladi sa njihovim ciljevima; nasuprot tome, nemotivisani učenici teže se angažuju. S obzirom na to da su brojne studije pokazale da se angažovanost učenika poklapa, ali nije isto što i motivacija učenika (Sharan, Shachar & Levine, 1999), kao i s obzirom na odvojenost ali ne i ortogonalnost ovih konstrukata – neko može da bude motivisan ali ne i aktivno angažovan u zadatku (Connell & Wellborn, 1991; Furrer & Skinner, 2003), te i na ključnu ulogu motivacije u razumevanju angažovanosti učenika, slobodno bi se moglo zaključiti da je motivacija konstrukt vredan zasebnih studija.

3.2.2. Varijabilnost u definisanju angažovanosti učenika

Kratak istorijat ozbiljnijeg proučavanja angažovanosti ukazao je na neophodnost jasnijeg i preciznijeg definisanja ovog koncepta. Već 80-ih godina, kroz prikaz dvojice autora, Mošera i MekGovenena (Mosher & McGowan, 1985), u prvi plan su izašle samo dve studije u kojima je korišćen termin angažovanost; u jednoj od njih angažovanost učenika definisana je kao participacija učenika u ponuđenim školskim aktivnostima, s tim što je fokus primarno bio usmeren na izvođenje zaključaka proučavanjem dezangažovanosti (Natiello, 1984). Iako se upotreba ovog konstrukta proširila, jasnost u definisanju samog pojma ostaje nedokučiva. Relevantna literatura o angažovanosti (kako teorijska tako i empirijska) generalno reflektuje malo konsenzusa u vezi sa definicijama i sadrži značajne razlike o tome kako se angažovanost operacionalizuje i meri.

Imajući u vidu da se u dostupnoj literaturi ne nailazi na sveobuhvatan pregled različitih definicija angažovanosti učenika, niti na posebne kriterijume u definisanju, a uvažavajući i prethodno predstavljena značenja relevantnih i srodnih pojmova koja se u savremenoj literaturi ističu, u ovom radu ponuđen je svojevrsan tabelarni prikaz varijacija u definisanju koncepta angažovanosti učenika (Tabela 6). Prikazana tabela predstavlja, premda samostalno delo autora nastalo kao produkt pregleda i analize različitih odgovora na pitanje šta angažovanost znači i kako se definiše, identifikaciju najznačajnijih načina konceptualizovanja angažovanosti učenika u nastavi i učenju. Podrazumeva se da u ovu listu nisu mogle biti uključene apsolutno sve definicije ovog pojma, ipak je uložena namera da se mapira set najreprezentativnijih skladno hronologiji njihovog javljanja u literaturi, uz želju da se na taj način doprinese potpunijem razumevanju njegovog evolutivnog toka i razvoja, te i različitih polazišta autora u njegovom definisanju.

Tabela 6: Varijacije u definisanju koncepta angažovanosti

God.	Izvor/i	Definicija konstrukta: Angažovanost je...
1985	Astin A.	...uključenost učenika; iznos fizičke i psihičke energije koju učenik posvećuje akademskom iskustvu.
1990	Skinner E., J. Welborn & J. Connell	...pokretanje aktivnosti, truda i upornosti u školskom radu i ambijentalnih emocionalnih stanja tokom aktivnosti učenja.
1992	Newman F., G. Wehlage & S. Lamborn	...psihološko investiranje učenika i napor usmeren ka učenju, razumevanju i ovladavanju znanjem, sposobnostima i veštinama koje treba da promoviše akademski rad.
1993	Finn J.	...aktivna participacija učenika u školskim i razrednim aktivnostima uz prateći osećaj identifikacije sa školom.
1993	Skinner E. & M. Belmont	...intenzitet i kvalitet emocionalne uključenosti učenika u iniciranje i sprovođenje aktivnosti učenja; stalna bihevioralna uključenost u aktivnosti učenja praćena pozitivnim emotivnim tonom naspram nezadovoljstva.
1997	Bomia L., L. Beluzo, D. Demeester, K. Elander, M. Johnson & B. Sheldon	...spremnost, potreba, želja i kompulzija za participacijom i uspešnošću u procesu učenja i trajnom razumevanju kroz promovisanje viših nivoa mišljenja.
1999	Tomlinson M.	... magnet koji privlači i zadržava krivudavu pažnju učenika...što bi značilo da se učenik „vrti oko“ neke značajne ideje koju je ugradio u svoj inventar načina funkcionisanja stvari.
2000	Marks H.	...psihološki proces koji uključuje pažnju, interesovanje, ulaganje i trud učenika utrošene na proces učenja
2001	Audas R. & D. Willms	...stepen učenikove participacije u akademskim i neakademskim aktivnostima i identifikacije sa vrednostima i ciljevima školovanja.
2001	Schlechty P.	...uključenost učenika u rad, istrajnost uprkos izazovima i preprekama, i vidljivo zadovoljstvo u realizaciji rada.
2002	National Survey for Student Engagement	...ukrštanje vremena i energije koje učenici posvete vaspitno-obrazovnim aktivnostima.
2003	Hu S. & G. Kuh	...kvalitet učenikovog napora da se posveti pedagoški smislenim aktivnostima koje direktno doprinose željenim rezultatima.
2003	Chapman E.	...spremnost učenika za participaciju u rutinskim školskim aktivnostima, poput pohađanja nastave, dostavljanja traženog rada i praćenja nastavnikovih smernica u razredu.
2003	Willms J. D.	...(u širem smislu) učenikov stav prema školovanju i participacija u aktivnostima škole.
2004	Klem A. & J. Connell	...tekuća aktivnost (bihevioralna, emocionalna i kognitivna komponenta), odnosno reakcija na izazov

		(idealno optimistično angažovanje).
2004	Fredericks J., P. Blumenfeld & A. Paris	...povezana sa pozitivnim akademskim rezultatima, uključujući postignuća i istrajnost u školi; viša je u odeljenjima sa nastavnicima i vršnjacima orijentisanim na podršku, izazovnim i autentičnim zadacima, mogućnostima za izbor i suficijentnom strukturom.
2004	Anderson A., S. Chistenson, M. Sinclair & C. Lehr	...pozitivno ponašanje poput prisutnosti, pažnje, participacije učenika u razredu, kao i psihološko iskustvo identifikovanja sa školom i osećaja da za njih neko brine, da ih poštuje i da su deo školskog okruženja.
2005	Fletcher A.	...smislaona uključenost učenika u okruženje učenja, a obuhvata participaciju učenika u kreiranju kurikuluma, upravljanje razredom i stvaranje povoljne klime u školi.
2005	Russell J., M. Ainley & E. Frydenberg	...energija na delu, odnosno veza između ličnosti i aktivnosti koja se sastoji od tri forme: bihevioralne, emocionalne i kognitivne.
2005	Daggett B.	...stepen motivisanosti i posvećenosti učenika učenju, demonstracije pozitivnog ponašanja i stavova, te fomiranje relacija sa odraslima, vršnjacima i roditeljima koji podržavaju učenje.
2007	Coates H.	...širok konstrukt namenjen obuhvatanju kako istaknutih akademskih tako i određenih neakademskih aspekata učenikovog iskustva.
2007	Joselowsky F.	...aktivna uključenost, posvećenost i koncentrisana pažnja nasuprot površne participacije, apatije i nedostatka interesovanja.
2007	Kuh G., J. Kinzie, J. Buckley, B. Bridges & J. Hayek	...participacija u pedagoški efektivnoj praksi, kako unutar tako i izvan učionice, što vodi ka nizu merljivih ishoda.
2008	Higher Education Funding Council for England	...proces kojim institucije i različite sektorska tela čine namerne pokušaje da uključe i osnaže učenike u procesu oblikovanja iskustva učenja.
2008	Australian Council of Educational Research	...uključenost učenika u aktivnostima i uslovima koji mogu da proizvedu visoko kvalitetno učenje.
2008	Cavanagh R., P. Kennish & K. Sturgess	...balans između učenikovih mogućnosti za učenje i očekivanja.
2009 2012	Kuh, G. S. Hu & A. McCormick	...nivo zalaganja i uključenosti učenika u produktivne aktivnosti učenja i nastave.
2009 2000 1996 1991	Allen J. & C. Allen Crosnoe R. Dornbusch S., K. Glasgow, & I-C. Lin Eccles J., S. Lord, & C. Midgley	...relacioni proces koji reflektuje učenikova kognitivna, emocionalna, bihevioralna i motivaciona stanja i kapacitete ali je delom uslovljena interpersonalnim odnosima kao pokretačima i organizatorima ovih stanja i kapaciteta u službi nekog većeg razvojnog zadatka ili cilja.
2010	Barkley E.	...je proces i produkt koja se doživljava na kontinuumu i rezultatima sinergijske interakcije između motivacije i aktivnog učenja.

2010 2014	Trowler V. Fletcher A.	...nivo responzivnosti (pažnje, radoznalosti, zainteresovanosti, optimizma i /ili strasti) koji učenici pokazuju kada uče ili su naučili.
2012	Skinner E. & J. Pitzer	...bihevioralna manifestacija motivacije.
2013	Gallup, Inc http://www.gallupstudynetwork.com/home.aspx	...termin kojim se opisuje zainteresovanost i entuzijazam pojedinaca za školu, što utiče na njihovo ponašanje i akademski učinak.
2014	Hidden Curriculum	...stepen pokazane pažnje, radoznalosti, zainteresovanosti, optimizma i strasti učenika u učenju i nastavi, koji se prostiru i na nivo motivisanosti potreban za učenje i napredovanje u obrazovanju.
2014	Gunuc S. & A. Kuzu	...kvalitet i kvantitet psiholoških, kognitivnih, emocionalnih i bihevioralnih reakcija učenika na proces učenja kao i nastavne i vannastavne akademske i socijalne aktivnosti za ostvarivanje uspešnih ishoda učenja.
2014	http://edglossary.org/student-engagement/	...stepen pokazane pažnje, radoznalosti, interesovanja, optimizma i strasti učenika tokom učenja ili poučavanja, a koji se proteže i na nivo motivisanosti za učenjem i napredovanjem.

Prema priloženoj listi moglo bi se konstatovati da su definicije angažovanosti učenika po svojoj prirodi često koliko semantički, toliko i konceptualno zamršene. Dodatne teškoće proizilaze iz nedostatka konsenzusa među onima koji se bave vaspitno-obrazovnim radom, politikom obrazovanja, istraživačima i praktičarima, pa ni među učenicima oko toga kako bi se ovaj pojam mogao definisati. Usled takvih kompleksnosti nastaju varijacije u definisanju i tumačenjima. Tako se sa jedne strane mogu izdvojiti teoretičari koji angažovanost shvataju kao „značajno sredstvo razvijanja učenikovog osećaja prema vršnjacima, nastavnicima i institucijama koje im pruža osećaj povezanosti, afilijacije i pripadnosti, dok istovremeno nudi bogate mogućnosti učenja i razvoja”, a sa druge strane teoretičari koji na angažovanost gledaju kao na koncept koji bi omogućio „sprečavanje dosade kod učenika”. Isti autori tvrde da je angažovanost „protivotrov alijenacije učenika”. Uzevši u obzir sve do sada rečeno, ne iznenađuje u literaturi često prisutan zaključak da je ovaj koncept „teoretski neuređan”, ponekada se „preklapa” sa drugim konstruktima, a ponekada je jednostavno substitut različite terminologije za iste konstrukte.

Bez obzira na postojanje značajnih nedoslednosti u konceptima i terminologiji korišćenoj u raznim studijama (Fredericks, Blumenfeld & Paris, 2004;

Furlong *et al.*, 2003; Jimerson, Campos & Greif, 2003), poređenje različitih definicija angažovanosti upućuje na aktuelnost neke teme među različitim grupama istraživača. Tako, na primer, neke definicije suprotstavljaju pozitivne ishode angažovanosti sa negativnim ishodima nezadovoljstva, poput razočarenja i alijenacije (Connell & Wellborn, 1991; Skinner & Belmont, 1993), dok druge impliciraju da se negativni ishodi odnose zapravo na odsustvo samog angažovanja. Pored toga, kroz medijatore angažovanosti neki specifikuju kontekstualno zadovoljavanje osnovnih potreba (Christenson & Anderson, 2002; Connel & Wellborn, 1991; Furlong *et al.*, 2003), dok se drugi usredsređuju samo na angažovanost uz malo posvećene pažnje njenim prekursorima. Sve definicije angažovanosti sadržavale su bihevioralnu komponentu, mnoge su takođe sadržavale emocionalne/psihološke komponente a daleko manje akademske ili kognitivne komponente. Naposljetku, mnogi istraživači definisali su angažovanost učenika u opštem, širem smislu a među njima neke definicije eksplicitno spominju element reakcije na izazove (Klem & Connell, 2004; Skinner, Wellborn & Connel, 1990), drugi su možda smatrali da se takav element podrazumeva. Jedina konstanta među mnoštvom konceptualizacija angažovanosti jeste da je angažovanost multidimenzionalna (Appleton *et al.*, 2008; Fredericks, Blumenfeld & Paris, 2004). Međutim, saglasnost oko multidimenzionalnosti varijabilna je u odnosu na broj i vrstu dimenzija angažovanosti.

3.2.3. Različiti pristupi i modeli angažovanosti učenika – od unidimenzionalnosti ka multidimenzionalnosti

Gore prikazana tabela ukazuje na različitost u definisanju koncepta angažovanosti. Premda se autori slažu da angažovanost učenika uobičajeno rezultira pozitivnim ishodima, definisanje ovog koncepta čini se problematičnim s obzirom na neslaganja oko toga šta se računa kao angažovanost. Primera radi, za prethodnu deceniju vezuju se intenzivnija zalaganja istraživačke zajednice za obuhvatnijim definisanjem angažovanosti učenika jer analize ranih radova jasno ukazuju na preneglašavanje *jednodimenzionalnog* definisanja pojma, imajući u vidu da je pažnja istraživača u njima usmerena prema jednoj komponenti,

bihevioralnoj ili emocionalnoj ili kognitivnoj. Time su se zapravo stvarale prilike da se redukuje značaj manje posmatranih i istraživanih formi angažovanosti u, na primer, kognitivnom i emocionalnom području. Konkretnije, rani radovi sadržavali su pogrešna tumačenja i tretiranje angažovanosti učenika kao statičnog koncepta sa ove tri zasebne i različite komponente i pogrešnom pretpostavkom da će dublje proučavanje jedne komponente pomoći u razumevanju angažovanosti kao celine. Takva parcijalizacija i statično posmatranje angažovanosti ne vodi celovitom sagledavanju već pre sugeriše na linearan odnos između obrazovnih programa ili intervencija i unapređenja angažovanosti učenika. Jasno je da se kod nekih učenika mogu primetiti spoljašnji znakovi angažovanosti a da su oni zapravo većim delom dezangažovani; takođe, neki učenici mogu da pokažu uzbuđenje i radoznalost u odnosu na sadržaje nastavnog predmeta ili pak da psihološki mnogo investiraju u njih, ali da iz nekog razloga pokazuju veoma malo ili nimalo bihevioralnih karakteristika koje se mogu povezati sa angažovanošću. Ispostavilo se da su ovakvi, pretežno jednodimenzionalni modeli uglavnom usredređeni na psihološku ili kognitivnu dimenziju angažovanosti (Ainley, 1993; Miller *et al.*, 1996; Newmann, Wehlage, & Lamborn, 1992).

Neki istraživači, poput Fina (Finn, 1989), pokušali su, bar u prvobitnom obliku, da angažovanost učenika definišu kao *dvodimenzionalni konstrukt*. Dok se jedna dimenzija odnosi na učenikov osećaj pripadnosti i prihvatanje vrednosti škole, dotle druga dimenzija razmatra pokazanu inicijativu učenika u učionici zajedno sa njihovim uključivanjem u vannastavne aktivnosti i školsku upravu. Fin (Finn, 1993) je naglasio vezu između angažovanosti sa njegovim modelom participacije-identifikacije, ukazujući na značaj učenikovog „vezivanja” za školu; ukoliko ovakva veza izostane, postoji velika verovatnoća za nastajanjem problemskog ponašanja kod učenika, uključujući porast broja učenika koji napuštaju školu pre mature. Može se zaključiti da zastupnici ovakvih dvokomponentnih modela najčešće uključuju bihevioralnu komponentu, koju karakteriše pozitivno ponašanje, napor, participacija i emocionalnu ili afektivnu komponentu, poput zainteresovanosti, identifikacije, pripadnosti, pozitivnog stava prema učenju (Finn, 1989; Marks, 2000; Newman, Wehlage & Lamborn, 1992; Willms, 2003). Često su ovi dvokomponentni modeli zapravo hijerarhijski modeli

angažovanosti te autori ukazuju da se u njima određeni tipovi angažovanosti posmatraju kao značajniji od drugih (Finn, 1989; Nystrand & Gamoran, 1991). Tako je, na primer, Finn (Finn, 1989) istakao hijerarhijsku taksonomiju primarno zasnovanu na posebnom tipu bihevioralne angažovanosti. Učenici čije je ponašanje korenspondentno višim nivoima u taksonomiji smatraju se angažovanijima. Prvi nivo angažovanosti dešava se kada učenici poštuju pravila i procedure škole, drugi kada participiraju u okruženju za učenje, a treći kada uzmu udeo u socijalnim i vannastavnim aktivnostima povezanim sa školom. Nystrand i Gamoran (Nystrand & Gamoran, 1991) kreirali su hijerarhijski model koji se sastoji od proceduralne i substantivne angažovanosti. Proceduralna angažovanost široko korelira sa bihevioralnom angažovanosti a dešava se kada učenici završavaju aktivnosti na času i domaće zadatke. Substantivna angažovanost opisuje aspekte psihološke i kognitivne angažovanosti a dešava se kada se učenici posvete akademskim studijama (Nystrand & Gamoran, 1991). Harrisova (Harris, 2008), na osnovu rezultata istraživanja koji substantivnu angažovanost iz ovog modela povezuju sa višim nivoima učenja učenika, zaključuje o njenim balgotetima u odnosu na proceduralnu angažovanost.

Tek odnedavno, savremeniji istraživači, uvidevši nedostatke različitih fragmentacija i uzevši u obzir sugestije kritičara o štetnosti međusobnog razdvajanja različitih formi angažovanja po učenje, ili pak valorizacije jedne forme iznad drugih, proširuju svoj fokus ka *multidimensionalnosti* u tumačenjima angažovanosti. To je i razlog što pojedini autori, poput Frederiksove i saradnica (Fredericks, Blumenfeld & Paris, 2004), definišu angažovanost učenika kao metakonstrukt koji uključuje različite tipove angažovanosti. Ovakav prelaz čini da se na angažovanost gleda kao na dinamičan koncept odnosno sistem od međusobno interagujućih komponenata koje funkcionišu kao celina (Ćirić, Jovanović, 2016). Stoga, u nedavnim prikazima literature (Fredericks, Blumenfeld & Paris, 2004; Jimerson, Campos & Greif, 2003) uočljiva je klasifikacija angažovanosti na tri podtipa: bihevioralni (na primer, pozitivno ponašanje, participacija, nastojanje/trud), kognitivni (na primer, samoregulacija, investiranje u učenje, ciljevi učenja) i afektivni podtip (to jest, pozitivan stav prema učenju, zainteresovanost, pripadnost). Ova tipologija saglasna je teorijama koje ukazuju na

osnovne potrebe za autonomijom, kompetentnošću i povezanošću (Connell & Wellborn, 1991), odnosno teorije koje sugerišu na aktivnost (angažovanost protiv nezadovoljstva) i razlike u ishodima nastale iz interakcije unutar društvenog konteksta, koji određuje kako se učenici percipiraju u zadovoljavanju osnovnih potreba za autonomijom, kompetentnošću i povezanošću (Connell & Wellborn, 1991). Jednostavan model ovog procesa (prilagođeno iz Skinner, Wellborn & Connell, 1990: 23) bio bi kontekst-ličnost-akcija-ishod. Autori poput Vilmsa i saradnika (Willms, Friesen & Milton, 2009) utvrđuju tri tipa angažovanosti: (1) socijalna (postojanje osećaja pripadnosti i participacije u životu škole), (2) participacija u formalnim zahtevima školovanja i (3) intelektualna angažovanost (ozbiljno emocionalno i kognitivno investiranje u učenje). Arčembolt i saradnici (Archambault *et al.*, 2009) utvrđuju tri distinktivne kategorije angažovanosti učenika: bihejvioralnu, afektivnu i kognitivnu angažovanost. Prva se odnosi na učenikovo poštovanje pravila i uključenost u nastavne i vanastavne aktivnosti. Druga uključuje iskustva, osećanja, stavove i učenikovu percepciju škole, konkretno, učenikov osećaj pripadnosti, zainteresovanosti i spremnosti da uči, kao i opšti osećaj naklonosti prema školi. I treća se odnosi na kognitivne funkcije uključene u proces učenja kod učenika. Pritom, učenici mogu ne samo međusobno već i globalno posmatrano da se razlikuju već prema nivou svoje angažovanosti kako napreduju kroz školu. Takođe, učenici mogu da se menjaju unutar specifičnih aspekata angažovanja (Archambault *et al.*, 2009). Tako, na primer, učenik može da pokaže visok nivo angažovanosti za književne radnje ali nizak za matematičke radnje, odnosno visok nivo angažmana u području društvenih nauka a nizak u području prirodnih. Različiti stepeni angažovanja primećuju se ne samo kod pojedinačnih učenika nego i među specifičnim kategorijama učenika. Nadalje, o trojnoj tipologiji angažovanosti učenika govore Dejvis i saradnici (Davis, Summers & Miller, 2012). Po njima angažovanost se deli na: (1) bihejvioralnu (zalaganje, upornost, participacija i usklađenost učenika sa strukturama škole), (2) kognitivnu (voljnost učenika, odnosno učenikov osećaj o sebi i sopstvenom radu, veštinama i strategijama ovladavanja radom) i (3) emocionalnu (opseg učenikovog osećaja pripadnosti školi). Još jedan trofaktorski model koji su predložile Frederiksova i saradnice (Fredericks, Blumenfeld & Paris, 2004), nastao kao produkt analize 44

studije, čini se trenutno najviše i najčešće korišćenom šemom klasifikacije angažovanosti učenika. Konkretnije, model ovih autorki obuhvata faktore ponašanja, emocija i kognicije te se angažovanost učenika sastoji od tri dimenzije: bihejvioralne, emocionalne i kognitivne. Prema njima, učenici koji su bihejvioralno angažovani tipično poštuju norme ponašanja, kao što je prisutnost i uključenost, i demonstriraju odsustvo disruptivnog ili negativnog ponašanja. Učenici koji se emocionalno angažuju doživljavaju afektivne reakcije poput zainteresovanosti, uživanja ili osećaja pripadnosti. Kod kognitivne angažovanosti učenici intelektualno investiraju u učenje, teže da pređu granice zahtevanog i uživaju u izazovu (Fredericks, Blumenfeld & Paris, 2004: 62–63). Sve tri kategorije su nehijerarhijske i podjednako značajne za angažovanost učenika. Preliminarno kvantitativno istraživanje u kojem je korišćen ovaj model, sugerisalo je da ne samo da sve tri vrste angažovanosti pokrivaju različite aspekte učenikovog iskustva, već su sve tri važne za njihov školski uspeh i lični razvoj (Blumenfeld *et al.*, 2005).

Traulerova (Trowler, 2010) smatra da svaka od tri dimenzije može imati pozitivan i negativan pol od kojih svaki predstavlja formu angažovanosti, razdvojene „ponorom” neangažovanosti (povlačenjem, apatijom). Stoga, pojedinac može biti angažovan, bilo pozitivno ili negativno, duž bihejvioralne, emocionalne ili kognitivne dimenzije, što Trauleova tabelarno ilustruje (Tabela 7). Bitno je napomenuti da se deskripcijama „pozitivan” i „negativan” ne označavaju vrednosni sudovi već stavovi izvedeni iz dobrog dela relevantne literature, a koji saglasni očekivanjima i normama ukazuju na internalizaciju i potvrđivanje, te se tako vide kao produktivni, dok ponašanje koje izaziva, konfrontira ili odbija može biti disruptivno, odloženo ili opstruktivno, i kao takvo kontraproduktivno.

Tabela 7: Primeri pozitivne i negativne angažovanosti (Trowler, 2010:6)

	Pozitivna angažovanost	Neangažovanost	Negativna angažovanost
Bihejvioralna	Pohađanje predavanja; učešće sa entuzijazmom	Preskakanje predavanja bez izgovora	Bojkotovanje, ograđivanje, remećenje predavanja
Emocionalna	Zainteresovanost	Dosada	Odbijanje
Kognitivna	Zadovoljenost ili nadmašivanje zahtevanih zadataka	Kašnjenje, žurenje ili odsustvo zadataka	Redefinisanje parametara za zadatke

Na iznijansirano trodimenzionalno definisanje angažovanosti učenika Kanadskog pedagoškog udruženja (*Canadian Education Association – CEA*) ukazali su Danlivi i Milton (Dunleavy & Milton, 2009), predstavljajući socijalnu, institucionalnu (prvobitnog naziva akademska) i intelektualnu angažovanost. Socijalna angažovanost kao „svrsishodna participacija u životu škole” svoj puni smisao dobija učešćem u vannastavnim aktivnostima (npr. timovi, klubovi, savezi, parlamenti, udruženja...). Ona podržava prijateljstvo među učenicima, potpomaže liderske sklonosti i osniva socijalne veze, te tako doprinosi u razvoju samopouzdanja kod učenika i osećaja pripadnosti. Institucionalna angažovanost kao „aktivna participacija u zahtevima za školskim uspehom” podrazumeva pohađanje nastave, realizaciju dodeljenih zadataka, polaganje ispita, ocenjivanje i usredsređivanje ka diplomiranju/završnom ispitu. Prednosti institucionalne angažovanosti učenika ogledaju se u završetku srednje škole, prihvatanju novih programa nakon završetka srednjeg obrazovanja sa tendencijom dalje aktivizacije u učenju i radu, te preduzimanju lične odgovornosti. Stoga I nečudi Poupova sugestija na neretko pejorativno tretiranje i definisanje institucionalne angažovanosti kao „radne škole” (Pope, 2010). Naposletku, intelektualna angažovanost se definiše kao ozbiljno emocionalno i kognitivno investiranje u učenje, a dešava se kada učenici rešavaju realne probleme koji ih ozbiljno interesuju. Uključuje ne samo individualna već i kolektivna znanja, pozitivne odnose sa vršnjacima i nastavnicima i visoka očekivanja po pitanju uspešnosti. Učenici koji su intelektualno angažovani imaju najveće šanse da budu „glavni za rešavanje problema” ili „konceptualni mislioci” koji vole da se bave originalnim delima. Danlivi i Milton ukazuju da sva tri oblika angažovanosti potpomažu uspešnost učenika ne samo u školi već i u životu (Dunleavy & Milton, 2009).

Pored već prethodno opisanih dvokomponentnih/dvodimenzionalnih i trokomponentnih/trodimenzionalnih modela, postoje i druge multidimenzionalne klasifikacije angažovanosti učenika. Istraživači poput Andersonove, Kristensonove, Sinklerove i Lehrove (Anderson *et al.*, 2004: 110) dele angažovanost u četiri tipa: bihejvioralnu, kognitivnu, emocionalnu i psihološku, dok neki govore o bihejvioralnim, akademskim, kognitivnim i psihološkim elementima sadržanim u angažovanosti (Appleton, Christenson & Furlong 2008). U njihovom modelu

psihološka angažovanost obuhvata slične aspekte emocionalne angažovanosti Frederiksonove i saradnica, a takođe i sličnosti sa ostalim kategorijama. Međutim, ove autorke koriste akademsku angažovanost da odrede vreme provedeno u aktivnostima učenja nasuprot opšte bihevioralne angažovanosti, gde učenici mogu da participiraju u neakademske stremljenjima. Slično njima, autorke Rišli i Čirstenson (Reschly & Chirstenson, 2006a; 2006b) govoreći o taksonomiji angažovanosti sa četiri podtipa (akademska, kognitivna, bihevioralna i psihološka), zapravo ukazuju na svojevrsnu integraciju teorijskog rada Fina (Finn, 1989), Konela (Connel, 1990; Connell & Wellborn, 1991) i MekPortlanda (McPartland, 1984), kao i primenu *Check & Connect* modela intervencije (<http://checkandconnect.umn.edu/>) koji podrazumeva obezbeđivanje shvatanja nivoa angažovanosti učenika i prepoznavanje kvaliteta prilagođenosti između učenika, okruženja za učenje i faktora koji utiču na njihovu adaptabilnost. Varijable poput vremena provedenog na zadatku, izrade domaćih zadataka, ocena, kredita/bodova koji se stiču do diplomiranja predstavljaju pokazatelje akademske angažovanosti dok prisutnost, suspenzije, dobrovoljna participacija u odeljenju i participacija u vannastavnim aktivnostima predstavljaju pokazatelje bihevioralne angažovanosti. Kognitivna i psihološka angažovanost smatraju se manje opservabilnim te se procenjuju više na osnovu unutrašnjih pokazatelja, uključujući samoregulaciju, relevantnost školskog rada za buduće poduhvate, vrednost učenja, personalne ciljeve i autonomiju kao pokazatelje kognitivnog angažmana i osećaja identifikacije ili pripadnosti, i veze sa nastavnicima i vršnjacima kao pokazatelja psihološke angažovanosti. Kao što se može primetiti, dodata akademska angažovanost osnova je četvorodelne tipologije, a zainteresovanost za akademsku angažovanost nalazi svoje uporište u čvrstim i konzistentnim nalazima istraživanja koje su sprovedeli Fišer i Berliner (Fisher & Berliner, 1985) i u ujednačavanju, po značaju, sa istraživanjima koja ispituju angažovanost u specifičnim zadacima (Marks, 2000). Njihovi nalazi o povezanosti između visoke stope akademskog vremena sprovedenog u učenju i postignuća učenika imali su odjeka kod nastavnika koji se bave problematikom vremena provedenog na zadatku i realizaciji zadataka, i odgovorima na komentare učenika iz gorepomenutog *Check & Connect* modela (Sinclair, Chirstenson & Thurlow, 2005). Takođe, akademska

angažovanost obuhvaćena je upitnikom HSSSE (*High School Survey of Student Engagement*) Centra za evaluaciju i politiku obrazovanja Univerziteta Indijana kojim se ispituju dimenzije angažovanosti. Međutim, prema Jazi Mincu (Yazzie-Mintz, 2007), ovaj upitnik ipak konceptualizuje tri dimenzije angažovanosti učenika: kognitivnu/intelektualnu/akademsku (to jest, umnu angažovanost), socijalnu/bihejvioralnu/participativnu (odnosno angažovanost u životu škole) i emocionalnu/afektivnu (drugim rečima, angažovanost srca).

Kao što se može videti, centar interesovanja mnogih radova bio je usmeren na pokušaje razotkrivanja brojnih dimenzija angažovanosti učenika u nastavi i učenju. Poseban akcenat i ekstenziju dobila su istraživanja u sferi bihejvioralne, emocionalne i kognitivne angažovanosti, te je potrebno napraviti kratak rezime esencijalnih karakteristika u definisanju svake od njih ponaosob.

Bihejvioralna angažovanost prikazuje se u verbalnom i neverbalnom delovanju učenika; zasniva se na ideji participacije koja može da znači uključenost učenika u akademske aktivnosti ili participaciju u socijalnim i vannastavnim aktivnostima (Fredericks, Blumenfeld & Paris, 2004); definiše se na više načina, ali najbolje se može opisati kao subkonstrukcija koja obuhvata izbegavanje negativnog i disruptivnog ponašanja u školi (Finn, 1993; Finn, Pannoza & Voelkl, 1995; Finn & Rock, 1997; Connel & Welborn, 1991) i subkonstrukcija koja obuhvata pozitivnu participaciju koja pronalazi svoju potvrdu u usredsređenosti učenika i njihovoj radoznalosti/preispitivanju (Birch & Ladd, 1997; Skinner & Belmont, 1993). Angažovane učenike karakteriše set ponašanja poput radne upornosti, redovnosti u pohađanju nastave i održivosti pažnje, odnosno ponašanja kojim se podržavaju postignuća.

Emocionalna angažovanost definiše se kao usredređenost na stepen pozitivnih (i negativnih) reakcija na nastavnika, drugove iz razreda, akademski kadar, ili školu; usko je vezana za učenikovu motivaciju i odnos prema školi (Fredericks, Blumenfeld & Paris, 2004) odnosno potencijalno se opisuje kroz afektivne reakcije učenika prema školi (Connell & Wellborn, 1991; Skinner & Belmont, 1993); tiče se učenikovog osećaja pripadnosti školi i povezanosti sa vršnjacima, nastavnicima i drugim odraslima (Finn, 1989; Voelkl, 1997) pri čemu stepen angažovanosti može da varira te da se kreće od jednostavne dopadljivosti

škole preko razvoja definitivnog osećaja pripadnosti. Stoga, emocionalni faktori koji ukazuju na angažovanost učenika uključuju ushićenost (uzbuđenje), zainteresovanost za učenje i osećaj pripadnosti.

Kognitivna angažovanost shvata se kao psihološko investiranje učenika u školu i proces učenja (Fredericks, Blumenfeld & Paris, 2004), te ne čudi da se ogleda u ličnoj odgovornosti za učenje i mentalno ulaganje u kompleksne zadatke (Trygstad, 2010); definiše se i kao spremnost učenika da prevaziđu postavljene zahteve (Connell & Wellborn, 1991; Newman, 1992) te njihova motivisanost ili sposobnost samoregulacije (Brophy, 1987; Pintrich & De Groot, 1990). Konkretnije, kognitivna angažovanost manifestuje se kao motivacija i sklonost učenika ka akademskim izazovima, pozitivno samopoimanje (kako u pogledu akademske sposobnosti tako i u pogledu ukupne efikasnosti) i aspiracije za daljim obrazovanjem. Ovaj tip psihološkog investiranja podrazumeva reflektivnost, kritičnost i spremnost da se ulože neophodni naponi za razumevanje kompleksnih ideja ili ovladavanje kompleksnim veštinama.

Uzevši sve u obzir, jasno je da se u proučavanju angažovanosti treba koristiti multidimenzionalnim pristupom pri čemu se dimenzije angažovanosti ne bi smele posmatrati kao izolovani elementi već međuzavisni. Stoga ne bi ni trebalo da iznenađuje stav brojnih autora, među kojima su i Skinnerova i saradnice (Skinner *et al.*, 2008), da angažovanost čine bihevioralna i emocionalna dimenzija usmerene na aktivne, ciljane, fleksibilne, konstruktivne, konstantne, fokusirane, pozitivno emocionalno usmerene akademske aktivnosti, odnosno kognitivnu dimenziju. To upućuje na zaključak da je preduslov kognitivne angažovanosti učenika bihevioralna i emocionalna angažovanost (Gibbs & Poskit, 2010; Ćirić, Jovanović, 2016). Međutim, o angažovanosti učenika u bilo kom vidu ne može se govoriti izvan nastavnika koji u tom procesu „igraju” ključnu ulogu.

3.2.4. Nastavnik kao činilac angažovanosti učenika i povoljne pedagoške klime za učenje

S obzirom na to da se angažovanost učenika povezuje sa pozitivnim akademskim rezultatima, uključujući postignuća i istrajnost u školi, da je veća u učionici sa podržavajućim nastavnicima i vršnjacima, izazovnim i autentičnim zadacima, mogućnostima izbora i suficijentnom strukturom kako primećuju Frederiksova i saradnice (Fredericks, Blumenfeld & Paris, 2004), onda se ona može smatrati ključnim činiocem akademske uspešnosti učenika (Skinner, Kinderman & Furrer, 2009; Skinner *et al.*, 2008; Fredericks, Blumenfeld & Paris, 2004). Međutim, ako se o uspešnosti učenika prosuđuje na osnovu njihove angažovanosti, onda se o angažovanosti učenika ne može prosuđivati izvan još jedne strane direktno u nju uključene – nastavnika. Iako brojni faktori podstiču angažovanost učenika, među najznačajnijima izdvaja se upravo nastavnik. Brajsonovo i Hendovo istraživanje (Bryson & Hand, 2007) upućuje na zavisnost učenikovog angažovanja od angažovanja samog nastavnika, zajedno sa učenicima i materijalom koji se uči. Angažovani nastavnici su optimisti, entuzijasti, imaju udela u uspešnosti učenika i pružanju podrške. Demonstriranjem pozitivnih i kolaborativnih odnosa sa učenicima, nastavnici direktno pokazuju koliko su im učenici važni i da za njih brinu. Prema Andersonu i saradnicima, takvi odnosi pozitivno utiču na angažovanost učenika (Anderson *et al.*, 2004). Govoreći o klimi i uslovima angažovanosti i jednih i drugih, Kamenec na interesantan način povezuje uslove rada nastavnika i učenika, to jest po njemu „radni uslovi nastavnika su uslovi učenja učenika” (Kamenetz, 2014: 2). I Galup studija je pokazala međuzavisnost više činilaca, odnosno direktori koji unapređuju kolaboraciju i pozitivne odnose unutar škole unapređuju angažovanost nastavnika, dakle, unapređuju i angažovanost učenika (Kamenetz, 2014, prema: Olson, Peterson, 2015: 3).

Nastavnikova uloga ponajpre se ogleda u podsticanju učenika na složenu aktivnost učenja, a poznato je da učenici najdelotvornije uče kada nastavnik daje smisao i značenje nastavnom materijalu koji se uči, što se može desiti pod jednim uslovom: da je nastavnik stvorio povoljnu pedagošku klimu za učenje koja podstiče učenike da se suoče sa izazovima i odgovore na njih i primene visokorazvijene veštine u stvarnom svetu i nepredvidivim situacijama unutar i

izvan škole. Tako prirodno iskustvo učenika unutar učionice postaje aspekt njihove angažovanosti, to jest učenici se povezuju sa klimom u učionici. S tim u vezi, povoljna pedagoška klima u učionici može uticati na to koliko se „povezano” učenik oseća u svom razredu, grupi, učionici... Ta povezanost zapravo se ogleda u uverenosti učenika u brižnost nastavnika i vršnjaka za učenje, kao i za njih same kao pojedince. Poimajući sve ovo, pedagoška klima mogla bi se zamisliti kao jedna široka ulica kroz koju nastavnici deluju na angažovanost učenika. Konerova (Conner, 2015) konstatuje da se u tom uticanju posebno ističu relacije između nastavnika i učenika, kao i među samim nastavnicima, čime ujedno ukazuje na emocionalnu dimenziju angažovanosti. Takođe, ona ukazuje da visok kvalitet iskustva učenika ponet iz učionice rezultira preplitanjem bihevioralne i emocionalne komponente angažovanosti, jer angažovani učenici održavaju bihevioralnu angažovanost u školskim uslovima dopunjavajući je pozitivnom emocionalnom klimom (Conner, 2016). MekKan i Tarner ukazuju da nastavnici više vole kada učenici dožive pozitivne i prijatne emocije, nadajući se da će te emocije podsticati motivaciju, angažovanje i učenje učenika (McCann & Turner, 2004: 1697). Finn dodaje da učenici konceptualizuju emocionalno angažovanje u vidu identifikacije, ulaganja i osećaja pripadnosti smatrajući se važnim delom škole, i pronalazeći vrednosti u školskom iskustvu (Finn, 1989). Ispostavlja se da je bitno kod učenika stvarati osećaj da su cenjeni i poštovani, a Brou i Vitaker (Breux & Whitaker, 2006) ističu da najefektivniji nastavnici shvataju kako da svakom učeniku pruže i stvore osećaj vrednosti, odnosno Vitaker smatra da: „...kada se nastavnikova senzitivnost za učenike povećava, povećava se i njihova mogućnost da do njih dopru” (Whitaker, 2004: 120). Tačnije, uslov povezanosti nastavnika i učenika, o kojoj je ovde reč, ne može se desiti bez temeljnijeg poznavanja učenika na više ličnom nivou (Breux & Whitaker, 2006), a vreme i način povezivanja nastavnika sa učenicima nezavisna je odluka nastavnika, tvrde Flint i Brozo (Flynt & Brozo, 2009). Hajndmanova, Grant i Strong (Hindman, Grant & Stronge, 2010) objašnjavaju da u izgradnji relacija učenici moraju da veruju svojim nastavnicima i da ih smatraju verodostojnim. Koliko je bitna izgradnja pozitivnog odnosa sa učenicima govori i činjenica da ukoliko nastavnici istaknu visoka očekivanja u odnosu prema učenicima, a da pre toga nisu stvorili partnersku zajednicu u svojoj

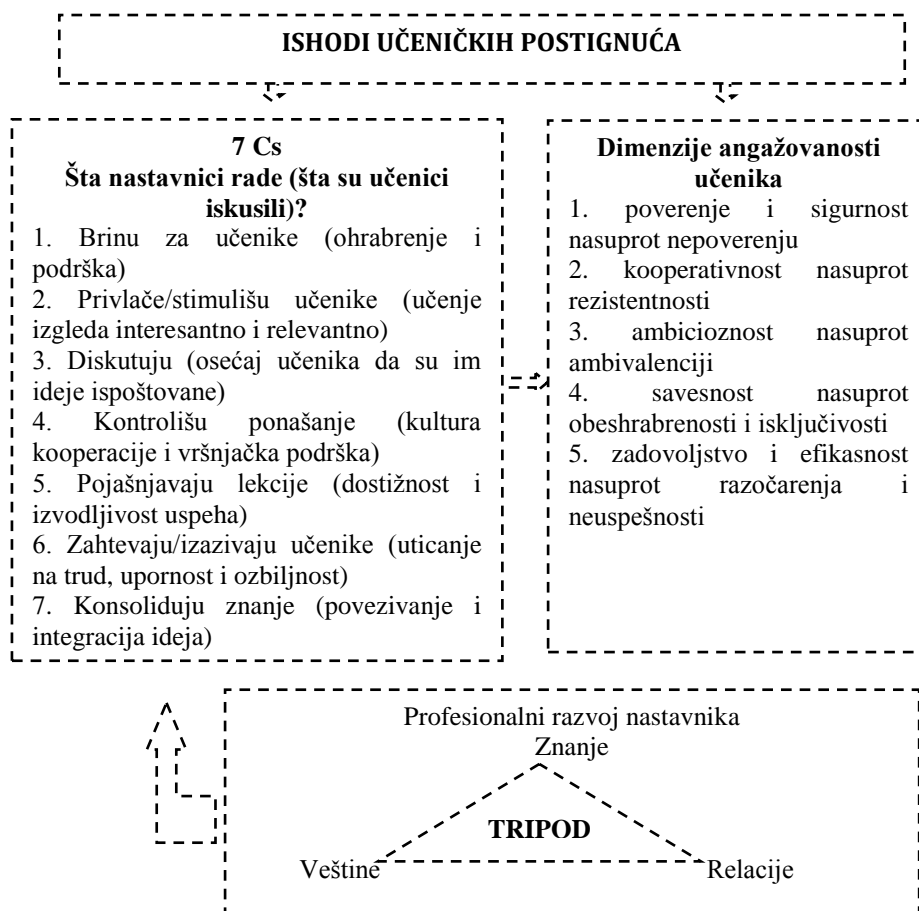
učionici, mogu se suočiti sa mnogim preprekama, pre svega onima koje se tiču emocionalnog, kognitivnog i bihevioralnog funkcionisanja učenika. Takođe, pred nastavnike se postavljaju zahtevi za autentičnošću po pitanju sopstvenih emocija i pružanjem istinske podrške i ohrabrenja učenicima kako bi im potpomogli u asimilaciji visokih očekivanja (Benson, 2012; Sterret, 2012).

Dobrobiti koje angažovanost učenika u nastavi i učenju nosi su brojni. Međutim, ne treba izgubiti iz vida da se među njima posebno izdvaja onaj koji se odnosi na redukciju verovatnoće da učenici postanu žrtve potencijalnih adolescentnih problema. Iz tih razloga važno je ukazati i na (uslovno rečeno) „protektivnu” funkciju angažovanosti učenika. U prilog tome govore rezultati različitih istraživanja koja dokazuju da aktivno učešće učenika u različitim aktivnostima škole (a i van nje) štiti od ponašanja koja ne bi trebalo da budu deo školskog okruženja, odnosno visokorizičnih ponašanja i kriminalnih aktivnosti poput bolesti zavisnosti, rizičnog seksualnog ponašanja i delinkvencije (O'Farrell & Morrison, 2003; Hawkins *et al.*, 1999).

Na osnovu svega navedenog, može se zaključiti da je angažovanost učenika značajan aspekt školske klime, faktor realizacije ciljeva obrazovanja i akademske uspešnosti nastavnika, a na prvom mestu može se posmatrati i kao pokazatelj i kao ishod efektivne nastave. Dakle, uloga nastavnika se sastoji u obezbeđivanju aktivnog učešća učenika u nastavi i učenju (bihevioralno angažovanje) i u stvaranju uslova u kojima će se učenici osećati prijatno, slobodno i kao ravnopravan pripadnik obrazovne grupe (emocionalno angažovanje) pre nego što ulože trud i napor u procesu učenja i nastave (kognitivno angažovanje). Kroz procese međusobnih razmena sa nastavnikom kod učenika se izgrađuje osećaj istinske povezanosti sa nastavnicima, te na račun pružene podrške ispoljavanjem pozitivnog ponašanja zauzvrat pokazuju potrebu i želju za daljim angažovanjem.

4. Tripod konceptualni model efektivnosti nastave i angažovanosti učenika

Svih sedam Fergusonovih pokazatelja efektivne nastave pomenutih u prethodnim poglavljima i pet dimenzija, odnosno pokazatelja angažovanosti učenika adaptiranih na osnovu Eriksonovog okvira, sačinjavaju Tripod konceptualni model predstavljen na sledećem shematskom prikazu (Shema 3).



Shema 3: Tripod konceptualni model (Ferguson & Ramsdell, 2011)

Dizajniranjem modela efektivnosti nastave i učenja, Ferguson se fokusirao na tri centralna područja interakcije nastavnika i učenika koja se mogu smatrati „moćnim oružjem u rukama nastavnika” ili, kako bi to autori poput Ferguson (Ferguson, 2002) i Noguere (Noguera, 2001) nazvali, „alatima” uspešnog unapređenja postignuća svih učenika. Preciznije, unapređenje učinka učenika zavisi od jačanja „tri noge nastavnog tronošca”: (1) *Poznavanja sadržaja*: Šta predajemo? Da li svaki nastavnik poseduje temeljno znanje o kurikulumu? (2)

Pedagoških veština: Kako treba da predajemo? Da li svaki nastavnik koristi efektivne nastavne tehnike? (3) *Veština izgradnje relacija:* Da li smo jedna zajednica? Da li učenici i nastavnici brinu jedni za druge, i da li inspirišu i motivišu jedni druge? (Ferguson, 2010). Obezbeđivanje efektivne nastave glavni je cilj Tripod konceptualnog modela a ona se postiže nastavnikovim razumevanjem predmeta koji predaje i poznavanjem sadržaja (*content knowledge*), pedagoškim znanjima i veštinama (*pedagogical skills*), i povezivanjem nastavnika sa učenicima na personalnom nivou tako da su inspirisani na rad poverenjem i kooperacijom (*relationships*). Ovaj nastavni tronožac (znanje, veštine i relacije) potrebno je negovati i razvijati, kako ističe Ferguson (2012), čime se utiče na kapacitete nastavnika i njegovu posvećenost ka efektivnom angažovanju učenika u nastavi i učenju, a samim tim i njihovu pripremu da dostignu očekivane standarde po pitanju učinka. Premda sastavljen od tri ključna elementa, ovaj nastavni tronožac može se posmatrati kao jedinjenje u kome se, ukoliko bi došlo do slabljenja makar jednog njegovog dela, ravnoteža gubi a tronožac disfunkcionalizuje. Jasno je da ovaj nastavni tronožac naglašava broj faktora koji deluju u učionici, a sedam pokazatelja nadalje opisuju učioničke uslove, aktivnosti nastavnika i implikacije za učenike.

Kao što se iz priložene sheme može videti, srž ovog konceptualnog modela sačinjavaju sedam pokazatelja efektivne nastave (Ferguson, 2010, 2012; Ferguson & Danielson, 2014; Ferguson *et al.*, 2015), skup najboljih iskustava iz nedavnih istraživanja koja se povezuju sa angažovanošću učenika u nastavi (trudom i ponašanjem) i postignućima (uspehom na standardizovanim testovima). U tih sedam pokazatelja oko kojih su skoncentrisane primarne mere kvaliteta nastave, Ferguson (Ferguson, 2010) ubraja: brižnost (*caring*), stimulisanje učenika (*captivating students*), diskutovanje (*confering*), kontrolisanje ponašanja (*controlling behavior*), pojašnjavanje lekcija (*clarifying lessons*), zahtevanje (*challenging*), konsolidovanje znanja (*consolidating knowledge*). Svaki od njih detaljno je opisan u produžetku.

Briga nastavnika (*care*) odnosi se na ono ponašanje nastavnika kojim se utiče na osećaj emocionalne sigurnosti kod učenika, a to se na prvom mestu tiče iskazivanja zabrinutosti i privrženosti. U njegovim aktivnostima jasno je izražen

stav ohrabrenja i podrške učenicima, te ga učenici neretko doživljavaju poput svog „saborca” i saveznika na koga se uvek mogu osloniti jer radi u njihovom interesu. Brižnost nastavnika rezultira redukcijom nervne napetosti kod učenika, pružanjem osećaja pozitivne afilijacije i pripadnosti grupi. Brižne nastavnike „muči briga” za emocionalno i akademsko blagostanje učenika. Ovakvi nastavnici se trude da razvijaju podržavajuće, personalizovane odnose sa učenicima, neguju emocionalno sigurno okruženje i dosledno odgovaraju na socijalne, emocionalne i akademske potrebe za učenjem kod učenika (<http://tripoded.com/teacher-toolkit/>). Ovakvo iskazanu brižnost nastavnika ne treba shvatiti niti ubrojiti u „bolećivost” nastavnika u smislu prevelike mekosti, blagosti ili slabosti nastavnika na učenike, već kao slanje pozitivnih signala učeniku u smislu: „želim da budeš srećan i uspešan, a ja ću se potruditi da radim u tvom najboljem interesu, tvoj uspeh je važan izvor mog ličnog zadovoljstva”. Tipičan primer takvog ajtema u Tripod instrumentu je: „*Nastavnik se zaista trudi da razume kako se učenici osećaju*”.

Kontrola (*control*) se odnosi na upravljanje razredom, odnosno održavanje reda, respekta i fokusa. U odnosu na ovaj pokazatelj, nazire se potreba za razvijenim veštinama kontrole ponašanja u smislu upravljanja ponašanjem koje šteti i nepovoljno deluje na učenje i razvoj učenika. Često se u literaturi navodi da je za adekvatno upravljanje ponašanjem učenika, pa i celokupnim razredom, neophodno ispuniti jedan od mnogih, ali čini se ključan uslov: razvijanje kulture kooperacije i vršnjačke podrške. Stoga, upravljanje ponašanjem ne podrazumeva represivne mere niti različite vidove disciplinovanja učenika, već veštine podsticanja i stvaranja uslova za efektivnijom komunikacijom i fokusom učenika. Nastavnici koji efektivno „drže kontrolu” nad svojim razredom pažljivo prate ponašanje svakog svog učenika, upravljaju i preusmeravaju ponašanje i neguju i razvijaju uslove optimalnog učenja u učionici. Oni uspostavljaju efektivne rutine i anticipiraju događaje koji mogu ometati nastavni čas (<http://tripoded.com/teacher-toolkit/>). Kontrola pomaže nastavnicima u održavanju reda i smirenosti u odeljenju, a zajedno uz brižnost doprinosi stvaranju „spokoja” i posebno emocionalne sigurnosti u slučaju negativnih pojava, poput različitih vrsta pritisaka vršnjaka. Primer stavke u Tripod upitniku koji se odnosi na pokazatelj kontrole je: „*Naš razred je uvek zauzet i ne gubimo vreme*”.

Pojašnjavanje (*clarify*) se tiče ponašanja nastavnika kojim se promoviše razumevanje, odnosno kultivisanje i proveravanje razumevanja, prevazilaženje nedoumica, objašnjavanje ideja i koncepata na različite načine i pružanje korisnih povratnih informacija tako da učenici shvataju kako da poboljšaju svoj rad. U pojašnjavanju nastavnika u prvi plan se ističu interakcije sa učenicima putem kojih se razjašnjavaju sve nejasnoće i konfuzije, i utiče na istrajnost učenika. Stoga, ciljevi su jasni a uspeh se čini ostvarljivim. Ono što svaki nastavnik treba da zapamti i uvek ima na umu jeste raznolikost učenika, da svaki pojedinačni učenik dolazi sa određenim prazninama u znanju i razumevanju, te i sa korektnim i nekorektnim interpretacijama sveta koji ih okružuje, to jest različitog predznanja. Svoju punu efektivnost nastavnik bi dobio ukoliko bi bio u mogućnosti da utvrdi znanja i veštine učenika, odnosno u mogućnosti da dijagnostifikuje neznanje, pa i da je sklon višestrukom načinu objašnjavanja ideja koje su učenicima teško shvatljive. Takođe, bitna je i mogućnost nastavnika da proceni kapacitete učenika, da apsorbuje određenu količinu informacija u određenom trenutku što bi pomoglo u diferenciranju nastave prema zrelosti i interesovanjima učenika. Stoga, u savladavanju težeg gradiva potrebno je da nastavnik bude u mogućnosti da uvek „izvuče keca iz rukava”. Stavka iz Tripod upitnika kojom se meri pokazatelj pojašnjavanja je: *„Ukoliko nešto ne razumem, nastavnik bi objasnio na drugačiji način”*.

Zahtevanje (*challenge*) se tiče i upornosti i nepopustljivosti kojim se učenici „teraju”, odnosno pritiskaju da naporno rade i misle. Nastavnici dosledno drže do visokih akademskih i bihejvioralnih standarda učenika i prate njihove napore. Od učenika se ne samo očekuje nego i zahteva istrajnost i da ne odustaju čak ni u slučajevima kada im se učini da su aktivnosti „opterećujuće” i teško izvodljive. Tendencija nastavnika je da zahtevanjem prati trud i upornost učenika, te da pred učenika postavlja izazove i provokacije ako se na zadovoljavajućem nivou ne potruđi. Od učenika koji ne posvećuje dovoljno vremena radu ili pak isuviše lako odustaje kada se nađe pred teškoćama i preprekama, zahteva se da više radi. Slično tome, učenika koji ne razmišlja temeljno, dubinski i analitično ili se odupire rezonovanju treba izazovnim pitanjima „odgurnuti” napred. Primer takvog

ajtema u Tripod upitniku je: „Nastavnik zahteva da razmišljamo a ne samo da memorišemo stvari”.

Stimulisanje (*captivate*) se odnosi na podsticanje radoznalosti i zainteresovanosti učenika, odnosno na ono ponašanje nastavnika kojim se stvara stimulatívna nastava umesto dosadne. Nastavnici koji efektivno podstíču čine nastavu privlačnom (<http://tripoded.com/teacher-toolkit/>). Oni kreiraju interesantne i relevantne nastavne materijale tako što ih povezuju sa stvarima koje su učenicima poznate i do kojih im je stalo. Njihova predavanja su učenicima često intrigantna i relevantna te stoga „drže” njihovu pažnju. Dakle, učenje je zanimljivo i relevantno. Primer ajtema iz upitnika koji meri privlačnost i relevantnost su: „Nastavnik čini da nam nastava bude interesantna”.

Diskutovanje (*confer*) se tiče izazivanja i produkcije ideja i promovisanja diskusije, odnosno podrazumeva traženje od učenika da iznesu svoje mišljenje kroz postavljanje pitanja i navođenje da izraze sebe. Nastavnici traže i vrednuju stavove učenika. Na taj način, kod učenika se stvara osećaj da se njihove ideje i stavovi poštuju jer im nastavnici pružaju mogućnosti da podele svoje perspektive, podstíču i donose predloge u vezi sa širom kulturom razreda (<http://tripoded.com/teacher-toolkit/>). Kada učenici osete da bi nastavnik mogao da ih „prozove” da govore ispred odeljenja, motivisani su, pažljivi i spremni da se angažuju. Ukoliko se od učenika traži da se obrati ne samo nastavniku već i drugima u odeljenju, te da razmeni i uporedi ideje sa njima, može se razviti zajednica učenja sa svim pratećim socijalnim podsticajima. Primer ajtema za diskutovanje je: „Na času razgovaramo i razmenjujemo ideje o svom radu”.

Konsolidacija (*consolidate*) se odnosi na ponašanje nastavnika kojim se efektivno integrišu znanja, odnosno pruža pomoć učenicima u organizovanju sadržaja tako da se olakšava njihovo pamćenje i efikasno prosuđivanje (<http://tripoded.com/teacher-toolkit/>). Obuhvata načine proveravanja nivoa razumevanja učenika i organizovanja materijala radi efektivnijeg kodiranja u memoriji i efikasnijeg rezonovanja, tačnije integraciju ideja i proveru razumevanja. Takva praksa obuhvata preispitivanje i sumiranje materijala na kraju nastave i povezivanje ideja sa materijalima iz prethodnih lekcija. Nastavnici koji istíču konsolidaciju razgovaraju o odnosima među idejama, povezuju ih i integrišu, te

pomažu učenicima u prepoznavanju obrazaca. Primer ajtema kojim se meri konstrukt konsolidovanja je: „*Nastavnik uvek nađe vremena kako bismo sumirali sve ono što smo svakog dana učili*”.

Govoreći o ovih sedam pokazatelja efektivne nastave, Ferguson (Ferguson, 2010) naglašava da su oni zasnovani na brojnim pedagoškim israživanjima i da obuhvataju veći deo onoga što su istraživači sugerisali značajnim u određivanju koliko dobro nastavnici podučavaju i koliko učenici uče. Analizirajući literaturu o efektivnosti nastave, Ferguson (2012) ističe često spominjanu distinkciju između „podrške” i „presije”. Shodno tome, pokazatelje efektivnosti nastave u svom modelu diferencira u dve kategorije: (1) podržavajuće, koji se odnose na dostupnost i načine komunikacije sa učenicima koji se doživljavaju korisnim i poželjnim a među koje podvodi brižnost, stimulisanje, diskutovanje, pojašnjavanje i konsolidaciju i (2) kontrolišuće, koji u sebi sadrže određeni stepen stresa usled većeg pritiska i jer se odnose na komunikaciju koju učenici doživljavaju kao presiju za kretanjem izvan zona koje su za njih komforne, a među koje se mogu podvesti kontrolisanje i zahtevanje koji izrazito sugerišu na zahteve nastavnika. Ipak, treba imati u vidu i da su nalazi nekih istraživanja, koje su sprovedli Ferguson i saradnici, ukazali da *zahtevanje* kao konstrukt podrazumeva i neke aspekte podrške, što znači da je ovaj indikator teško podvesti pod samo jednu kategoriju. Takođe, odnedavno su se u ovom okviru pojavile tri konceptualne kategorije (Tripod Educational Partners, 2016): (1) personalna podrška – podrazumeva razvijanje odnosa između nastavnika i učenika i klime u učionici u kojoj se učenici osećaju vrednovanim i dobrodošlim, a sačinjavaju je pokazatelji brižnosti i diskutovanja nastavnika; (2) kurikularna podrška – podučavanje na način koji kurikulum čini privlačnim, pristupačnim i koherentnim, a uključuje pokazatelje klarifikacije (pojašnjavanja), stimulisanja i konsolidacije i (3) akademska presija – negovanje uslova u učionici koji iziskuju fokusiranost učenika na ostvarenost u punom potencijalu i obuhvata pokazatelje zahtevanja i upravljanja ponašanjem.

Osnovna ideja Tripod konceptualnog modela sadržana je u reciprocitetu uticaja, to jest odrasli i organizacione norme škole utiču na uslove u učionici, odnosno pedagošku klimu u odeljenju koja utiče na angažovanost učenika,

a ona zauzvrat utiče na postignuća učenika. Tako, pored konceptualnog modela efektivnosti nastave, Ferguson je razvio i razradio konceptualni okvir angažovanosti učenika u učenju. Posmatrajući angažovanost kao rezultat efektivne nastave i kao rezultat unapređenja školskih aktivnosti, on ovaj okvir zasniva na modelu učenja koji povezuje akademski uspeh učenika sa pet ciljeva angažovanosti učenika u nastavi i smatra da prema njima svi nastavnici treba da teže. Konkretnije, podstaknut Eriksonovim fazama razvoja ljudskog identiteta, on (Ferguson, 2010) kroz svoj model zapravo razvija pokazatelje (ciljeve, dimenzije) angažovanosti učenika u nastavi, a koji inače reflektuju najčešće brige nastavnika u vezi sa angažovanošću učenika. Oni uključuju: (1) poverenje – osećaj poverenja, sigurnosti i dobrodošlice u odeljenju koji se u Tripodu meri putem konstrukta emocionalne angažovanosti a koji obuhvata osećaj pripadnosti i povezanosti, (2) kooperativnost – kooperativno ponašanje koje podrazumeva pored ostalog da svi učenici treba da se ponašaju sa poštovanjem te da se pridržavaju školskih pravila. Takvo ponašanje učenika u Tripodu se meri kroz konstrukt bihejvioralne angažovanosti, (3) ambicioznost (visoki ciljevi) – tiče se navođenja na učenje koliko god je to moguće i ovladavanje visokim ciljevima, odnosno svi učenici treba da su visoko motivisani kada je u pitanju ovladavanje predmeta koje uče, te da su optimistični u odnosu na uspeh. Tripod meri ambicioznost u razredu kroz konstrukt motivacionog razmišljanja koje obuhvata ovladavanje i učinak orijentisan na ciljeve, (4) savesnost – marljiv rad i prevazilaženje neuspeha, odnosno svi učenici treba da marljivo rade te da pokažu rezilijentnost u odnosu na prepreke i zastoje. Ovaj pokazatelj se u Tripodu meri kroz konstrukt bihejvioralne angažovanosti i odnosi se na trud i upornost učenika u učenju, (5) zadovoljstvo i efikasnost – postizanje osećaja efikasnosti i zadovoljstva na osnovu uloženog napora i napretka, to jest svi učenici u razredu treba da iskuse osećaj ispunjenosti i zadovoljstva. Zadovoljstvo je emocionalna nagrada ili motivaciona isplata do koje učenici dolaze kooperativnošću, ambicioznošću i marljivošću.

Pored svega, Ferguson ističe da je svaka učionica svojevrsan ambijent različit od drugog te su prisutni i različiti nivoi angažovanosti. Svaki od konstrukata angažovanosti (bihejvioralna angažovanost, emocionalna angažovanost i motivaciono razmišljanje) dizajnirani su tako da u sebe uključuju

progres prema ovim ciljevima na nivou razreda, uz istovremenu responzivnost angažovanosti učenika i na klimu i na vršnjačku dinamiku u svakoj učionici. Uspješnost u postizanju ovih ciljeva zavisi od kvaliteta nastave.

U ovom radu zastupljen je stav da će se učenici akademski isticati u razredu kao obrazovnoj grupi ukoliko se: (1) kod učenika na samom početku razvije osećaj poverenja u nastavnika i zainteresovanost, (2) stvori ravnoteža između kontrole nastavnika i autonomije učenika (ni premalo ni previše i jednog i drugog), (3) razvija ambicioznost ka ciljno orijentisanom učenju, (4) vredno i marljivo radi na realizaciji ciljeva učenja i (5) postiže zadovoljstvo i konsoliduje novo znanje uz podršku nastavnika. Međutim, kako Ferguson ističe (Ferguson, 2008), s obzirom na nemogućnost direktne indukcije angažovanosti kod učenika, škola je ta koja treba da obezbedi uslove u učionici koji će potpomoći intelektualnu i socijalnu angažovanost učenika. Tako, unutar svog Tripod okvira izdvaja pet ključnih uslova u učionici kojima se promovira angažovanost (Ferguson, 2008): (1) izvodljivost: nastava i podrška potpomažu veru učenika u izvodljivost i dostižnost uspeha; (2) relevantnost: predavanja odgovaraju kuriozitetu učenika, odnose se na njihova životna iskustva, imaju jasnu svrhu i povezana su sa budućim nastojanjima; (3) zadovoljstvo: predavanja su interesantna, stimulišuća i na odgovarajući način izazovna; (4) podrška i presija nastavnika: nastavnici su ohabrujući, pružaju punu podršku i zahtevni/ambiciozni i (5) vršnjačka podrška: vršnjaci podržavaju druge (ili barem ne klevetaju ili ne zadirkuju).

Ovako sagledavana angažovanost učenika je i strateški proces i rezultat odgovornosti, a kao takva ona se može opisivati dvojako: i kao pokazatelj i kao ishod efektivne nastave, a vrednovati kao rezultat unapređenja školskih aktivnosti. Ako se tome dodaju u literaturi često prisutni stavovi da je angažovanost učenika stepen do kog su učenici: (1) motivisani i posvećeni učenju, (2) imaju osećaj ispunjenosti i ostvarenosti i (3) u relacijama sa odraslima, vršnjacima i roditeljima koji podržavaju učenje, moglo bi se zaključiti i da se govori o stanju u kome pojedinac teži svom razvoju. Shodno tome, a i na osnovu mišljenja brojnih autora, učenici su angažovani kada ih neka aktivnost toliko privlači da i uprkos izazovima i preprekama istrajavaju u svojim namerama i u radu, i kada vidno uživaju u delovanju i izvršavanju aktivnosti. Ona bi se mogla opisati i kao bilo koja održiva

veza učenika prema nekom aspektu učenja, škole i obrazovanja. Na sve to mogao bi se dodati i stav da je efektivna nastava (posmatrana kroz Fergusonove pokazatelje) „nepresušan izvor” aktivnog angažmana učenika u različitim aktivnostima kojim bi se potkrepilo futurističko gledište pojedinih autora zasnovano na tezi da su angažovani učenici oni koji razmišljaju, deluju i osećaju da je školovanje za danas interesantno a za sutradan važno.

5. Pregled relevantnih istraživanja

5.1. Istraživanja efekata transformacionog i transakcionog liderstva nastavnika na različitim nivoima obrazovanja

Baš kao što i lideri različitih korporacija, kako velikih tako i malih, žele da motivišu svoje zaposlene ka postizanju najboljih rezultata, tako i svaki efektivan nastavnik nastoji da motiviše svoje učenike ka kreiranju vrednih ishoda učenja. U tom pogledu, u razvijanju efektivnih nastavnih veština, na značaju je dobilo liderstvo nastavnika. Stav koji zastupaju različiti autori, poput Vudsmola i Antoanove (Woodsmall & Antoine, 2004), da elementi liderstva (posebno transformacionog liderstva) koji su našli svoju primenu u korporativnom svetu mogu služiti svrsi i u akademskom svetu, naišli su na opštu potvrdu. Kroz različite istraživačke poduhvate u području upravljanja i liderstva jasno su se izdvojile prednosti transformacionog liderstva u organizacijama. Vođeni vizijom, željom, entuzijazmom i posvećenošću, transformacioni lideri ne samo da menjaju organizaciju u kojoj „egzistiraju” već menjaju i ljude unutar nje. Ako posmatramo školu kao organizaciju a nastavnike kao lidere obrazovne grupe ili zajednice učenja, sasvim je sigurno da je transformaciono liderstvo pronašlo svoju primenu i u obrazovnom kontekstu. Principi transformacionog liderstva koji važe u korporativnom svetu mogli bi se primeniti i u nastavi zarad kreiranja i održavanja razredne kulture, motivisanosti, kreativnosti i angažovanosti i učinka učenika. Stoga se istraživački fokus polako pomera ka proučavanju efekata transformacionog liderstva nastavnika na nivou obrazovnih grupa. Koristi od primene ovog stila u nastavi očigledni su a paralelno sa njima, „ruku pod ruku”, u poslednje vreme često se spominju koristi primene i transakcionog liderstva. Budući da je u pitanju savremena i „taze” istraživačka oblast, ne čudi da je do današnjih dana evidentan nedostatak literature o ovim liderskim stilovima uopšteno u školama i na nivou univerzitetske nastave. Ipak, nekoliko ključnih istraživanja koja su se bavila proučavanjem ovih formi liderstva u univerzitetskim i školskim uslovima, a koja su za jedinice analize uzele nastavnike, mogla bi se izdvojiti i opisati u produžetku.

Na malom uzorku od 57 diplomaca univerziteta Sjedinjenih Država, autori Ojode, Valumbwa i Kučike (Ojode, Walumbwa & Kuchinke, 1999), koristeći modificovanu verziju multifaktorskog upitnika liderstva (MLQ), sproveli su orijentacionu studiju sa namerom da ispituju efekte leaderskog stila nastavnika u kontekstu univerzitetske učionice. Zapravo, ovi autori proučavali su transformaciono-transakcioni konstrukt, odnosno model liderstva punog opsega. Njih troje otkrili su da su dimenzije transformacionog liderstva nastavnika pozitivno i značajno korelirale sa varijablama nastavnih ishoda. U kontekstu učionice, ove varijable tiču se spremnosti učenika da ulože dodatni trud, efektivnog liderstva u učionici i učenikovog zadovoljstva liderstvom u učionici. Godinu dana kasnije, Valumbwa i Ojode (Walumbwa & Ojode, 2000) ponovili su istraživanje opet u kontekstu američkog univerziteta (Midwest University), sprovodeći ga na znatno većem i heterogenijem uzorku od 429 studenata ne samo diplomaca već i mlađih studenata. Glavni fokus ove studije bio je ispitivanje efekata pola učenika na percepciju transformacionog i transakcionog liderstva. Nalazi ove studije su ukazali da se studentkinje po svoj prilici identifikuju sa karakteristikama koje opisuju transformaciono liderstvo, dok se studenti za razliku od studentkinja identifikuju sa karakteristikama transakcionog liderstva nastavnika. Takođe, ova studija podržala je i potvrdila rezultate goreopisane studije iz 1999. godine. Konkretno, inicijalni nalazi ukazuju da su ocene efektivnosti nastavnika pozitivno povezane sa transformacionim stilom i da pol učenika utiče na percepciju transformacionog stila nastavnika.

Navedene nalaze opisanih studija potvrdio je i Paunder (Pounder, 2008a) realizujući svoju studiju sa ciljem analiziranja pogodnosti transformacionog liderstva nastavnika u učionici poslovne škole Univerziteta u Hong Kongu. Ovim istraživanjem Paunder je zapravo želeo da otkrije da li bi kroz transformaciono liderstvo nastavnici mogli da izazovu ulaganje dodatnog napora kod učenika, da unaprede učenikovu percepciju efektivnosti lidera i pojačaju zadovoljstvo učenika nastavnicima kao liderima. U istraživanju je učestvovalo ukupno 475 studenata viših godina, koji su popunjavali modificovan multifaktorski upitnik liderstva adaptiran primeni u učioničkim uslovima. Autor je pronašao pozitivne korelacije između učenikove procene nastavnikovog ponašanja i

spomenutih ishoda. Konstatovao je da praksa transformacionog liderstva nastavnika utiče na produkciju viših nivoa motivacije studenata i pozitivnog ponašanja ne samo prema nastavnicima, već i prema akademskim ciljevima. Uprkos tome što je shodno kontekstu u kome ga primenjuje Paunder koristio modifikovanu verziju upitnika liderstva, sprovodeći konfirmatornu faktorsku analizu i alfa skorovima dokazao je da je ovaj instrument ipak zadržao integritet originalnog modela transformacionog liderstva i kao takav podoban za validno i pouzdano merenje. Takođe, implikacije koje se iz navedenog postupka mogu izvesti jesu te da su prednosti transformacionog liderstva iz originalne konceptualizacije potencijalno dostupne i u učioničkom okruženju shodno konceptualnoj konzistentnosti Paunderove (Pounder, 2008a) verzije transformacionog liderstva i originalne Basove verzije (Bass, 1985). Čini se da je polazna osnova za ovakvu implikaciju nastala iz sve većeg nastojanja da se učionica prizna za malu društvenu organizaciju u kojoj su organizacioni koncepti domaći a ne nepoznanica.

U studiji sprovedenoj na univerzitetskom nivou, Bolkan i Gudboj (Bolkan & Goodboy, 2009) su veštine transformacionog liderstva nastavnika (harizma, individualno uvažavanje i intelektualna stimulacija) upoređivali sa ishodima učenja studenata (kognitivno učenje, afektivno učenje, stanje motivacije, komunikaciju zadovoljstvom), participacijom i percepcijom njihovog kredibiliteta (kompetentnost, pouzdanost i dobra volja). U istraživanju je učestvovalo ukupno 165 studenata koji su, radi procene liderskih kvaliteta svojih profesora i sopstvenog akademskog rasta u njihovim kursevima, popunjavali nekoliko instrumenata: multifaktorski upitnik liderstva (*Multifactor Leadership Questionnaire*), skalu participacije (*Class Participation Scale*), revidiranu skalu indikatora kognitivnog učenja (*Revised Cognitive Learning Indicators Scale*), skalu afektivnog učenja (*Affective Learning Scale*), skalu motivacije (*Student Motivation Scale*), skalu izvora kredibiliteta nastavnika (*Source Credibility Scale*) i skalu komunikacije satisfakcije učenika (*Student Communication Satisfaction Scale*). Ova dva autora otkrila su pozitivnu vezu između transformacionog liderstva i svih navedenih varijabli, odnosno da su veštine transformacionog liderstva univerzitetskih nastavnika vodile ka poboljšanom učenju studenata, njihovoj

participaciji u aktivnostima, ali i percepciji nastavnikovog kredibiliteta. Na osnovu dobijenih rezultata, konstatovali su da su nastavnici, koji su visoko ocenjeni na dimenziji idealizovanog uticaja i individualnog uvažavanja, bili u stanju da stimulišu učenike na učenje i motivišu ih da bolje rade i daju svoj maksimum (Bolkan & Goodboy, 2009). Takođe, kada su se zauzeli za individualno uvažavanje potreba svojih učenika unutar i izvan učionice, oni su po svoj prilici kreirali pozitivne odnose kojima su bolje podsticali učenje svojih učenika (Bolkan & Goodboy, 2009). Autori ovog istraživanja zaključili su da upražnjavanje transformacionog liderstva nastavnika utiče na umešnost u jačanju motivacije kod učenika i ishoda njihovog učenja, jer kada učenici percipiraju svoje nastavnike kao pozitivno motivisane i spremne da zadovolje potrebe svakog pojedinog učenika, onda će verovatno učionicu posmatrati kao sredinu u kojoj su dobrodošli i u kojoj se neguju i prihvataju svi stilovi učenja. Ako nastavnici koriste idealizovan uticaj, inspiracionu motivaciju, intelektualnu stimulaciju i individualno uvažavanje kao deo svojih nastavnih alata, onda će biti u mogućnosti da dobiju najbolje rezultate od svojih učenika (Walumbwa, Wu & Ojode, 2004).

U istraživanju koje su realizovali Harvi i saradnici (Harvey, Royal & Stout, 2003), sa ciljem proučavanja efekata transformacionog liderstva nastavnika na studente, ustanovljena je pozitivna veza između transformacionog liderstva nastavnika i zadovoljstva studenata nastavnikom, izveštavanja o učinku nastavnika i poštovanja nastavnika od samih studenata. Utvrdili su da su dva najveća prediktora studentskih percepcija učinka nastavnika (poštovanja nastavnika, zadovoljstva nastavnikom i poverenja u nastavnika) harizma i intelektualna stimulacija, a kada je u pitanju angažovanost učenika to su individualno uvažavanje i intelektualna stimulacija. Ova studija ukazala je na pozitivan odnos transformacionog liderstva sa značajnim ishodima univerzitetske nastave.

Uzevši za polaznu osnovu nalaze već opisanih istraživanja Bolkana i Gudboja (Bolkan & Goodboy, 2009; 2010) i Paundera (Pounder, 2008b) o pozitivnom odnosu između angažovanosti i zadovoljstva studenata i transformacionog leaderskog ponašanja nastavnika, Tsai i Lin (Tsai & Lin, 2012) sproveli su istraživanje sa namerom da postave naglasak na merenje razredne dinamike u svetlu konceptualizacije transformacionog liderstva. Pilot studijom je

obuhvaćen uzorak od 30 studenata iz biznis grupe Univerziteta Inkarnet Vord (Incarnate Word) u Teksasu, koji su popunjavali skalu globalne procene zadovoljstva studenata, skalu angažovanosti studenata i skraćenu verziju multifaktorskog upitnika liderstva (deo o transformacionom liderstvu). Nalazi njihovog istraživanja ukazali su na umerene pozitivne korelacije između svih komponenata transformacionog leaderskog stila nastavnika i angažovanosti studenata, i sve četiri komponente transformacionog leaderskog stila nastavnika i zadovoljstva studenata. Zapravo, ovim istraživanjem njih dvoje su potvrdili da je leadersko ponašanje nastavnika povezano sa angažovanošću i zadovoljstvom studenata, čime opravdavaju svoj inicijalni stav da leadersko ponašanje nastavnika može biti potencijalna komponenta u proučavanju evaluacija nastave. Tsai i Lin zaključuju ne samo da je korisno uključiti liderstvo nastavnika u komponente evaluacije nastave kako bi se obezbedila obuhvatnija slika nastavnih efekata, već i da je efektivno liderstvo nastavnika potencijalan aspirant pozitivnih rezultata učenja studenata, te da obrazovne institucije mogu učiniti mnogo toga kako bi razvile savremene strategije procene razredne dinamike čime bi se umnogome izdiferencirale od tradicionalnih evaluacija nastave.

Za potrebe svoje doktorske disertacije pod nazivom *Dual-credit program leadership and student engagement* Kristijanová (Christian, 2016) je sprovela istraživanje na uzorku od ukupno 676 studenata dvokreditnih kurseva u Njujorku (344) i Ontariju (332). Pored upitnika angažovanosti studenata u učionici (*Classroom Survey of Student Engagement*) i prilagođene verzije nacionalnog upitnika angažovanosti studenata (*National Survey of Student Engagement*) u odnosu na svoje kurseve, učesnici u istraživanju popunjavali su i revidirani multifaktorski upitnik liderstva (*Multifactor Leadership Questionnaire*) kako bi ocenili transformaciono liderstvo nastavnika dvokreditnih kurseva. Takođe, ovaj isti upitnik popunjavalo je 43 nastavnika dvokreditnih kurseva kako bi procenili transformaciono liderstvo svojih direktora ili dekana. Istraživanje je sprovedeno sa svrhom otkrivanja prirode odnosa između dualnog upisa, liderstva nastavnika i rukovodilaca i angažovanosti studenata, a primenom rigoroznih kvantitativnih metoda kao što je eksplorativna faktorska analiza, analiza pouzdanosti i hijerarhijsko linearno modelovanje. Iako rezultati ove studije nisu kauzalni oni

ipak pružaju dovoljno dokaza o uticaju faktora na nivou studenata i na nivou učionice na angažovanost učenika u dvokreditnim kursevima. Tačnije, transformaciono liderstvo nastavnika i tip nastavnika ovakvih kurseva (pretercijarni i tercijarni) utiču na odnos između upisa na više dualnih kurseva i angažovanosti studenata. Kristijanová (Christian, 2016) konstatuje da ovakvi rezultati predstavljaju poziv na akciju istraživačima dvokreditnih programa i kreatorima politike kako bi u okvir razmatranja uzeli varijable koje se tiču studenata, učioničke i školske sredine, naročito liderstva nastavnika i direktora u kontekstu dualnog upisa.

U empirijskom istraživanju koje predstavlja deo master teze *The relationship between teacher transformational leadership and student outcomes* Noland (Noland, 2005) je proučavao primenu modela transformacionog liderstva u nastavnom kontekstu. Ukupno 117 učenika Univerziteta slobodnih umetnosti Midwestern (Midwestern University) obuhvaćenih istraživanjem popunjavali su Revidirani multifaktorski upitnik liderstva (*Revised Multifactor Leadership Questionnaire*), Skalu osnaženosti učenika (*Learner Empowerment Scale*), Skalu neverbalne neposrednosti ponašanja (*Nonverbal Immediacy Behavior Scale*), Revidiranu skalu afektivnog učenja (*Revised Affective Learning Scale*) i instrumente u kojima su primenom sedmostepenih bipolarnih prideva ocenjivali stanje zadovoljstva i motivisanosti u odnosu na nastavnika i nastavni kurs. Ovom studijom Noland je pokušao da ispita odnos između transformacionog liderstva nastavnika i ishoda učenika, posebno osnaživanja, motivacije, zadovoljstva i učenja učenika. Nalazi istraživanja ukazali su na značajne povezanosti između: (1) transformacionog liderstva nastavnika i osnaženosti učenika, (2) između osnaženosti učenika i učenja učenika (između osnaženosti i afektivnog učenja i između osnaženosti učenika i indikatora učenja), (3) transformacionog liderstva nastavnika i neverbalne neposrednosti ponašanja, (4) transformacionog liderstva nastavnika i zadovoljstva učenika, (5) transformacionog liderstva nastavnika i stanja motivisanosti učenika i (6) transformacionog liderstva nastavnika i učenja učenika (između transformacionog liderstva i afektivnog učenja, i između transformacionog liderstva i indikatora učenja). S obzirom na ovakav odnos među ispitivanim varijablama, autor sugeriše na koristi transformacionog liderstva

nastavnika te na neophodnost sprovođenja novih istraživačkih poduhvata u njegovom proučavanju i razvijanju u nastavi i na svim nivoima obrazovanja.

Govoreći o liderstvu nastavnika osnovnih i srednjih škola moglo bi se pronaći samo nekoliko istraživačkih studija koje su se neposredno bavile ovom problematikom u učioničkom kontekstu. Čini se da su u tom pogledu u literaturi često opisivani istraživački poduhvati Čenga (Cheng, 1994) i Katjalove i Eversa (Katyal & Evers, 2004) koji su proučavali liderstvo nastavnika u osnovnim i srednjim školama Hong Konga. Čeng (Cheng, 1994) je sproveo transverzalnu studiju o liderstvu nastavnika u učionicama kao deo velikog istraživačkog projekta pod nazivom: Kvalitet obrazovanja u osnovnim školama Hong-Konga: indikatori i organizacione determinante (*Education Quality in Hong Kong Primary Schools: Indicators and Organizational Determinants*). Ova studija obuhvatila je ukupno 21.262 učenika šestog razreda iz 678 odeljenja. Nalazi njegovog istraživanja pokazali su da liderski stil nastavnika utiče na učenje kod učenika. Ovo istraživanje je značajno jer pruža uvide u potencijalne pravce razvoja liderstva nastavnika, iako njima nije obuhvaćen i „glas” nastavnika (bar ne direktno) premda je i to planirano. Slično njemu, u srednjim školama Hong Konga, Katjal i Evers (Katyal & Evers, 2004) proučavali su liderstvo nastavnika. Uzorak njihovog istraživanja sačinjavalo je 14 nastavnika, 12 roditelja i tri grupe učenika. Ovi autori ustanovili su da dok je uticaj nastavnika izveden iz njihove kompetentnosti kao nastavnika, priroda njihovog uticaja je imala manje veze sa njihovom nastavnom ulogom a mnogo više sa vrstom interakcija koje su imali sa učenicima. Realnost je da nastavnici uđu u učionicu, zatvore vrata i interaguju sa svojim učenicima (Katyal & Evers, 2004). Liderske karakteristike nastavnika su te koje doprinose tome da li će učenici učiti ili ne (Cheng, 1994; Katyal & Evers, 2004). Prema podacima dobijenim putem intervjua i opservacija a kojima raspolažu obe ove istraživačke studije, moglo bi se zaključiti da nastavnici mogu biti nosioci transformacionih promena, dakle transformišu uverenja svojih učenika o učenju i ciljevima učenja (Strong-Rhoads, 2011).

Nadalje, Amponsa i Asamani (Amponsah & Asamani, 2015) su ispitivanju liderskog stila nastavnika prišli na malo drugačiji način u okviru rada *Personality traits of teachers and desired leadership style*. Kako bi pokazali da lične

osobine nastavnika igraju ulogu u preferencijama liderskog stila, sprovedli su istraživanje direktno sa nastavnicima na slučajnom uzorku od 417 ispitanika u pet srednjih škola Kejp Kosta u Gani. Primenom multifaktorskog upitnika liderstva (MLQ) i instrumenta Velikih pet (Big Five Inventory), dobijeni su podaci o odnosu između osobina ličnosti nastavnika i odabranog stila liderstva. Rezultati su ukazali na postojanje pozitivnih ili direktnih veza između svih osobina ličnosti ispitanika i želje za transformacionim liderskim stilom. Tačnije, rezultati su pokazali da su ekstraverzija, saradljivost, savesnost, neuroticizam i otvorenost imale značajan pozitivan odnos sa transformacionim liderskim stilom, premda su podaci ukazali na najjači odnos kod savesnosti a najslabiji kod neuroticizma. Dakle, savesni nastavnici imaju najveće preferencije prema transformacionom liderstvu nego nastavnici drugih osobina ličnosti. Sa druge strane, najjača pozitivna veza sa transakcionim liderskim stilom pokazala se kod neuroticizma. Iako su saradljivost i otvorenost pokazali značajne pozitivne veze sa transakcionim liderstvom, one su bile slabog intenziteta. Savesnost međutim nije imala značajne odnose, a ekstraverzija se negativno odnosila prema transakcionom stilu liderstva. Takođe, rezultati su pokazali da se nastavnici muškog pola i ženskog pola značajno razlikuju u preferencijama liderskog stila, odnosno da muškarci više nego žene preferiraju transformacioni liderski stil. Preporučuje se da rukovodeći organi škole treba da nastoje da upoznaju osobine svojih podređenih, te da primene odgovarajuće liderske stilove kada se njima bave kako bi se ostvarili dobri međuljudski odnosi i zadovoljstvo na radnom mestu. Takođe, budući da su podaci pokazali da saradljivi i ekstrovertni nastavnici ne preferiraju transakciono liderstvo a da nastavnici sa neuroticizmom imaju najjaču želju za transakcionim liderstvom, autori sugerišu da je od presudnog značaja dublje razumevanje razvoja transakcionog liderstva tokom vremena.

U nameri da analizira odnos između liderskog stila nastavnika i angažovanosti učenika, Nortonova (Norton, 2012) je za potrebe svoje doktorske disertacije sprovedla korelacionu studiju kako bi utvrdila da li je lidersko ponašanje nastavnika (transformaciono, transakciono i pasivno-izbegavajuće) povezano sa spemnošću učenika da se angažuju u kompleksnim kognitivnim zadacima (personalni ciljevi, ciljevi razreda, akademska efikasnost i akademska presija).

Istraživanjem je obuhvatila uzorak od ukupno 689 učenika sedmog i osmog razreda bogate prigradske škole koji su popunjavali multifaktorski upitnik liderstva (*MLQ*) i skalu obrazaca adaptivnog učenja (*PALS*). Rezultati ovog istraživanja pokazali su jake direktne pozitivne korelacije između transformacionog liderstva nastavnika i mera angažovanosti učenika, a negativne korelacije između pasivno-izbegavajućeg liderstva nastavnika i angažovanosti učenika.

Tokom 2015. godine publikovan je rad autorke Čučijak i saradnika (Cucijac *et al.*, 2015), u kome su prezentovani rezultati empirijskog istraživanja sprovedenog u srednjim školama Rumunije. Uzorkom istraživanja obuhvaćeni su učenici treće i četvrte godine srednjih škola (njih ukupno 243), uzrasta od 16 do 19 godina. Glavni cilj sprovođenja ovog istraživanja autori su videli u njegovom doprinosu boljem razumavanju varijabli koje utiču na obrazovne procese a vode ka akademskim postignućima. Stoga su se autori usredsredili na analizu uticaja liderstva nastavnika i pristupa učenju akademskih postignuća učenika u određenim predmetima. U stvari, ovom studijom ispitivali su odnos između percipiranog liderskog stila nastavnika (transformacionog/transakcionog), učenikovih pristupa učenju (dubinski/površinski) i akademskih postignuća u rumunskom jeziku i matematici u završnim razredima srednje škole. Kako bi realizovali postavljeni cilj, autori su za procenu liderskog stila nastavnika primenili adaptiran *Multifaktorski upitnik liderstva (Multifactor Leadership Questionnaire)*, a za procenu učenikovog pristupa učenju revidiran *Upitnik procesa učenja (Revised Learning Process Questionnaire)*. Rezultati istraživanja pokazali su značajnu pozitivnu korelaciju između dubinskog pristupa učenju i učinka, a negativnu između površinskog pristupa učenju i učinka i u slučaju rumunskog jezika i u slučaju matematike. Tačnije, akademsko postignuće učenika pod uticajem je pristupa učenju. Kada je u pitanju rumunski jezik, korelacija između liderskog stila nastavnika ovog predmeta i učinka nije bila značajna, ali kada je u pitanju matematika postoji pozitivna i značajna korelacija između liderskih stilova nastavnika (i transformacionog i transakcionog) i učinka učenika u matematici. Važan nalaz ovog istraživanja je i taj što su učenici transakciono ponašanje nastavnika percipirali izraženijim u odnosu na transformaciono. Autori smatraju

da se potencijalni razlozi za tako percipiranu prevalenciju komponenti transakcionog ponašanja nastavnika mogu pripisati uspehu učenika, odnosno prosečnom i ispodprosečnom uspehu učenika iz uzorka. Naposljetku, nalazi istraživanja su pokazali da odnos između percipiranog liderskog stila nastavnika i postignuća njihovih učenika zavisi ne samo od oblasti izučavanja (korelacija je bila statistički značajna i pozitivna jedino u matematici), već i od toga kako je meren akademski učinak. Dakle, prediktivna snaga transformacionog i transakcionog liderskog stila osetljiva je na neke specifične elemente (oblast izučavanja, mere učinka).

Čini se da je prvo istraživanje u oblasti školskog liderstva u Srbiji realizovao i prezentovao Ninković (2016), u okviru svoje doktorske disertacije pod nazivom *Školsko liderstvo kao determinanta socijalnog ponašanja učenika*. Istraživanjem je obuhvatio nastavnike (120) i učenike (641) iz sedam srednjih škola Novog Sada i Šapca, koristeći *Upitnik procene transformacionog liderstva*, *Skalu samoefikasnosti* i *Skalu opažene kolektivne efikasnosti nastavnika*, sa ciljem proučavanja prirode odnosa između transformacionog školskog liderstva i socijalnog ponašanja učenika u obrazovnom kontekstu naše zemlje. Na osnovu dobijenih rezultata Ninković je sugerisao na značaj primenjenog modela transformacionog liderstva u razumevanju efekata školskog liderstva kako na akademske tako i na socijalne ishode učenika. Ukazano je na pozitivnu povezanost između transformacionog liderstva i kolektivne efikasnosti, i između samoefikasnosti i kolektivne efikasnosti nastavnika. Tačnije, autor je utvrdio da su najznačajniji prediktori kolektivne efikasnosti nastavnika dve od četiri komponente transformacionog liderstva: (1) kreiranje pravaca škole i (2) razvijanje ljudi. Takođe, u školama sa praksom transformacionog liderstva redukovani su problemi u ponašanju učenika. Isto, samoefikasnost nastavnika po pitanju održavanja discipline umanjuje ispoljavanje problemskog ponašanja. Sagledavajući međusobne interakcije varijabli, autor konstatuje da slabo izraženo transformaciono liderstvo i nerazvijena kolektivna efikasnost vodi ka učestalijem problemskom ponašanju. S obzirom na povezanost samoefikasnosti i kolektivne efikasnosti nastavnika, autor je ustanovio i da nerazvijena kolektivna efikasnost u uslovima niske samoefikasnosti nastavnika vodi ka učestalosti problemskog

ponašanja učenika. Shodno dobijenim nalazima autor daje preporuke za implementiranje koncepta transformacionog liderstva u programe pripremanja lidera u obrazovanju, te upućuje i na potencijalne pravce stručnog usavršavanja u tom području. Iako se njegovo istraživanje nije odnosilo direktno na liderstvo nastavnika, već na školske lidere u celini, implikacije njegovog istraživanja i te kako su primenjive na nastavnike kao lidere u obrazovno-vaspitnom radu sa učenicima.

Dosadašnja istraživanja ukazala su na značajan doprinos liderstva nastavnika na akademske i socijalne ishode učenika. Premda se na osnovu rezultata istraživanja može zaključiti o izraženosti transformacionog liderstva, čini se da liderstvo nastavnika svoj puni efekat dobija u koegzistenciji a ne koliziji sa transakcionim obrascima ponašanja. Stoga, moguće je izvesti nekoliko zaključaka: (1) liderstvo nastavnika značajno utiče na nastavu i učenje učenika, (2) transformaciono i transakciono liderstvo ubrajaju se u efektivne modele liderstva primenjene u nastavnom kontekstu i (3) nastavnici koji praktikuju transformaciono i transakciono liderstvo pokretači su promena, adaptiranja novim situacijama i funkcionalnih unutargrupnih odnosa u nastavi i izvan nje. Konsekventno navedenom, korisno bi bilo ispitati efekte liderstva nastavnika i u obrazovnom kontekstu Republike Srbije.

5.2. Najvažniji doprinosi u proučavanju efektivnosti nastave

Govoreći o efektivnosti nastave, konkretnije njenom unapređenju, dosadašnji istraživački naponi vrlo retko su se usredsređivali na traženje i analiziranje sistematičnih povratnih informacija od učenika u učioničkom kontekstu. Jedan od razloga mogao bi se naći u često prisutnom skepticizmu da učenici mogu pružiti objektivne, pouzdane i validne odgovore o efektivnosti nastave u kojoj učestvuju i koju doživljavaju. Ipak, prepoznavanje i priznavanje učenika kao važnog izvora informacija o efektivnosti nastave kada se u obzir uzme neosporna činjenica da oni u osnovnoj i srednjoj školi provode po nekoliko stotina sati u učionici sa svojim nastavnicima (što je umnogome više od bilo kog drugog

posmatrača i što čini veći deo njihovog vremena provedenog u interaktivnom odnosu sa nastavnicima), dovelo je do pokretanja inicijative unutar projekta *Mere efektivne nastave* fondacije Bila i Melinde Gejts. Samom inicijativom potvrđeno je da dobro kreirani upitnici namenjeni učenicima mogu igrati značajnu ulogu u evaluaciji efektivnosti nastavnika. Ovaj projekat pokrenut je sa ciljem izučavanja skupa mera kojima bi se pravilno i pouzdano identifikovala efektivna nastava a realizovan je u kooperaciji sa 3.000 nastavnika koji su na dobrovoljnoj bazi otvorili vrata svojih učionica, i brojnih akademskih i organizacijskih partnera (MET, 2013). Cilj same studije bio je utvrđivanje idealnih komponenti evaluacije nastavnika. U okviru ovog projekta pored ostalih mera u predmet analize ušli su i: opservacioni instrumenti u učionici (koji definišu diskretne nastavne kompetencije i opisuju različite nivoe učinka za svaku od njih), upitnici percepcije učenika (kojima se procenjuju ključne karakteristike učioničke sredine uključujući podršku, izazovnost i poredak) i postignuća učenika na državnim testovima i na kognitivno izazovnijim procenama.

S obzirom na temu ove disertacije, značajno je prikazati važne nalaze iz MET studija kao i drugih relevantnih istraživanja koja svoje zaključke baziraju na podacima nastalim iz upitnika percepcija učenika. Prednosti ovih upitnika su u merenju mišljenja učenika o praksi nastavnika i učioničkoj sredini, poprilično su jeftini za administriranje i prediktivni su za akademski rast učenika (MET, 2012). Doerti i Džejkobs (Doherty & Jacobs, 2015) navode da ovakvi upitnici sve više postaju deo državnih sistema evaluacije. Jedan takav, i za ovo istraživanje značajan upitnik, jeste već spomenuti Tripod upitnik procena učenika koji je nastao kao produkt pune dekade istraživačkog rada na njegovom rafinisanju i usavršavanju u okviru istoimenog projekta za unapređenje škola (*Tripod Project for School Improvement*), koji je razvio Ronald Ferguson (2002). Istraživači u Tripod projektu koriste podatke dobijene Tripod upitnicima kako bi analizirali angažovanost učenika, uslove za učenje u učionici, nastavnu praksu, kulturu mladih i školsku kulturu. Njihovo razumevanje podataka vođeno je Tripod konceptualnim okvirom koji uključuje sedam konstrukata efektivne nastave i pet ciljeva anagažovanosti učenika. Za potrebe MET projekta, Tripod upitnici administrirani su onlajn putem ili u papirnoj formi, već prema izboru škole koja je učestvovala u istraživanju

shodno njenim resursima. Kako bi se osigurala transparentnost istraživanja i sigurnost podataka, Ferguson je, kao kreator ovog instrumenta, uveo određene mere predostrožnosti. Za onlajn popunjavanje upitnika, svakom učeniku je obezbeđena pristupna kartica sa jedinstvenim identifikacionim kodom za pristup veb-sajtu. Kada je u pitanju papirna verzija, svaka forma prekodirana je identifikatorom bar-koda. Nakon popunjavanja upitnika, on se odlaže i zatvara u neprovidnu kovertu, a otvaraju ga na dogovorenoj lokaciji samo ovlašćena lica zadužena za skeniranje obrazaca radi prikupljanja podataka. Takve mere rezultiraju razvojem osećaja sigurnosti i prijatnosti među učenicima što vodi ka davanju iskrenih povratnih informacija bez straha da bi nastavnik mogao da ih poveže sa njima. Od svog nastanka, pa sve do 2013. godine, odnosno do objavljivanja kulminirajućih podataka iz trogodišnje studije MET projekta, Tripod upitnik je popunilo preko 300 000 učenika iz Sjedinjenih Država, Kanade i Kine. Prema MET projektu, ovaj upitnik smatra se pouzdanom merom efektivnosti nastavnika iz nekoliko razloga, uključujući njegove osnovne konstrukte i sposobnost predviđanja postignuća učenika.

Tripod projekat za unapređenje škola zapravo je nastao kao odgovor na nalaze istraživanja realizovanog u toku školske 2000/2001 godine na uzorku od 40 000 učenika od 1. do 4. razreda 95 srednjih škola iz 15 školskih okruga koji participiraju u nacionalnoj koaliciji raso mešovitih, prigradskih i gradskih školskih okruga (*Minority Student Achievement Network*). U cilju ispitivanja razlika u nivoima postignuća učenika različitih rasnih i etničkih manjina, merene su percepcije učenika, stavovi i iskustva prema školi. Posmatrani su direktni rasni i polni efekti na učeničke percepcije interakcija nastavnika i školskih iskustava vezanih za postignuća. Utvrđeno je da postoje značajne razlike u obrascima učenikovih odgovora i odnosa prema prediktorima postignuća. Tačnije, utvrđena je povezanost interakcija nastavnika i učenika i iskustva učenika sa delovanjem i postignućima učenika, a ukazuju na to da učenici crne i bele rase, učenici crne rase viših i nižih postignuća, kao i učenici crne rase muškog i ženskog pola, ne dele slične procene interakcija nastavnika i školskih iskustava ili sličnih akademskih ishoda. Uopšteno gledano, efekti nastavnikovih očekivanja i nastavnikovog podsticanja bili su pozitivniji za bele nego za crne učenike, pozitivniji za učenike

crne rase višeg učinka nego one nižeg, i mnogo pozitivniji za devojčice crne rase nego za dečake. Autor konstatuje da iako ove svakodnevne interakcije mogu biti beznačajne ili trivijalne, saopštenja učenika ukazuju da one mogu da reflektuju školsku sredinu koja se opaža kao podržavajuća za jedne više nego za druge. Shodno dobijenim nalazima, autor je izveo zaključak o značaju uvođenja učenika u istraživanja efektivnosti nastavnika jer bi se time dobile važne informacije o tome šta učenici i škole mogu uraditi kako bi se podigao nivo postignuća učenika i premostio jaz u postignućima.

Lejk (Lake, 2011) u svojoj doktorskoj disertaciji *Constructing success for black students in suburban high school* sprovodi sekundarnu analizu postojećih podataka iz Tripod projekta koji je vodio Ferguson, a koji je uključivao administriranje upitnika za učenike radi dobijanja podataka na nivou odeljenja kojima se identifikuju ključni faktori interakcije nastavnik-učenik (Ferguson, 2002). Istraživanje je sprovedeno u 4 srednje škole u Judžinu tokom 2007. i 2008. godine. Budući da je ovim projektom analizirao direktne rasne i polne efekte na učeničke percepcije interakcija nastavnika i iskustva učenika vezana za postignuća, odnosno ispitivao percepcije, verovanja i iskustva učenika crne rase sa nastavnicima, određivao unutargrupne razlike i procenjivao značaj razlika, Lejk (Lake, 2011) otkriva koja specifična ponašanja i interakcije nastavnika utiču na postignuća učenika. Utvrdio je postojanje značajnih razlika u odgovorima učenika i odnosima sa prediktorima postignuća. Nalazi govore u prilog povezanosti interakcija nastavnik-učenik i školskih iskustava sa delovanjem (trudom) i postignućima učenika, ali i da svi ispitivani subjekti ne dele slične procene vezane za interakcije i školska iskustva ili slične akademske ishode (Lake, 2013). Nalazima je otkriven jaz u postignućima između učenika crne i bele rase, između učenika crne rase sa nižim i višim postignućima i učenika crne rase muškog i ženskog pola u školama u kojima dominiraju pretežno učenici bele rase. Ovaj autor zaključuje da se percepcije učenika o specifičnim interakcijama nastavnika, školska iskustva i postignuća razlikuju i pod uticajem su rasnih i polnih efekata, ali su pozitivnije procene interakcija nastavnik-učenik i školska iskustva bili pozitivno povezane sa poboljšanim postignućima za sve učenike. Naposljetku, konstatovao je da odgovori učenika mogu pomoći nastavnicima, rukovodiocima i drugom osoblju škole u

boljem razumevanju i podršci učenika crne rase ne samo u odeljenju nego uopšte u školi, te proširivanju znanja i vidika roditelja, nastavnika, rukovodilaca, škola, školskih odbora, kreatora obrazovne politike i zakonodavcima da tako informisani i upućeni preduzmu korake za adekvatno zadovoljavanje potreba svih učenika podjednako.

U inicijalnoj studiji *Learning about teaching* sprovedenoj u okviru MET projekta, proučavana je povezanost između percepcija učenika, merenih Tripod upitnikom i efektivnosti nastavnika (Kane & Cantrell, 2010). Nalazi ove studije ukazuju na učenikovu sposobnost identifikacije efektivnosti nastavnika na osnovu sedam konstrukata efektivne nastave, inače ključnih za doživljaje učenika u učionici. Istraživači iz ove studije, dakle tvrde da svaki prosečan učenik ume da prepozna efektivnu nastavu kada je iskusi. Kada nastavnik predaje u više razreda, učenikove percepcije njegove prakse poprilično su konzistentne u različitim grupama učenika. Štaviše, iskustva učenika u jednom razredu ili jednoj akademskoj godini nagoveštavaju veće razlike u postignuću učenika u drugim razredima u kojima predaje isti nastavnik, posebno kada je u pitanju matematička oblast. Drugim rečima, kada učenici izveštavaju o pozitivnim iskustvima ponetim iz jedne učionice, takve sredine se staraju da ostvare veće dobiti od učenja, a i u drugim razredima u kojima predaje isti nastavnik radni učinci su jednako dobri. (MET project, 2010d). S obzirom na to da su ovom studijom istraživači obuhvatili i detaljna pitanja o različitim aspektima iskustva učenika u datoj učionici, nalazi su otkrili jaču povezanost između nekih konstrukata i mera dodatih vrednosti nastavnika. Zapravo, najprediktivniji aspekti percepcija učenika odnose se na sposobnosti nastavnika da upravlja razredom i da izazove učenike sopstvenom nepopustljivošću. Takođe, konstatovano je da instrumenti namenjeni učenicima, te sprovođenje istraživanja među njima pomažu u pružanju dokaza o efektivnoj nastavi u netestiranim razredima i predmetima u kojima nema skorova dodate vrednosti. Osim toga, ispitivanje učenika korisno je jer može da pruži specifične i opravdane povratne informacije za profesionalno učenje nastavnika (Muñoz & Dossett, 2015). Stoga, istraživači u inicijalnom izveštaju ove studije iznose zaključak da dobro dizajnirani upitnici percepcije učenika mogu pružiti pouzdane

povratne informacije o aspektima nastavne prakse koji su prediktivni za učenje kod učenika.

Druga studija, *Asking students about teaching* (MET project, 2012), potvrdila je nalaze inicijalne studije da su učenici potencijalno značajan izvor informacija o kvalitetu nastave i okruženju za učenje u učionici. Među brojnim nalazima ove studije izdvaja se ključni – upitnici percepcija učenika produkuju pouzdanije rezultate od opservacija ili mera postignuća učenika. Budući da se Tripod upitnicima prikupljaju impresije učenika koji su proveli bezbroj sati u interakciji sa nastavnikom, neki autori, poput Munjoza i Dosetove (Muñoz & Dossett, 2015), daju im karakteristiku neposredne saznatljivosti. Štaviše, ovom studijom naglašene su vrednosti i prednosti upitnika percepcije učenika: (1) Fidbek (feedback) – rezultati ukazuju na snage i područja za unapređenje, (2) validnost – stavke reflektuju ono što nastavnici vrednuju, (3) prediktivna validnost – rezultati predviđaju ishode učenika, (4) pouzdanost – rezultati demonstriraju relativnu konzistentnost i (4) isplatljivost – troškovi administriranja su minimalni (MET, 2012). Osnovna sugestija koju autori iznose u ovom izveštaju je zapravo ključni izazov sa kojim se istraživači efektivnosti nastave susreću, a tiče se obezbeđivanja uslova da instrument primenjen u istraživanju donese značajne informacije u vezi sa nastavom a ne da doprinese popularitetu spora o nastavnim aspektima koji nisu važni. Jednako važno je osigurati adekvatno dizajniranu implementaciju istraživanja, uključujući uverenje učenika, uzorkovanje i tačnost izveštavanja (Muñoz & Dossett, 2015). Sva ova pitanja mogu se rešiti pravilnim pilotiranjem, jasnim protokolima, obučenim koordinatorima i proverom kontrole kvaliteta.

Đang (Jinag, 2016) u svom naučnom radu *Students' perceptions of teacher effectiveness in rural Western China: An empirical mixed methods study* prezentovao je empirijsko istraživanje sprovedeno sa ciljem utvrđivanja percepcija petnaestogodišnjaka o efektivnosti nastavnika u srednjoj školi ruralne oblasti zapadne Kine. Budući da je svoj rad bazirao na miks-metodskom pristupu, Đang je istraživanje sproveo u dve faze: (1) ispitivanje percepcija učenika primenom Tripod upitnika i (2) izvođenje intervjua sa fokus grupom u kojima su pitanja dizajnirana na osnovu rezultata dobijenih upitnikom. Upitnike su popunjavali svi

učenici prvog razreda srednje škole iz više odeljenja, a sprovedena su tri polustrukturisana intervjua sa fokus grupom. Rezultati dobijeni primenom Tripod upitnika ukazali su da su odgovori svih učenika na svaku stavku generalno bili više pozitivni nego negativni, a da su pozitivni odgovori učenika u velikoj meri povezani sa faktorima zahtevanja i kontrole. Nalazi iz intervjua sa fokus grupom ukazuju da se stimulisanje doživljava najznačajnijim faktorom za efektivne nastavnike. Takođe, nalazi iz upitnika ukazuju da faktori kontrole i stimulisanja najviše statistički značajno koreliraju sa rezultatima akademskog ispitivanja učenika, dok nalazi intervjua sa fokus grupom ukazuju da se stimulisanje opaža najznačajnijim faktorom za efektivne nastavnike. Pored toga, nalazi ovog istraživanja ukazali su da percepcije učenika iz odeljenja sa višim i nižim postignućima znatno variraju. Autor zaključuje da je potrebno da nastavnici znaju kako da od učenika zahtevaju intelektualni angažman, odnosno kako da ih intelektualno izazivaju, kako da adekvatno upravljaju razredom i kako da svoja predavanja pretvore u stimulišuća.

Kako bi pružila podršku za primenu Tripod upitnika kao mere efektivnosti nastavnika, Kufeldova (Kuhfeld, 2016) je u svojoj doktorskoj disertaciji *Multilevel Item Factor Analysis and Student Perceptions of Teacher Effectiveness* predstavila inovativni metodološki pristup u proučavanju dimenzionalnosti i prikupljanju validnih dokaza. Budući da cilj ove autorke nije bio samo upoznavanje sa okvirom modelovanja višeslojnom ajtemskom faktorskom analizom i demonstriranje fleksibilnosti i efikasnosti ovog modela u različitim obrazovnim okolnostima već i njegova primena za ispitivanje dimenzionalnosti, relijabilnosti i validnosti Tripod upitnika namenjenog učenicima srednjih škola, nalazi njene disertacije dali su doprinos u polju evaluacije nastavnika. Njen rad mogao bi se svrstati u prvi sistematičan prikaz psihometrijskih karakteristika i karakteristika validnosti Tripod instrumenta. Nalazi ove studije dovode u pitanje opravdanost trenutne prakse saopštavanja povratnih informacija u terminima sedam konstrukata efektivne nastave. Teorijska dimenzionalnost Tripod upitnika nije podržana odgovorima učenika srednjih škola prikupljenih putem podataka o merama efektivne nastave (MET). Umesto toga, ona je otkrila podršku za dvofaktorsku strukturu, sa dimenzijom upravljanja razredom (merenu ajtemima kontrole) i kompozitnu dimenziju podrške koja se sastoji od preostalih 6 teorijskih

područja, što je u saglasnosti sa ranijim Fergusonovim nalazima analize glavnih komponenti primenom prosečnih vrednosti. Dakle, predložila je kombinovanje ajtema iz 6 subdimenzija (brižnost, stimulisanje, diskutovanje, pojašnjavanje, zahtevanje i konsolidovanje) u jednu skalu, a ajteme iz subdimenzije kontrole u drugu skalu. I kod skorova podrške i kod skorova kontrole utvrđena je povezanost sa rezultatima opservacija nastavnika, ali je jedino nivo kontrole nastavnika pokazao prediktivnost za postignuća učenika. Ovom studijom dati su obećavajući dokazi da je široko primenjen Tripod upitnik koristan alat merenja dve važne dimenzije efektivnosti nastavnika: dimenzije podrške i dimenzije upravljanja razredom.

Značajan je broj radova koji se u poslednje vreme bave pitanjem kvaliteta nastave i efektivnosti nastavnika, njihova metodološka raznovrsnost i specifičnost je sve veća, sve je prisutnija internacionalizacija istraživačkog polja i sve češće usredsređivanje na evaluaciju nastave zarad njenog unapređenja. Međutim, čini se da nije dovoljno pažnje posvećeno „glasu“ učenika kao objektivnom procenitelju ključnih dimenzija školskog života i nastavne prakse. Izuzetak su istraživanja sprovedena u okviru MET projekta putem Tripod upitnika, koja ukazuju da obrasci u odgovorima učenika i podaci o postignućima pokazuju da je jedan od načina za poboljšanje angažovanja i učenja učenika poboljšanje onoga što rade nastavnici. S tim u vezi nameće se još jedan problem – postoji jasan nedostatak istraživanja koja se bave relacijama između percipiranog liderskog stila nastavnika, povoljne klime za učenje i angažovanosti učenika. Dosadašnje studije ostavljaju prostora za ispitivanje povezanosti ovih varijabli. Ovaj nedostatak iskorišćen je kao dovoljno dobar razlog za pokretanje jedne takve korelacione studije u jednom gradu na jugu Republike Srbije.

II METODOLOŠKI OKVIR ISTRAŽIVANJA

1. Predmet istraživanja i definisanje osnovnih pojmova

Formulacija predmeta istraživanja proizilazi iz teorijskog i empirijskog pristupa istraživanju i značaja koji liderski stilovi nastavnika imaju u kreiranju povoljne klime za učenje i podsticanju angažovanosti učenika u nastavi i učenju, odnosno iz pretpostavljene potencijalne povezanosti između liderstva nastavnika i efektivnosti nastave. Predmet ovog istraživanja je *povezanost liderskog stila nastavnika i efektivnosti nastave iz perspektive učenika*.

Pojmovi od suštinskog značaja koji se koriste u ovom istraživanju su sledeći: pedagoško liderstvo, liderski stil nastavnika, efektivnost nastave, povoljna klima za učenje i angažovanost učenika.

A) *Pedagoško liderstvo* u ovom radu posmatra se kao funkcija pedagoškog upravljanja, dok se pedagoško upravljanje posmatra kao područje proučavanja i prakse koje se bavi funkcionisanjem vaspitno-obrazovnih organizacija. Imajući u vidu da se sintagma *educational leadership* u srpskom jeziku prevodi na različite načine kao *obrazovno liderstvo, liderstvo u obrazovanju, prosvetno liderstvo, pedagoško liderstvo, školsko liderstvo* i s obzirom na činjenicu da je fokus ovog rada liderstvo nastavnika, najadekvatnijim se čini opredeljenje za varijantu *pedagoško liderstvo*. Pod ovim pojmom podrazumeva se proces uticanja nastavnika na akcije učenika sa ciljem postizanja željenih rezultata i angažovanosti učenika u nastavi, dok se pedagoško upravljanje odnosi na efektivno i uspešno očuvanje organizacionog uređenja. U kontekstu obrazovanja liderstvo se odnosi na efektivnost a upravljanje na efikasnost, te ova dva pojma ne treba posmatrati kao konkurentne već kao komplementarne. Premda su različiti, jednako su važni za oblikovanje aktivnih, angažovanih učenika koji će postizati i realizovati ciljeve ne samo u školi već i profesionalnom životu i radu.

B) *Liderski stil nastavnika*. S obzirom na to da se nastavnik u obrazovno-vaspitnom procesu smatra ključnom figurom planiranja, organizacije i praćenja aktivnosti učenika te se sledstveno tome nalazi u poziciji lidera, liderski stil, koji je u žiži ovog rada, mogao bi se definisati kao vid nastavnikovog ponašanja, specifičan manir i pristup učenicima izražen kroz stalno prilagođavanje na zahteve njihovih međusobnih interakcija i obrazovno-vaspitnog konteksta. Ovi obrasci

nastavnikovog ponašanja, koji odslikavaju kako njegove implicitne tako i eksplicitne radnje, u poslednje vreme nalaze se u središtu analiza mnogobrojnih savremenih teorija, među kojima se teorija relacija i teorija upravljanja, shodno zaključcima različitih istraživanja, proglašavaju najefektnijim, najobuhvatnijim i najsadržajnijim u kontekstu obrazovanja. Zbog toga će upravo transformacioni i transakcioni stil liderstva biti obuhvaćeni ispitivanjem u ovom radu.

C) *Efektivnost nastave* odnosi se na: (1) nastavu kojom se postižu praktični rezultati, a podrazumeva ostvarenje optimalnog nivoa produktivnosti i efektivnosti nastavnika, (2) aspekt nastave koji zavisi od karakteristika rada nastavnika (kao što su jasnost u izlaganju, sposobnost motivisanja i angažovanja učenika, pružanja pomoći u savladavanju gradiva, sposobnosti organizacije časa, sposobnosti vođenja obrazovne grupe i druge) i karakteristika učenika (kao što su individualni kognitivni i motivacioni kapaciteti, uzrast, pol, veličina odeljenja, kvalitet sastava odeljenja i druge). Shodno navedenom, efektivna nastava mogla bi se definisati i kroz aktivnosti kojima se promoviše učenje učenika a gde se ocenjivanje, samoocenjivanje i evaluacija koriste za vrednovanje različitih aspekata nastave. Tako se kao jedan od važnih izvora podataka u merenju efektivnosti nastave smatraju oni koji su direktno u nju uključeni – učenici. Oni su neizostavan deo bilo kog sveobuhvatnog pristupa u evaluaciji efektivnosti nastave.

U ovom istraživanju efektivnost nastave sagledavana je kroz pokazatelje: (1) *povoljne klime za učenje* i (2) *angažovanosti učenika u nastavi*.

(1) *Povoljna klima za učenje*. Savremeno doba odlikuje se različitim shvatanjima, pristupima i metodološkim orijentacijama u sagledavanju efektivnosti nastave, te i njenim različitim modelima. U ovom radu korišćen je Fergusonov model efektivne nastave u čijoj se osnovi nalazi sedam pokazatelja *povoljne klime za učenje* koji su ujedno i pokazatelji određenih odgovornosti neophodnih svakom efektivnom nastavniku: brižnost, kontrolisanje, pojašnjavanje, zahtevanje, stimulisanje, diskutovanje, konsolidacija.

- *Brižnost*, odnosi se na ponašanje nastavnika koje vodi stvaranju osećaja emocionalne sigurnosti kod učenika; nastavnik je oslonac, prijatelj i saveznik učenicima koji na takav način podstiče redukciju nervne napetosti i pruža osećaj pozitivne afilijacije i pripadnosti grupi.

- *Kontrolisanje*, odnosi se na upravljanje negativnim ponašanjem učenika sa ciljem podsticanja uslova za efektivniju komunikaciju. Kontrolom nastavnici podstiču stalozhenost i učtivost i usmeravaju učenike na zadatke, održavaju red i dopunjavaju konstrukt brige stvaranjem smirenosti u razredu i emocionalne sigurnosti posebno u slučaju negativnih pojava (na primer, pritisak vršnjaka).

- *Pojašnjavanje*, odnosi se na ponašanje nastavnika kojim se promoviše razumevanje. Posebno su važne interakcije kojima se razjašnjavaju konfuzije, popunjavaju praznine u razumevanju i utiče na istrajnost učenika.

- *Zahtevanje*, tiče se insistiranja nastavnika da učenici istraju i daju svoj maksimum; upornost i „zagriženost” nastavnika kojima se učenici „pritiskaju” na naporan, kvalitetan, istrajan rad i razmišljanje. Namera nastavnika je da kroz ovakve zahteve prati trud i napor učenika, te da pokreće učenika ukoliko se ne trudi na zadovoljavajućem nivou.

- *Stimulisanje*, odnosi se na ponašanje nastavnika kojim se stvara stimulativna nastava umesto dosadne. Nastavnici čine materijal za nastavu interesantnim i relevantnim povezivanjem sa stvarima koje su učenicima poznate i bliske i na taj način podstiču i održavaju zainteresovanost učenika za učenjem.

- *Diskutovanje*, podrazumeva nastavnikovo podsticanje razvoja ideja i promovisanje diskusije među učenicima putem postavljanja pitanja i navođenja na samoizražavanje. Odnosi se na ohrabrivanje i vrednovanje ideja i stavova učenika.

- *Konsolidacija*, podrazumeva integrisanje ideja i proveru razumevanja učenika, odnosno pomoć učenicima u objedinjavanju i sintetizovanju ključnih ideja.

(2) *Angažovanost učenika* razmatra se kao prediktor dugoročnih akademskih i profesionalnih rezultata učenika i pokazatelj uspešnog rada nastavnika u učionici. Odnosi se na istrajnost učenika uprkos izazovima i preprekama, participaciju u aktivnostima kada im je rad privlačan, očito zadovoljstvo usled realizacije postavljenih ciljeva i obavljenog posla, ushićenost usled mogućnosti da participiraju u aktivnostima. Podrazumeva spremnost, potrebu i želju, a u izvesnim situacijama i kompulzivnu potrebu učenika za participacijom i uspehom u procesu učenja. Fergusonov Tripod okvir angažovanosti učenika zasniva se na pet pokazatelja koji daju značajan uvid u

uslove za učenje u obrazovnoj grupi i iskustva učenika: (a) *poverenje nasuprot nepoverenju* (osećaj poverenja, sigurnosti i dobrodošlice koji se u Tripodu meri putem konstrukta emocionalne angažovanosti, a koji uključuje u sebe ono što nazivamo osećajem pripadnosti i povezanosti); (b) *kooperativnost naspram rezistentnosti* (saradničko ponašanje u smislu respektabilnosti i pridržavanja školskih pravila, a meri se konstruktom bihevioralne angažovanosti); (c) *ambicioznost naspram ambivalencije* (svi učenici treba da budu visokomotivisani tokom učenja i savladavanja gradiva, te da razviju osećaj optimizma povodom potencijalnog uspeha. Tripod meri ambicioznost u obrazovnoj grupi kroz konstrukt motivacionog razmišljanja koje obuhvata ovladavanje i učinak orijentisan na ciljeve); (d) *savesnost naspram obeshrabrenosti i isključivosti* (dimenzija bihevioralne angažovanosti koja se odnosi na trud i upornost učenika u nastavi); (e) *zadovoljstvo i efikasnost nasuprot razočarenja i neuspešnosti* (svi učenici treba da iskuse osećaj ispunjenosti i povećane efikasnosti u obrazovnoj grupi; zadovoljstvo je emocionalna nagrada ili motivaciona isplata koju učenici postižu kooperativnošću, ambicioznošću i marljivošću). Učenici najuspešnije dostižu sve ove ciljeve onda kada iskuse visokokvalitetnu nastavu.

2. Cilj i zadaci istraživanja

Cilj ovog istraživanja je ispitivanje povezanosti liderskog stila nastavnika sa efektivnošću nastave izraženu kroz pokazatelje povoljne klime za učenje i pokazatelje angažovanosti učenika u nastavi.

U odnosu na ovako formulisan cilj istraživanja konkretizovani su sledeći *zadaci istraživanja*:

1. Utvrditi učeničke percepcije karakteristika liderskog stila nastavnika (transformacioni, transakcioni i pasivno-izbegavajući stil).

2. Ispitati povezanost komponenti liderskog stila nastavnika (transformacionog, transakcionog i pasivno-izbegavajućeg) sa efektivnošću nastave, izražene pokazateljima povoljne klime za učenje.

3. Ispitati povezanost komponenti leaderskog stila nastavnika (transformacionog, transakcionog i pasivno-izbegavajućeg stila) sa efektivnošću nastave, izražene pokazateljima angažovanosti učenika u nastavi.

4. Ispitati povezanost učeničke percepcije komponenti leaderskog stila nastavnika sa sociodemografskim karakteristikama učenika (pol, tip škole, obrazovni smer, školski uspeh i ekonomski status).

3. Hipoteze u istraživanju

Opšte hipoteze:

1. Pretpostavlja se da postoji povezanost leaderskog stila nastavnika i efektivnosti nastave izražene pokazateljima povoljne klime za učenje.

2. Pretpostavlja se da postoji povezanost leaderskog stila nastavnika i efektivnosti nastave izražene pokazateljima angažovanosti učenika u nastavi.

Posebne hipoteze:

1.1. Pretpostavlja se da učenici percipiraju transformacioni leaderski stil nastavnika kao dominirajući.

1.2. Pretpostavlja se da postoji pozitivna korelacija između komponenti transformacionog leaderskog stila nastavnika (idealizovan uticaj, idealizovano ponašanje, inspiraciona motivacija, intelektualna stimulacija i individualno uvažavanje) i pokazatelja povoljne klime za učenje (brižnosti, kontrolisanja, pojašnjavanja, zahtevanja, stimulisanja, diskutovanja i konsolidacije).

1.3. Pretpostavlja se da postoji negativna korelacija između komponenti transakcionog (potencijalne nagrade i upravljanje putem izuzetka – aktivno) i pasivno-izbegavajućeg leaderskog stila (upravljanje putem izuzetka – pasivno i *laissez faire*) i pokazatelja povoljne klime za učenje.

1.4. Pretpostavlja se da postoji pozitivna korelacija komponenti transformacionog leaderskog stila nastavnika (idealizovan uticaj, idealizovano ponašanje, inspiraciona motivacija, intelektualna stimulacija i individualno uvažavanje) i pokazatelja angažovanosti učenika u nastavi (poverenja, kooperativnosti, ambicioznosti, savesnosti i zadovoljstva).

1.5. Pretpostavlja se da postoji negativna korelacija između komponenti transakcionog (potencijalne nagrade i upravljanje putem izuzetka – aktivno) i pasivno-izbegavajućeg leaderskog stila (upravljanje putem izuzetka – pasivno i *laissez faire*) i pokazatelja angažovanosti učenika u nastavi.

1.6. Pretpostavlja se da postoji povezanost učeničkih percepcija pojedinih komponenti leaderskog stila nastavnika i sociodemografskih karakteristika učenika (pol, tip škole, obrazovni smer, školski uspeh i ekonomski status).

4. Varijable u istraživanju

Nezavisne varijable: leaderski stilovi nastavnika (transformacioni, transakcioni i pasivno-izbegavajući leaderski stil).

Kontrolne varijable:

- pol učenika,
- tip škole (opšteobrazovna, stručna),
- obrazovni smer,
- školski uspeh,
- ekonomski status učenika.

Zavisne varijable:

1. pokazatelji povoljne klime za učenje: brižnost, kontrolisanje, pojašnjavanje, zahtevanje, stimulisanje, diskutovanje i konsolidacija;

2. pokazatelji angažovanosti učenika u nastavi: poverenje nasuprot nepoverenju, kooperativnost nasuprot rezistentnosti, ambicioznost nasuprot ambivalenciji, savesnost nasuprot obeshrabrenosti ili isključivosti, zadovoljstvo i efikasnost nasuprot razočarenja i neuspešnosti.

5. Uzorak istraživanja

Uzorak istraživanja činilo je ukupno 500 ispitanika, učenika završnog razreda srednjih škola u Nišu. Obuhvatao je ispitanike oba pola, iz različitih škola, različitih obrazovnih profila, različitog ekonomskog statusa i školskog uspeha.

Struktura uzorka prikazana je prema: polu (Tabela 8), vrsti škole i području rada (Tabela 9), obrazovnom profilu (Tabela 10), ekonomskom statusu (Tabela 11) i školskom uspehu (Tabela 12).

Tabela 8: Struktura uzorka prema polu

Pol	N	%
Muški	164	32.8
Ženski	336	67.2
Ukupno	500	100.0

Iz prve priložene tabele (tabela 8), koja pokazuje polnu strukturu ispitanika, može se uočiti da procenat muških i ženskih ispitanika nije ni približno ujednačen. Uzorak istraživanja većim delom sačinjavaju ženski ispitanici u odnosu na muške (336 učenica i 164 učenika), odnosno ispitanika ženskog pola je procentualno dvostruko više (67.2%) u odnosu na ispitanike muškog pola (32.8%).

Istraživanje u okviru ovog rada podrazumevalo je i prikupljanje podataka od ispitanika o vrsti škole koju pohađaju, odnosno području rada. Podaci u sledećoj tabeli se odnose na zastupljenost ispitanika iz različitih niških škola u celokupnom uzorku (tabela 9). Govoreći o vrsti škole, uzeta je u obzir poznata kategorizacija na opšteobrazovne i stručne škole. Međutim, radi boljeg uvida u strukturu uzorka, ispitanici iz ove dve kategorije svrstani su u podkategorije prema području rada, te je kategoriji opšteobrazovnih škola pripala podkategorija gimnazija, a kategoriji stručnih škola sledeće podkategorije: pravno-poslovna, medicinska, turističko-ugostiteljska i ekonomska škola.

Tabela 9: Struktura uzorka istraživanja prema vrsti škole i području rada

Vrsta škole	N	%	Područje rada	N	%
Opšteobrazovna	173	34.6	Gimnazija	173	34.6
Stručna	327	65.4	Pravno-poslovna	77	15.4
			Medicinska	87	17.4
			Turističko-ugostiteljska	68	13.6
			Ekonomska	95	19.0
Ukupno	500	100.0	Ukupno	500	100

Najveći procenat ispitanika (65.4%) je u kategoriji stručnih škola dok se približno dvostruko manji procenat (34.6%) nalazi u kategoriji opšteobrazovnih

škola. Govoreći o području rada, najveći procenat ispitanika pripada podkategoriji gimnazija (34.6), a u okviru stručnih škola području ekonomije (19%), zatim medicine (17.4%), potom prava i poslovanja (15.4%) i naposljetku turizma i ugostiteljstva (13.6).

Uzorkom istraživanja obuhvaćeni su učenici iz 4 gimnazije i 4 stručne škole. Podaci o njihovom obrazovnom profilu prikazani su u narednoj tabeli (Tabela 10).

Tabela 10: Struktura uzorka istraživanja po školama i obrazovnom profilu učenika

Naziv škole	N	%	Smer/Obrazovni profil	N	%
Gimnazija „Bora Stanković”	41	8.2	Društveno-jezički	21	4.2
			Prirodno-matematički	20	4.0
Gimnazija „Stevan Sremac”	41	8.2	Društveno-jezički	21	4.2
			Prirodno-matematički	20	4.0
Gimnazija „Svetozar Marković”	50	10.0	Društveno-jezički	28	5.6
			Prirodno-matematički	22	4.4
Gimnazija „9. maj”	41	8.2	Opšti	41	8.2
Pravno-poslovna škola	77	15.4	Poslovni administrator	26	5.2
			Pravni tehničar	10	2.0
			Tehničar zaštite od požara	18	3.6
			Službenik osiguranja	23	4.6
Medicinska škola „Dr Milenko Hadžić”	87	17.4	Medicinska sestra/tehničar	17	3.4
			Stomatološka sestra	20	4.0
			Fizioterapeut	21	4.2
			Medicinska sestra – vaspitač	29	5.8
Turističko-ugostiteljska škola	68	13.6	Kulinarski tehničar	56	11.2
			Turistički tehničar	12	2.4
Ekonomska škola	95	19.0	Ekonomski tehničar	69	13.8
			Finansijski tehničar	26	5.2
Ukupno	500	100	Ukupno	500	100

Sagledavajući pojedinačno škole, u uzorku je najviše ispitanika koji pohađaju ekonomsku školu (19.0%) i to obrazovnog profila ekonomski tehničar (13.8%) i finansijski tehničar (5.2%). Prema broju ispitanika nadalje sledi medicinska škola (17.4%) u kojoj dominiraju medicinske sestre – vaspitači (5.8%), fizioterapeuti (4.2%), stomatološke sestre (4.2%), i medicinske sestre/tehničari (3.4%). Pravno-poslovna škola na trećem je mestu prema procentualnoj

zastupljenosti ispitanika (15.4%) i to sledećih profila: poslovni administrator (5.2%), službenik osiguranja (4.6%), tehničar zaštite od požara (3.6%) i pravni tehničar (2.0%). Naposljetku, u okviru stručnih škola, izdvaja se procenat ispitanika iz turističko-ugostiteljske škole (13.6%) i to profil kulinarski tehničar (11.2%) i turistički tehničar (2.4%). Govoreći o opšteobrazovnim školama, situacija je zanimljiva jer je podjednak procenat ispitanika (8.2%) zastupljen u tri gimnazije: „Bora Stanković” (4.2% društveno-jezičkog profila i 4.0% prirodno-matematičkog profila), „Stevan Sremac” (4.2% društveno-jezičkog profila i 4.0% prirodno-matematičkog profila) i „9. maj” (8.2% opšteg smera), dok procentualno najveći broj ispitanika pohađa gimnaziju „Svetozar Marković” (5.6% društveno-jezičkog profila i 4.4% prirodno-matematičkog profila).

Kako bi se izbegle nerealne procene materijalnog statusa porodice koje mogu nastati usled specifičnosti razvojnog perioda u kome se ispitanici nalaze ili njihove subjektivnosti, činilo se ispravnim da svaka kategorija ekonomskog statusa porodice poseduje svoju deskripciju. Na osnovu njih učenici su mogli da daju približne procene porodičnog ekonomskog statusa, jer se pošlo od stava da su ovakvi opisi učenicima bliži i da će kroz njih biti objektivniji. Tako se deskripcija „prilično loše živimo” odnosi na kategoriju niskog ekonomskog statusa, „imamo za najosnovnije potrebe” pripada kategoriji osrednjeg ekonomskog statusa, „imamo dovoljno da ne brinemo” spada u kategoriju visokog ekonomskog statusa i „poprilično bolje živimo od ostalih” odnosi se na kategoriju veoma visokog ekonomskog statusa. Podaci dobijeni procenama učenika prikazani su u Tabeli 11.

Tabela 11: Prikaz strukture uzorka istraživanja prema ekonomskom statusu porodice

Ekonomski status	N	%
Nizak	11	2.2
Osrednji	239	47.8
Visok	238	47.6
Veoma visok	12	2.4
Ukupno	500	100

Podaci dobijeni ovakvim (uslovno rečeno) nepristrasnim procenama ukazuju da je u predstavljenom uzorku skoro polovina onih koji su ekonomski status svoje porodice ocenili prosečnim/osrednjim (47.8%), što je donekle i očekivano.

Međutim, skoro isti procenat je onih koji su se opredeli za opciju visokog ekonomskog statusa (47.6%). Kao što se može primetiti, razlika između ove dve kategorije iznosi 0.2%. Ostatak ispitanika opredelio se za preostale kategorije, te je skoro podjednak broj i procenat ispitanika koji ekonomski status svoje porodice procenjuju kao veoma visok (2.4%) i nizak (2.2%). Ohrabruje podatak da je najmanji procenat ispitanika iz porodica sa niskim ekonomskim statusom.

Uzorak istraživanja sačinjavali su učenici različitog uspeha u školi. Tokom realizacije istraživanja od učenika je tražena informacija o ukupnoj prosečnoj oceni na kraju polugodišta prethodne školske godine pošto je reč o učenicima završnih razreda, na osnovu čega su svrstani u kategorije nezadovoljavajućeg, zadovoljavajućeg, dobrog, vrlo dobrog i odličnog uspeha u školi.

Tabela 12: Struktura uzorka prema školskom uspehu učenika

Školski uspeh	N	%	Kumulativni %
Nezadovoljavajući	3	.6	.6
Zadovoljavajući	16	3.2	3.8
Dobar	52	10.4	14.2
Vrlo dobar	129	25.8	40.0
Odličan	300	60.0	100.0
Ukupno	500	100	
AS			4.41
SD			0.85

Navedene kategorije školskog uspeha i njima pripadajući podaci prikazani u tabeli ukazuju da najveći procenat ukupnog uzorka (60%) čine odlični učenici dok grupu vrlo dobrih čini više nego duplo manji procenat (25.8%). Određen procenat ispitanika (10.4%) pripadaju grupi dobrih, a svega 3.2% zadovoljavajućih (dovoljnih) i 0.6% nezadovoljavajućih (nedovoljnih).

6. Metode, tehnike i instrumenti istraživanja

Za realizaciju postavljenog cilja i zadatka istraživanja od metoda je korišćena deskriptivno-analitička metoda kojom se težilo da se ispitivanjem uzorka dobiju informacije o njegovoj strukturi i relacijama među varijablama. Kao

osnovna tehnika korišćeno je skaliranje radi utvrđivanja percepcije učenika o liderskom stilu nastavnika, efektivnosti nastave i angažovanosti učenika u nastavi.

S obzirom na to da je ova studija po svojoj prirodi deskriptivna i imala je za cilj rasvetljavanje i utvrđivanje odnosa između većeg broja varijabli, korišćena su dva instrumenta za prikupljanje podataka: (1) MLQ i (2)TRIPOD.

Informacije o liderskom stilu nastavnika i faktorima liderstva prikupljene su putem adaptiranog multifaktorskog upitnika liderstva (*Multifactor Leadership Questionnaire*) – **MLQ** (Avolio & Bass, 2004). Prednost ovog upitnika je što se javlja u: (1) formi samoprocene u odnosu na specifična liderska ponašanja (Leader/Self forma) i (2) formi procene liderskog ponašanja (Rather/Other forma). U ovom istraživanju korišćena je forma procenjivača, odnosno učenici su procenjivali lidersko ponašanje nastavnika a za popunjavanje upitnika potrebno je prosečno 15 minuta. Učesnici u istraživanju davali su odgovore na ukupno 45 stavki standardne verzije multifaktorskog upitnika (*MLQ 5x-Short*), koristeći se petostepenom skalom procene ponašanja („nikad”, „retko”, „ponekad”, „često” i „uvek”). Magnituda procene kreće se u rasponu 0:1:2:3:4, što je kompatibilno već navedenim deskriptorima. Učenici su procenjivali učestalost određenog ponašanja opisanog kroz ajteme na skali. Ako se ima u vidu da se ovim instrumentom meri širok spektar liderskih tipova, od pasivnih lidera preko lidera koji nagrađuju one sa kojima rade do onih koji ih transformišu tako da i sami preuzimaju ulogu lidera, može se konstatovati da se suština instrumenta svodi na evaluaciju tri različita liderska stila: transformacioni, transakcioni i pasivno-izbegavajući. Sve subskele liderskog stila sačinjavaju po 4 ajtema te je u 9 skala sadržano 36 stavki kojima su merene komponente: transformacionog liderstva (idealizovan uticaj – atribucija, idealizovan uticaj – ponašanje, inspiraciona motivacija, intelektualna stimulacija i individualno uvažavanje), transakcionog liderstva (potencijalne nagrade, menadžment putem izuzetka – aktivni i menadžment putem izuzetka – pasivni), neliderstva (*laissez faire*). Tri liderska ishoda uključena u MLQ sadržana su u preostalih 9 stavki a tiču se ulaganja dodatnog napora sledbenika, efektivnosti liderskog ponašanja i zadovoljstva liderom. Dodatni napor sledbenika sadržan je u 3 ajtema, efektivnost u 4 i zadovoljstvo u 2 ajtema.

S obzirom na to da je *MLQ* zaštićen autorskim pravima, nakon plaćanja licence za korišćenje upitnika ovlašćenoj izdavačkoj kući dobijena je saglasnost kojom su definisani bliži uslovi za njegovo korišćenje, prevođenje i adaptiranje prema potrebama istraživanja (*Agreement No 487*). Dozvola za korišćenje ovog instrumenta i načinu njegovog javnog prikazivanja nalazi se u prilogima rada (prilog 3 i prilog 4). Uz *MLQ* instrument dobijen je i ključ za skorovanje (Avolio & Bass, 2004) radi evaluacije nalaza istraživanja. Skorovni ključ korišćen je za povezivanje podataka iz svake skale sa različitim dimenzijama, što povećava šanse u mogućnost dobijanja rezultata iz korektnog merenja.

Da bi se izmerilo nešto široko i kompleksno poput nastave neophodno je složenu aktivnost nastave razložiti na diskretne komponente, kako ističe Ferguson (Ferguson, 2010). Kreatori upitnika percepcije učenika ove komponente često podvode pod konstrukte, odnosno pokazatelje – različite aspekte nastavnog okruženja i okruženja za učenje, kvalitet koji je indiciran odgovorima na višestruka pitanja o opservacijama i osećanjima učenika. Stoga, za merenje percepcije efektivnosti nastave i angažovanosti učenika u nastavi korišćen je Fergusonov instrument **TRIPOD** (Ferguson, 2010; 2012). Nakon dobijanja autorove saglasnosti za korišćenje, prevođenje i adaptiranje instrumenta (prilog 5), pristupilo se njegovom prilagođavanju kulturnom i pedagoškom kontekstu i potrebama istraživanja, uzimajući u obzir bliže uslove definisane ugovorom potpisanim između autora instrumenta i autora disertacije (prilog 6). Ovaj upitnik je dugo godina bio jedini upitnik za učenike koji je proučavan, analiziran i validiran 2013. godine u okviru MET projekta. MET projekat (*Measures of Effective Teaching*) je partnersko istraživanje koje se realizuje između 3000 nastavnika volontera i više desetina nezavisnih istraživačkih timova. Cilj projekta je dizajniranje i testiranje mera efektivne nastave radi dobijanja informacija kako metode evaluacije mogu biti najbolje iskorišćene da bi uputile nastavnike na veštine koje ih čine efektivnijima, ali i kako bi pomogle okruzima u identifikovanju i razvijanju efektivne nastave. Ova studija, pokrenuta 2009. godine, identifikovala je višestruke mere i instrumente koji, uzeti zajedno, mogu da pruže precizniju i pouzdaniju sliku efektivne nastave.

Govoreći o nastavi, ovaj upitnik grupiše ajteme u sedam pokazatelja: brižnost, kontrolisanje, pojašnjavanje, zahtevanje, stimulisanje, diskutovanje, konsolidacija. Ovih sedam komponenata, odnosno pokazatelja, zasnivaju se na onome što Ferguson smatra značajnim za nastavnu praksu, poput pokazivanja brige za učenike, praktikovanja dobre kontrole u odeljenju i podsticajnog i stimulišućeg izlaganja lekcija. Tako, Ferguson kreira prvobitnu verziju Tripod upitnika kao način procene egzistencije onoga što je nazvao „sedmocomponentnim okvirom efektivne nastave” (*“7Cs Framework of Effective Teaching”*). Istraživanje angažovanosti učenika u nastavi vršilo se selekcijom ajtema kojima se meri sreća u odeljenju (emocionalna angažovanost), trud učenika (bihevioralna angažovanost) i da li nastavnik inspiriše i motiviše učenike na nastavak školovanja (motivaciono razmišljanje). Tako se *sreća*, *trud* i *inspiracija* koriste kao mere nastavnih ishoda. Za svaki pokazatelj instrument sadrži niz iskaza (poput: „čini se kao da nastavnik zna kada me nešto muči”, „na času učimo da korigujemo svoje greške” i „zahvaljujući nastavniku sve više razmišljam o upisivanju fakulteta”...) na koje su učenici zaokruživali stepen svog slaganja na petostepenoj skali („uopšte se ne slažem”, „uglavnom se ne slažem”, „nit se slažem nit se ne slažem”, „uglavnom se slažem” i „potpuno se slažem”). Negativne stavke iz instrumenta obrnuto su kodirane. Uz instrument je dobijen i šifarnik sa uputstvima za statističku obradu podataka.

Prednosti ovog instrumenta sastoje se u pružanju pomoći za razumevanje uslova za učenje, pružanju jedinstvenog uvida u nastavnu praksu, angažovanost učenika, školsku klimu i kulturu mladih, identifikaciju trendova i obrazaca u školama i okruzima kroz „oštro oko” učenika, pružanju pomoći nastavnicima, školama i okruzima u postavljanju ciljeva i organizovanju mogućnosti rasta i razvoja, identifikaciju profesionalnog razvoja i potrebne podrške za uspeh nastavnika i učenika.

U cilju boljeg upoznavanja karakteristika instrumentarijuma, u nastavku su pružene informacije o deskriptivnim karakteristikama skala primenjenih u istraživanju, odnosno prikazana je deskriptivna analiza percipiranih dimenzija liderstva, pokazatelja povoljne klime za učenje i pokazatelja angažovanosti učenika u nastavi. Takođe, kako bi se potvrdile ili odbacile neke

mere iz daljih analiza, i kako bi se izgradila osnova za valjano izvođenje zaključaka na osnovu pouzdanosti primenjenih statističkih postupaka, proveravana je i pouzdanost navedenih instrumenata.

6.1. Deskriptivna statistika skala korišćenih u radu

Ispitanicima je, između ostalog, zadavana *Skala liderskih stilova nastavnika* iz *MLQ* upitnika koja sadrži 9 subskala kojima se mere komponente transformacionog i transakcionog liderskog stila i komponente neliderstva. U Tabeli 13 prikazani su deskriptivni pokazatelji svake subskale na skali liderskih stilova nastavnika, odnosno deskriptivni pokazatelji komponenata liderskih stilova.

Tabela 13: Deskriptivni pokazatelji subskala na skali Liderski stilovi nastavnika (MLQ)

Komponente liderskog stila	N	Min.	Max.	AS	SD
Idealizovan uticaj* ponašanje	500	1	4	2.48	0.88
Idealizovan uticaj* atribucija	500	1	4	2.45	0.92
Inspiraciona motivacija	500	1	4	2.63	0.88
Intelektualna stimulacija	500	1	4	2.49	0.91
Individualno uvažavanje	500	1	4	2.43	0.88
Potencijalne nagrade	500	1	4	2.61	0.87
Upravljanje putem izuzetka*aktivno	500	1	4	2.66	0.93
Upravljanje putem izuzetka*pasivno	500	1	4	1.52	0.73
<i>Laissez-faire</i>	500	1	4	1.28	0.81

Kako je broj ajtema kojima se opisuje svaka subskala nizak, podaci iz gornje tabele nisu iznenađujući iako izlaze iz okvira graničnih vrednosti za interpretaciju (viši stepen slaganja $AS > 3$ i manji stepen slaganja $AS < 3$). Ipak, vrednosti standardne devijacije ukazuju da su podaci u okvirima očekivanih i kao takvi interpretabilni. Tako je izračunavanjem aritmetičkih sredina utvrđeno da su ispitanici imali nešto veću tendenciju slaganja sa stavkama koje se odnose na sledeće četiri dimenzije/komponente: upravljanje putem izuzetka – aktivno, potencijalne nagrade (često nazivano i uslovno nagrađivanje), inspiraciona motivacija i intelektualna stimulacija. Kao što se može primetiti, prva dva mesta zauzimaju dimenzije transakcionog liderskog stila a na trećem i četvrtom mestu nalaze se dimenzije transformacionog liderskog stila. Što se tiče izbora stavki

prema kojima su učenici imali manje sklonosti, odnosno kao tri manje važne dimenzije izdvojile su se: idealizovan uticaj (ponašanje), idealizovan uticaj (atribucija) i individualno uvažavanje. Sve tri pripadaju transformacionom liderskom stilu. Naposljetku, najmanju tendenciju slaganja sa stavkama učenici pokazuju kod dimenzije transakcionog liderstva (pasivno upravljanje izuzetkom) i neliderskog faktora (*laissez faire*).

*Tabela 14: Deskriptivni pokazatelji subskala na skali
Povoljna klima za učenje (7Cs)*

Pokazatelji povoljne klime za učenje	N	Min.	Max.	AS	SD
Zahtevanje	500	1	5	3.56	0.75
Kontrolisanje	500	1	5	3.17	0.61
Stimulisanje	500	1	5	3.52	1.16
Brižnost	500	1	5	3.30	1.12
Pojašnjavanje	500	1	5	3.69	0.94
Diskutovanje	500	1	5	3.35	0.98
Konsolidacija	500	1	5	3.61	1.10

Svi pokazatelji povoljne klime za učenje su dobro procenjeni jer imaju prosečnu ocenu veću od 3. Najveću prosečnu vrednost u ovoj grupi pokazatelja prema procenama učenika ima pokazatelj pojašnjavanja: 3.69. Na drugo mesto prema procenama učenika može se svrstati integrisanje znanja, u ovom radu obeleženo kao konsolidacija sa prosečnom vrednošću 3.61, a na treće mesto pokazatelj zahtevanja sa prosekom od 3.56. Za nijansu niže prosečne vrednosti primećuju se kod pokazatelja stimulisanje (3.52), diskutovanje (3.35) i brižnost (3.30). Najniže vrednosti u odnosu na druge pokazatelje povoljne klime za učenje pripadaju pokazatelju kontrole (3.17), koje su opet generalno gledano iznad 3 te nisu zabrinjavajući faktor.

*Tabela 15: Deskriptivni pokazatelji subskala na skali
Angažovanost učenika u nastavi*

Pokazatelji angažovanosti	N	Min.	Max.	AS	SD
Poverenje	500	1	5	3.28	1.00
Kooperativnost	500	1	5	4.03	0.95
Ambicioznost	500	1	5	4.33	0.78
Savesnost	500	1	5	3.71	0.78
Zadovoljstvo	500	1	5	3.88	0.81

Ispitanici su dali relativno visoke procene predstavljanim pokazateljima. Uočava se da najveću prosečnu vrednost ima pokazatelj ambicioznosti, odnosno visokih ciljeva i to 4.33. Ovaj indikator ima relativno nisku standardnu devijaciju (0.78) što dokazuje da postoji jedinstvo ispitanika jer su odgovori koncentrisani oko prosečne vrednosti. Daljim posmatranjem prosečnih vrednosti uočava se da na drugom mestu ispitanici procenjuju pokazatelj kooperativnosti sa prosečnom vrednošću od 4.03. Takođe, visoko su procenjeni pokazatelji zadovoljstva (prosečne vrednosti 3.88) i savesnosti (prosečne vrednosti 3.71). U odnosu na druge pokazatelje, poverenje je nešto niže procenjeno (prosečna vrednost 3.28).

6.2. Metrijske karakteristike primenjenih skala

Kako bi se potvrdile ili odbacile neke mere iz daljih analiza i kako bi se izgradila osnova za valjano izvođenje zaključaka na osnovu primenjenih statističkih postupaka, ovaj odeljak posvećen je proveravanju pouzdanosti korišćenog instrumentarijuma u istraživanju. Dakle, radi ukazivanja na metrijske karakteristike skala primenjenih u istraživanju, proveravana je pouzdanost interne konzistentije računanjem Kronbahovog alfa koeficijenta pouzdanosti (*Cronbach Alfa coefficient*). Dobijeni rezultati za svaku od korišćenih skala ponaosob predstavljeni su u produžetku rada.

6. 2.1. Pouzdanost skale liderstva

Pouzdanost skale liderskih stilova nastavnika ispitivana je uobičajenim postupkom u okviru metode interne konzistentnosti. S obzirom na to da je skala namenjena merenju pojedinih tipova liderstva, u Tabeli 16 prikazani su podaci provere unutrašnje konzistentnosti pojedinih subskala.

Tabela 16: Mere interne konzistentnosti za skalu MLQ

Mere leaderskih stilova/dimenzije	Broj ajtema	Cronbach alfa koeficijent
Idealizovan uticaj* ponašanje	4	0.712
Idealizovan uticaj* atribucija	4	0.620
Inspiraciona motivacija	4	0.751
Intelektualna stimulacija	4	0.783
Individualno uvažavanje	4	0.640
Potencijalne nagrade	4	0.725
Upravljanje putem izuzetka*aktivno	4	0.758
Upravljanje putem izuzetka*pasivno	4	0.448
<i>Laissez-faire</i>	4	0.538

Iz prikazanih podataka može se uočiti da skoro svi predmeti merenja pokazuju pouzdanost na zadovoljavajućem nivou. Možda bi se problematičnim mogle detektovati poslednje dve subskale koje se odnose na komponente transakcionog liderstva jer njihov koeficijent interne konzistencije pokazuje najniže vrednosti. Ipak, za ovakav nalaz moglo bi se naći određeno opravdanje: kako je broj ajtema u svakom predmetu merenja dosta nizak (za svaki predmet merenja iznosi 4), tako i nizak Kronbahov alfa koeficijent ne predstavlja iznenađujuć nalaz. Stoga, ove skale možemo posmatrati kao pouzdane.

6.2.2. Pouzdanost instrumenata za ispitivanje efektivnosti nastave

Kako se za potrebe ovog rada efektivnost nastave sagledava kroz pokazatelje povoljne klime za učenje i pokazatelje angažovanosti učenika, neophodno je prikazati metrijske karakteristike i ovih upitnika (Tabele 17 i 18).

Tabela 17: Mere interne konzistentnosti za skalu Povoljna klima za učenje

Pokazatelji povoljne klime za učenje	Broj ajtema	Cronbach alfa koeficijent
Zahtevanje	6	0.698
Kontrolisanje	7	0.480
Stimulisanje	4	0.863
Brižnost	3	0.781
Pojašnjavanje	7	0.861
Diskutovanje	4	0.663
Konsolidacija	4	0.665

Na osnovu priloženih podataka može se konstatovati da skoro svi predmeti merenja poseduju zadovoljavajuću pouzdanost. U nekim predmetima merenja koeficijent unutrašnje konzistentnosti iznosi preko 0.7 (stimulisanje, brižnost i pojašnjavanje), dok se u drugim kreće ispod 0.7 (zahtevanje, diskutovanje, konsolidacija). Jedino se „problematičnim” može smatrati status skale kontrolisanje čiji koeficijent interne konzistencije iznosi 0.48. Ovaj problem delom je moguće rešiti. Kada eliminišemo aitem rednog broja 25 („ponašanje učenika iz razreda ljuti nastavnika”), nivo pouzdanosti ove skale drastično se uvećava te onda Kronbahov alfa koeficijent prelazi 0.705. Ovo je dovoljan razlog da navedenu stavku u potpunosti isključimo iz daljih analiza. Takođe, ova stavka nije u korelaciji sa drugim stavkama, odnosno to da li ponašanje učenika ljuti nastavnika ili ne, može biti pod uticajem različitih faktora ali kontrolisanje kao pokazatelj povoljne klime za učenje to nije. Čini se i da sama formulacija stavke ima značaja za gorespomenuti rezultat. Možda bi ova stavka u skali imala smisla kada bi bila lišena prizvuka opšte formulacije koja kao takva nije u službi promocije saradničkog stila rada i vršnjačke podrške koje su u osnovi kontrolisanja. Sama formulacija više asocira na disciplinske probleme u odeljenju. Opet, razlog možda leži u potencijalnim greškama u prevođenju stavki instrumenta i neadekvatnom adaptiranju našem kulturnom i pedagoškom kontekstu, jer je u našoj kulturi često prisutna težnja da se ponašanjima učenika na času pripisuju negativne konotacije. Tako se odmah pomisli na uznemiravanje, preterivanje, remećenje regularnog toka časa, to jest na sva ona ponašanja učenika sa kojima nastavnik, usled svoje pedagoške nemoći, ne može da „izađe na kraj”. Upravo zbog toga, ne bi trebalo da čudi da su učenici kroz ovakvu formulaciju odmah pomislili na specifične osobine razreda i nisu prepoznali zamišljena pozitivna obeležja kontrolisanja u službi povoljne klime za učenje. Konfuzije ovog tipa nisu retka pojava. Svakako, besmisleno je tražiti dalje i dublje razloge za ovakav rezultat koji nosi jedna stavka jednog pokazatelja povoljne klime za učenje. Zbog toga, ali i zatošto se ova stavka pokazala psihometrijski „neprikladnom” (da ne kažemo lošom), jer ne pokazuje vezu ni sa čim, opravdano je eliminisati je iz daljih razmatranja čime se dobija na pouzdanosti ove subskele.

*Tabela 18: Mere interne konzistentnosti za skalu
Angažovanost učenika u nastavi*

Pokazatelji angažovanosti učenika	Broj ajtema	Cronbach alfa koeficijent
Poverenje	3	0.728
Kooperativnost	3	0.600
Ambicioznost	2	0.665
Savesnost	9	0.635
Zadovoljstvo	6	0.771

Prikazani podaci govore u prilog pouzdanosti interne konzistencije navedenih skala pokazatelja angažovanosti učenika u nastavi. Kao što je napred već napomenuto, sniženja Kronbahovog alfa koeficijenta rezultat su malog broja ajtema po svakoj skali te su na neki način i očekivana. U ovom slučaju napravljen je izuzetak, te nisu eliminisani ajtemi iz daljih analiza jer se to činilo nepotrebnim, budući da ova sniženja nisu visoka kao u prethodnom slučaju pa se shodno ovom razlogu mogu tolerisati.

7. Karakter istraživanja

Istraživanje je teorijsko-empirijskog karaktera. Kada je reč o teorijskom karakteru istraživanja, analizirana je različita pedagoška literatura, prvenstveno iz oblasti školske pedagogije, didaktike i metodologije pedagoških istraživanja. Pored toga, analizirani su i različiti izvori iz oblasti psihologije, pedagogije, menadžmenta i organizacionih nauka. Nakon teorijskog dela, u radu su predstavljeni rezultati istraživanja i zaključci do kojih se došlo empirijskim istraživanjem.

8. Značaj istraživanja

U Srbiji su istraživanja iz oblasti pedagoškog liderstva retka, za razliku od razvijenih zemalja. Međutim, očigledno je da ovaj problem ima kako teorijski tako i praktični značaj, jer razumevanje varijabli koje mogu da utiču na kvalitet nastavnog procesa, uspešno upravljanje razredom, angažovanost učenika, odnos između učenika i nastavnika, stvaranje povoljne klime za učenje u učionici i obrazovne ishode, predstavljaju neke od značajnih istraživačkih problema u

pedagogiji i andragogiji, u oblastima proučavanja pedagoškog upravljanja i pedagoškog liderstva. Važne implikacije mogu proizaći i iz samih ispitivanih varijabli (dimenzije angažovanosti učenika – ciljevi kojima nastavnici treba da teže i uslova efektivnog učenja – sedam pokazatelja povoljne pedagoške klime u odeljenju, odnosno povoljne klime za učenje). Očekuje se da će nalazi ovog istraživanja dati pouzdan uvid u praksu liderstva nastavnika, pokazatelje njihove efektivnosti i angažovanosti učenika u nastavi. Takođe, dobijeni empirijski podaci mogu da pruže potvrdu u pogledu efikasnosti savremenih teorijskih modela. Informacije koje budu prikupljene ovim istraživanjem mogu biti korisne u identifikovanju prakse efektivnog liderstva u školama, činilaca koji potiču od nastavnika, a utiču na stvaranje povoljnih uslova za učenje i angažovanost učenika u nastavi.

9. Nivo i način obrade podataka

Za statističku obradu i analizu podataka korišćen je softverski paket SPSS. Pored deskriptivnog opisa podataka (frekvencije, procenti, mere centralne tendencije i disperzije), primenjena je metoda interne konzistentnosti (radi proveravanja metrijskih karakteristika primenjenih skala), korelacione metode (za utvrđivanje odnosa među varijablama) i strukturalno modelovanje (za konfirmaciju povezanosti atributa liderskog stila nastavnika i njegove efektivnosti, s jedne strane, i pokazatelja povoljne klime za učenje i angažovanosti učenika, s druge strane).

10. Tok i organizacija istraživanja

Kritičkom analizom dostupne literature pristupilo se izradi teorijske osnove rada vodeći se predviđenom strukturom rada. Nakon teorijskog i metodološkog pristupa problemu, prešlo se na pripremne radnje za sprovođenje istraživanja. Ove radnje odnose se na ostvarivanje direktnog kontakta sa direktorima škola radi upućivanja zvaničnog zahteva za sprovođenje istraživanja (prilog 1), zajedničkog razmatranja predloga istraživanja, te dobijanja usmene i

pisane saglasnosti za sprovođenje istog (prilog 2). Ovim zahtevom tokom prvog polugodišta školske 2015/2016. godine obuhvaćene su srednje škole u Nišu, a pozitivan odgovor dobijen je za 8 od ukupno 12 planiranih srednjih škola. Nakon dobijanja pisane saglasnosti usledilo je dogovaranje sa pedagogima škola o vremenskim i tehničkim uslovima sprovođenja istraživanja krajem školske godine. Pedagozi svih škola obuhvaćenih istraživanjem omogućili su istraživaču upoznavanje i razgovor sa nastavnicima koji su pomogli istraživanje ustupajući svoje časove za sprovođenje istog. Tokom razgovora nastavnici su imali priliku da razmene informacije sa istraživačem o aktuelnosti problematike kojom se bavi, svrhom ispitivanja, načinom realizacije istraživanja kao i drugim neophodnim informacijama vezanim za doktorat ali i za nastavni rad. Tokom ovakvih razgovora obe strane imale su priliku da se bliže upoznaju ne samo u oblastima svog delovanja već i šire. Istraživanje je sprovedeno tokom aprila i prve polovine maja meseca 2016. godine. Kako se radi o standardizovanim instrumentima za koje su dobijene dozvole za korišćenje, prevod i adaptaciju od autora i ovlašćenih tela, anketiranje učenika je realizovano isključivo pod supervizijom realizatora istraživača (skladno uslovima navedenim u ugovorima). Na samom početku učenici su usmenim putem detaljno informisani o svrsi istraživanja i postupku popunjavanja instrumenata. Iako je za popunjavanje u proseku bilo potrebno oko 35 minuta, nastavnici su obezbeđivali ceo čas u trajanju od 45 minuta i odmore između časova kako bi se i učenicima koji sporije rade pružila mogućnost da ih na adekvatan način dovrše. U retkim slučajevima nastavnici bi na času bili prisutni tokom prvih 15 minuta, ali osim istraživača i ispitanika niko u učionici nije imao mogućnost da vidi instrumente i odgovore učenika (prema procedurama navedenim u ugovoru). Tokom istraživanja, realizator je više puta naglašavao učenicima da pored informacija koje su dobili usmenim putem pažljivo pročitaju i dato uputstvo na početku samog instrumenta i da u slučaju nejasnoća obavezno konsultuju istraživača, te da najobjektivnije što mogu procene date iskaze. Završetkom anketiranja na svakom času, istraživač je pristupao kratkom vizuelnom pregledu popunjenih upitnika te eliminisao svaki upitnik koji je na neki način izazivao sumnju u korektnost popunjavanja u smislu delimično popunjenog upitnika, nasumičnog popunjavanja, rednog popunjavanja samo jedne od vrednosti

na skalama za sve iskaze (srednje, najniže ili najviše) ili „cik-cak” odgovori (odgovori u nizu 1-2-3-4-5, 5-4-3-2-1 itd.). Takođe, tamo gde su nedostajali osnovni podaci koje učenici nisu stigli da upišu usled nedostatka vremena, poput obrazovnog smera ili naziva škole, istraživač ih je sam na licu mesta dopunjavao.

S obzirom na već gore navedeno objašnjenje od ukupno 700 podeljenih upitnika krajnjom analizom obuhvaćeno je 500 adekvatno popunjenih upitnika koliko je i planirano nacrtom istraživanja. U narednoj fazi istraživanja usledilo je formiranje baze prikupljenih podataka u softverskom paketu IBM®SPSS 22 i kvantitativna obrada podataka primenom odgovarajućih statističkih postupaka. U procesu izrade strukturalnog modela korišćen je softverski paket IBM®SPSS® Amos™ 22. Podaci dobijeni istraživanjem nadalje su analizirani i interpretirani, te su na osnovu njih izvedeni odgovarajući zaključci i pedagoške implikacije u završnim razmatranjima.

III ANALIZA I INTERPRETACIJA REZULTATA ISTRAŽIVANJA

Radi boljeg uvida u sve preduzete statističke postupke i samu analizu dobijenih podataka, kao i iz razloga ekonomičnosti i same preglednosti, ovaj odeljak podeljen je u pododeljke. Shodno, postavljenim zadacima istraživanja, nastala su četiri pododeljka (1., 2., 3., i 4.) u kojima je tabelarnim prikazima podataka i njima svojstvenim interpretacijama dat odgovor na pitanje pretpostavljenih odnosa među varijablama. Naposljetku, u petom odeljku postuliran je strukturalni model radi utvrđivanja njegovih karakteristika.

1. Liderski stil nastavnika

Skala liderskog stila nastavnika sadržavala je 36 iskaza na osnovu kojih su mogli biti dobijeni podaci o transformacionom, transakcionom i pasivno-izbegavajućem liderskom stilu nastavnika. Kako bi hipoteza o dominantnom liderskom stilu nastavnika bila proverena, formirane su tri nove varijable globalnih pokazatelja liderskog stila. Novoformirane varijable nastale su sumom varijabli nižeg reda, odnosno sumiranjem varijabli dimenzija liderskih stilova.

Transformacioni liderski stil nastavnika dobijen je računanjem sume varijabli: idealizovan uticaj – atribucija, idealizovan uticaj – ponašanje, inspiraciona motivacija, intelektualna stimulacija i individualno uvažavanje. Varijabla transakcionog liderskog stila nastavnika nastala je na isti način uzimanjem u obzir varijabli potencijalne nagrade i aktivno upravljanje izuzetkom. Naposljetku, pasivno-izbegavajući liderski stil nastavnika rezultat je sume varijabli pasivno upravljanje izuzetkom i *laissez-faire*. Nakon formiranja novih varijabli usledilo je ispitivanje normalnosti raspodele novodobijenih varijabli Kolmogorov-Smirnov testom. Dobijeni podaci tabelarno su prikazani (Tabela 19).

Tabela 19: Test normalnosti raspodele varijabli

Liderski stil	K-S test	<i>P</i>
Transformacioni	0.082	0.000
Transakcioni	0.111	0.000
Pasivno-izbegavajući	0.612	0.000

Na osnovu rezultata prikazanih u tabeli može se primetiti da empirijska raspodela podataka statistički značajno odstupa od normalne raspodele ($p < 0.05$) u ispitivanom uzorku. Pošto nisu ispunjene pretpostavke za primenu parametrijskih testova, sa ciljem poređenja primenjen je neparametrijski test, konkretnije Fridmanov test za zavisne uzorke. S obzirom na to da je suština ovog testa u rangiranju podataka, pored se srednje vrednosti rangova za sve ispitanike sa očekivanim, a pretpostavljeno je da je najzastupljeniji transformacioni leaderski stil. Da li dobijeni rangovi idu u prilog ovoj pretpostavci ili ne, govore podaci Fridmanovog testa prikazani u Tabeli 20.

Tabela 20: Zastupljenost leaderskog stila nastavnika prema proceni učenika

Liderski stil	Prosečni rang	p
Transformacioni	2.19	0.000
Transakcioni	2.5	
Pasivno-izbegavajući	1.31	

Iz dobijenih podataka mogu se uočiti statistički značajne razlike u pogledu percipirane zastupljenosti različitih leaderskih stilova. Naime, ispitanici obuhvaćeni istraživanjem percipirali su transakcioni leaderski stil svojih nastavnika kao dominantniji u odnosu na transformacioni i pasivno-izbegavajući. Vrednosti prosečnog ranga ukazuju na najveću zastupljenost transakcionog leaderskog stila nastavnika a najmanju zastupljenost pasivno izbegavajućeg leaderskog stila. Rezultati istraživanja sprovedenog u Rumuniji (Cuciac *et al.*, 2015) pokazuju da učenici doživljavaju svoje nastavnike (nastavnike maternjeg jezika i matematike) kao više transakcione nego transformacione u svom leaderskom stilu. Za ovakvu percepciju leaderskog stila nastavnika autori su dali dva alternativna objašnjenja: (1) prosečan i ispodprosečan nivo uspeha učenika i (2) subjektivni uticaj nivoa učinka i samopouzdanja učenika.

Ipak, goreprezentovane nalaze istraživanja trebalo bi interpretirati uz izvesnu opreznost. Naime, iako se prema percepciji ispitanika transakcioni leaderski stil nastavnika prikazao kao dominantniji, razlika među vrednostima prosečnih rangova prva dva izdvojena leaderska stila njima nije velika. U oba slučaja vrednosti prosečnog ranga prelaze 2 što govori da transformacioni stil liderstva nastavnika

ne „kaska” iza transakcionog. Tačnije, moglo bi se konstatovati da nastavnici srednjih škola u Nišu praktikuju i transakcioni i transformacioni liderski stil, odnosno u školama obuhvaćenim istraživanjem prisutan je model transformaciono-transakcionog liderstva nastavnika. Ovim se potvrđuje jedan od Paunderovih (Pounder, 2008a) zaključaka istraživanja sprovedenog u poslovnoj školi Univerziteta Hong Kong da, bez obzira na to što se u relevantnoj literaturi (ne samo pedagoškoj, nego uopšte) sugerije da su efektivni lideri oni koji ispoljavaju aktivnije i angažujuće (transformaciono) a manje pasivno (transakciono) ponašanje, većina lidera će se verovatno kretati na transformaciono-transakcionom kontinuumu.

Od ključnog interesa za ovde predstavljeno istraživanje su one karakteristike nastavnika koje utiču i na klimu za učenje i angažovanost učenika u nastavi i učenju, odnosno njihov stil vođstva. Shodno prethodno prikazanim nalazima koji govore o potencijalnoj prisutnosti modela potpunog liderstva i shodno samoj suštini paradigme transformaciono-transakcionog liderstva, moglo bi se reći da nastavnici u pokušaju da utiču na svoje učenike mogu primeniti dva različita tipa bihejvioralnih komponenti. Takođe, premda ova dva pristupa upravljanju zadacima i aktivnostima imaju prizvuk međusobno suprotnih, oni se u ovom radu tako ne tretiraju iako imaju različit uticaj na motivaciju i učinak učenika. Bez obzira na u literaturi često prisutan stav da se ovi stilovi vođstva prvobitno tiču organizacionih lidera, ovaj rad zasniva se na tezi koju zastupa i Harisonova (Harrison, 2011) da su oni dovoljno analogni instrukcionom liderstvu što čini ove teorije liderstva primenjivim na vaspitno-obrazovne ustanove. Svakako, nastavnici (kao i organizacioni lideri) koordiniraju i usmeravaju aktivnosti obrazovne grupe komunikacijom i kontrolom održavajući status superiornosti na račun moći i stručnosti. Njihova efikasnost i efektivnost procenjuje se na isti način na koji upravljaju grupnom dinamikom i učenicima, odnosno ishodima i učešćem. Takođe, izvesna preciziranja neophodna su kada se govori o transakcionom ponašanju nastavnika zbog potencijalnih negativnih

konotacija koja se za njih vezuju. Bolkan i Gudboj (Bolkan & Goodboy, 2009) transakcioni leaderski stil definišu kao proces razmene kojim se „pojačava” konformističko ponašanje sledbenika u odnosu na zahteve lidera bez nužnog generisanja entuzijazma i angažovanja vezanih za zadatke i aktivnosti. Imajući to u vidu, Harisonova govori o instrumentalnom, prema zadacima usmerenom pristupu transakcionih lidera koji ekstrinzički uslovljavaju svoje sledbenike, koriste nagrade za stimulisanje dobrih ishoda i kritike zarad sprečavanja slabog učinka (Harrison, 2011). Premda se u ovom stilu liderstva akcenat postavlja na transakcije odnosno razmene između lidera i sledbenika, u obrazovno-vaspitnom kontekstu takve transakcije podrazumevaju da nastavnik zajedno sa svojim učenicima utvrdi ono što je važno ili potrebno, kao i uslove i nagrade za realizaciju zadataka.

Iako se zna, a rezultati istraživanja to i potvrđuju, da transformacioni stil liderstva podstiče motivaciju i učinak sledbenika više nego transakcioni stil liderstva, visoka efikasnost i efektivnost nastavnika lidera ogleda se u kombinovanoj primeni i sinergijskom delovanju oba stila, a u nekim aspektima može se reći da se jedan nadovezuje na drugi. Pošto je većina učenika iz ovog istraživanja percipirala transakcioni leaderski stil nastavnika kao zastupljeniji, a pošto je transformacioni leaderski stil nastavnika po zastupljenosti nedaleko iza njega, kako bi se što bolje istakli njihovi efekti moglo bi se govoriti o transformaciono-transakcionom stilu liderstva. Realno, radi se o preovlađujućim (dominantnijim) dimenzijama u jednom i u drugom stilu.

2. Povezanost leaderskih stilova nastavnika i efektivnosti nastave prema pokazateljima povoljne klime za učenje

Kako se jedan od zadataka istraživanja sastojao u utvrđivanju povezanosti leaderskih stilova nastavnika sa efektivnošću nastave izražene pokazateljima povoljne klime za učenje, radi utvrđivanja smera ove povezanosti preduzeta su dva koraka. U prvom koraku ispitan je odnos između komponenti transformacionog leaderskog stila nastavnika i pokazatelja povoljne klime za učenje. U drugom koraku ispitan je odnos između komponenti transakcionog i pasivno-izbegavajućeg leaderskog stila nastavnika i pokazatelja povoljne klime za učenje.

2.1. Odnos između komponenti transformacionog liderskog stila nastavnika i pokazatelja povoljne klime za učenje

Radi donošenja korektne odluke da li primeniti parametrijski ili neparametrijski koeficijent korelacije, proveravana je distribucija varijabli transformacionog liderskog stila nastavnika (idealizovan uticaj – atribucija, idealizovan uticaj – ponašanje, inspiraciona motivacija, intelektualna stimulacija i individualno uvažavanje) i pokazatelja povoljne klime za učenje (brižnosti, kontrolisanja, pojašnjavanja, zahtevanja, stimulisanja, diskutovanja i konsolidacije). Distribucija varijabli na skali transformacionog liderskog stila prikazana je u narednoj tabeli (Tabela 21).

Tabela 21: Distribucija varijabli na skali Transformacionog liderskog stila

Komponente	K-S test	<i>p</i>
Idealizovan uticaj * ponašanje	0.106	0.000
Idealizovan uticaj * atribucija	0.118	0.000
Inspiraciona motivacija	0.131	0.000
Intelektualna stimulacija	0.091	0.000
Individualno uvažavanje	0.121	0.000

U narednoj tabeli prikazani su podaci provere distribucije varijabli na skali povoljne klime za učenje.

Tabela 22: Distribucija varijabli na skali Povoljna klima za učenje

Pokazatelji povoljne klime za učenje	K-S test	<i>p</i>
Zahtevanje	0.115	0.000
Kontrolisanje	0.070	0.000
Stimulisanje	0.130	0.000
Brižnost	0.123	0.000
Pojašnjavanje	0.130	0.000
Diskusovanje	0.103	0.000
Konsolidacija	0.137	0.000

Kako su dobijeni rezultati pokazali da se distribucije varijabli transformacionog liderskog stila i pokazatelja povoljne klime za učenje statistički značajno razlikuju od normalne izračunat je neparametrijski, odnosno Spirmanov koeficijent korelacije (*Spearman's rank correlation coefficient – Spearman's rho*).

Ipak, pre prikazivanja nalaza dobijenih ispitivanjem međusobne povezanosti spomenutih varijabli, nužno je uputiti na neke osnovne klasifikacije pokazatelja povoljne klime za učenje kojima se definiše efektivna nastava. Kao što je već u teorijskom delu rada navedeno, u relevantnoj literaturi postoji već ustaljena podela pokazatelja povoljne klime za učenje u dve kategorije: (1) *podržavajuće* (brižnost, stimulisanje, diskutovanje, pojašnjavanje i konsolidacija) koje upražnjavaju topli i srdačni nastavnici i koji rezultiraju korisnim i poželjnim obrascima ponašanja nastavnika poput dostupnosti i komunikacije sa učenicima, i (2) *kontrolišuće* (kontrolisanje i zahtevanje) koje upražnjavaju zahtevniji nastavnici a koji dovode do toga da su učenicima interakcije sa nastavnicima stresne a komunikacija manje prijatna usled preteranih zahteva zbog kojih su stalno pod presijom. Posmatrane u celini, ove karakteristike vezuju se za ponašanje nastavnika i opštu klimu odeljenja, a rezultiraju stvaranjem povoljnih/nepovoljnih uslova za učenje i sagledavaju kroz prizmu efektivnosti/neefektivnosti nastave. Saglasno postojećim klasifikacijama, u ovom radu su uzete sledeće kategorije: (1) pokazatelji usmereni na personalnu podršku, (2) pokazatelji usmereni na kurikularnu podršku i (3) pokazatelji usmereni na akademsku presiju (www.tripoded.com). Personalna podrška sastoji se u kultivisanju pozitivnih odnosa nastavnika sa učenicima i pozitivne klime u odeljenju posredstvom brige za emocionalno i akademsko blagostanje učenika (izgrađivanjem veza i odnosa, prepoznavanjem potreba za učenjem) i podsticanjem i vrednovanjem ideja i stavova učenika (poštovanjem perspektiva i promovisanjem diskusije). Pokazatelji personalne podrške u ovom ispitivanju podrazumevaju takve odnose u kojima se učenici osećaju prijatno, dobrodošlo i vrednovano. Kurikularna podrška tiče se nastave kojom se omogućava privlačnost, koherentnost i pristupačnost kurikuluma podsticanjem i održavanjem interesovanja učenika za učenjem (osmišljavanjem intelektualno stimulativnih predavanja i olakšavanjem aktivnog učešća), potpomaganjem učenicima da razumeju sadržaje i razreše konfuzije (jasnim objašnjavanjem, proverom shvatljivosti, obezbeđivanjem konstruktivnih povratnih informacija) i potpomaganjem učenicima da integrišu i sintetišu ključne ideje (ponavljanjem i rezimiranjem i povezivanjem ideja). Akademski presija se odnosi na podsticanje

uslova u odeljenju koji nalažu usredsređenost učenika i dosezanje punih potencijala a nastavnik to može postići posredstvom upornog zahtevanja na istrajnosti i maksimumu kod učenika (insistiranjem na oštroomnosti ili, kako to autori češće nazivaju, rigoroznom razmišljanju, zahtevanjem na kvalitetnom radu i insistiranjem na upornosti) i podsticanje propisanog, respektabilnog i na zadatke orijentisanog ponašanja u učionici (upravljanjem aktivnostima i upravljanjem ponašanjem).

Polazište ovog rada sadržano je u stavu da pojedine komponente liderstva nastavnika mogu imati različite efekte na stvaranje povoljnih uslova za učenje. Stoga, čini se važnim utvrditi koje od percipiranih komponenti transformacionog liderstva imaju u tom pogledu značajnu ulogu. Korelacije dobijene između komponenti/dimenzija transformacionog liderskog stila i pokazatelja povoljne klime za učenje prikazane su u Tabeli 23.

Tabela 23: Korelacije između komponenti transformacionog liderskog stila nastavnika i pokazatelja povoljne klime za učenje

pokazatelji komponente	Z	K1	S	B	P	D	K2
IU*P							
Spearman's rho	.166**	.514**	.516**	.499**	.484**	.496**	.166**
P	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
IU*A							
Spearman's rho	.214**	.618**	.596**	.593**	.501**	.551**	.214**
P	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
IM							
Spearman's rho	.168**	.592**	.571**	.552**	.493**	.579**	.168**
P	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
IS							
Spearman's rho	.205**	.638**	.635**	.658**	.590**	.626**	.205**
P	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
IU							
Spearman's rho	.124**	.539**	.583**	.559**	.483**	.542**	.124**
P	.005	.000	.000	.000	.000	.000	.005
** Korelacija je značajna na nivou 0.01 Komponente transformacionog liderskog stila nastavnika: IU*P – idealizovan uticaj (ponašanje), IU*A – idealizovan uticaj (atribucija), IM – inspiraciona motivacija, IS – intelektualna stimulacija i IU – individualno uvažavanje. Pokazatelji povoljne klime za učenje: Z – zahtevanje, K1 – kontrolisanje, S – stimulisanje, B – brižnost, P – pojašnjavanje, D – diskutovanje i K2 – konsolidacija							

Generalno, dobijeni rezultati pokazuju da postoji statistički značajna povezanost između transformacionog leaderskog stila nastavnika, sa jedne, i efektivnosti nastave izražene pokazateljima povoljne klime za učenje, sa druge strane. Konkretnije, postoji statistički značajna povezanost između svih komponenti transformacionog leaderskog stila nastavnika i pokazatelja povoljne klime za učenje. Izračunata je jaka pozitivna veza između komponente *intelektualna stimulacija* i pokazatelja: *brižnosti* ($r= 0.658$), *kontrolisanja* ($r= 0.638$), *stimulisanja* ($r= 0.635$) i *diskutovanja* ($r= 0.626$). Ovi rezultati su očekivani. Takođe, jaka pozitivna korelacija može se primetiti i između komponente *idealizovan uticaj (atribucija)* i *kontrolisanja* ($r= 0.618$). Detaljniji prikaz veza među varijablama sledi u produžetku.

(a) U interpretaciji rezultata prvo će biti sagledane najjače korelacije. Iz prikazanih statistički značajnih visokih korelacija može se reći sledeće:

- Što je intelektualna stimulacija u ponašanju nastavnika prisutnija to je personalna podrška izraženija. Tačnije, nalaz o pozitivnoj povezanosti između brižnosti i intelektualne stimulacije ukazuje da u postojećim školskim okolnostima izgrađivanje pozitivnih odnosa sa svim učenicima i prepoznavanje potreba za učenjem usmerava nastavnike ka motivaciji čitave obrazovne grupe. Intelektualna stimulacija dobija na intenzitetu u (po učenika) emocionalno sigurnoj atmosferi koju karakterišu topli i podržavajući odnosi između nastavnika i učenika i samih učenika. U tom kontekstu, pojam transformacije posebno je evidentan ako se zna da se u središtu intelektualne stimulacije nalazi promovisanje promišljenog rešavanja problema, savremeni načini razmišljanja, intelektualna nadogradnja i preispitivanje prethodno postavljenih pretpostavki (Dionne *et al.*, 2004; Pounder, 2003). Naime, kako je intelektualna stimulacija pokretačka snaga u održavanju motivisane, zaintrigirane i zainteresovane, pozitivne i entuzijastične obrazovne grupe koja konstantno izaziva *status quo*, i kako takav intelektualno stimulisan tim, prema Dionu i saradnicima (Dionne, *et al.*, 2004) predstavlja potencijal za više nivoa učinka, to aktivno razvijanje veza i odnosa sa učenicima dobija na značaju. Iskazivanje ljubaznosti, poštovanja i poštenja prema svim učenicima, istinska zainteresovanost za njihovo životno funkcionisanje i izvan učionice, konstantno praćenje, upoznavanje i prepoznavanje njihovih akademskih i socioemocionalnih

potreba, razvijanje međusobne podrške i kreiranje intelektualno i emocionalno sigurnog okruženja u kome učenici ne samo postavljaju pitanja već i traže na njih odgovore... samo su neke od karakteristika ovakvih relacija. Uzevši u obzir samu suštinu intelektualne stimulacije, kao i formiranje i razvijanje već navedenih veza, moglo bi se reći da intelektualna stimulacija nije uvek jednosmerna niti slepa ulica; i učenici mogu intelektualno stimulisati nastavnika ukoliko je on fleksibilan i otvoren za takvu vrstu razmena koje rezultiraju uticajem odozdo nagore. Noland (Noland, 2005) ovu „dejstvenost” jednostavno objašnjava: ako je učenik predložio određenu aktivnost koja bi grupi pomogla u sagledavanju nekog pitanja, nastavnik bi voljno „prigrlio” ideju jer bi na taj način koristi imala cela grupa.

- Nadalje, o pozitivnom odnosu između intelektualne stimulacije i diskutovanja, odnosno akademskog izazova govore vrednosti visokih korelacija. Što nastavnici više teže ka stvaranju uslova za podsticanje diskusije i razmenu ideja i mišljenja to su učenici češće u situacijama raznovrsnijeg, inovativnijeg i kreativnijeg sagledavanja problema. U prilog tome govori Nolandov nalaz o intelektualnoj stimulaciji kao prediktoru osnaživanja učenika (Noland, 2005). Podsticanje mišljenja višeg nivoa i preispitivanja promoviše intelektualnu stimulaciju. Stoga, međusobna povezanost ovih varijabli sugeriše da se podsticanje i vrednovanje učenikovih ideja i stavova može posmatrati neizostavnim delom intelektualne stimulacije. Takav zaključak izveo je i Sigl (Siegle, 2013) iz svog proučavanja postignuća darovite dece, navodeći da intelektualna stimulacija podrazumeva i traganje za značenjima, a govoreći o odnosu između akademske izazovnosti i intelektualne stimulacije on zapravo iznosi nekoliko opservacija: (1) premalo akademskog izazova i premalo intelektualne stimulacije produkuje dosadu kod učenika; (2) previše akademskog izazova i premalo intelektualne stimulacije produkuje isključive učenike; (3) previše akademskog izazova uz adekvatnu intelektualnu stimulaciju produkuje frustraciju kod učenika i (4) optimalni akademski izazov uz intelektualnu stimulaciju produkuje učenike motivisane na učenje. Takođe, ovakvi rezultati odgovaraju rezultatima ranijeg ispitivanja liderstva nastavnika i pristupa učenju koje su sprovedeli Bolkan, Gudoboy i Griffin (Bolkan, Goodboy & Griffin, 2011). Glavni nalaz njihovog istraživanja (premda sprovedenog među studentima) jeste da je jedina komponenta

intelektualne stimulacije koja je imala direktan uticaj na unutrašnju motivaciju učenika bila upravo diskutovanje odnosno akademsko izazivanje. Na osnovu ovako dobijenog nalaza autori su zaključili da akademska izazovnost u učionici može biti najuticajniji aspekt intelektualne stimulacije govoreći o podsticanju intrinzičke motivacije, što nadalje implicira da nastavnici koji „forsiraju i guraju” učenike da dobro savladaju nastavni predmet i koji pomažu učenicima da daju svoj maksimum, da budu najbolji što mogu takođe podstiču internalizaciju učenikovih motiva za učenjem (Bolkan, Goodboy & Griffin, 2011). Ako se tome pridoda i da nastavnici koji učenike postavljaju u situacije akademskog izazivanja zapravo pomažu učenicima da uvide da je njihov napor vredan onoga što čine, te da će se njihov rad i trud isplatiti u budućnosti, onda je jasno da je uticaj nastavnika na ozbiljnije navike u učenju učenika veliki. Kao što se može videti, a što dobijeni podaci pokazuju, ove dve varijable međuzavisne su.

- Dve komponente transformacionog liderskog stila nastavnika, konkretno intelektualna stimulacija i idealizovan uticaj (atribucija), u pozitivnom su odnosu sa određenim pokazateljima usmerenim na akademsku presiju, tačnije kontrolom. Ove korelacije su visoke. Prvo, što nastavnici više stimulišu i utiču na kreativnost svojih učenika to je i viši stepen njihove efektivne kontrole. Ova kontrola ne ogleda se samo u pažljivom praćenju ponašanja učenika, upravljanju i preusmeravanju učenikovih „skretanja” sa zadataka, već i u stvaranju uslova u učionici kojima se podstiče optimalno učenje (visokoorganizovano okruženje učionice i efikasno korišćenje vremena). Drugo, još neki aspekti korelacija između subdimenzija su interesantni, poput navedene povezanosti između idealizovanog uticaja (atribucija) i kontrole, čime efektivnost nastave izražena pokazateljima povoljne klime za učenje dobija još više na značaju. Zapravo, kako se komponenta idealizovanog uticaja deli u dve kategorije, atribuciju i ponašanje, prva se čini mnogo apstraktnijim konceptom i tiče se ispoljavanja i moći i poverenja nastavnika ali i delovanja u maniru poštovanja prema drugima. Sa druge strane, kontrola se generalno može posmatrati kao skup odnosa kojim se povezuju nastavnici sa učenicima ili jednostavno kao konstrukt kojim se identifikuje ili reguliše količina direktnog nadzora, a otuda interakcija i kontakti koji postoje između nadređenog/nastavnika i njegovih neposrednih sledbenika/učenika unutar

obrazovne grupe. Tako, što nastavnici više iskazuju poverenje prema učenicima lakše će upravljati i regulisati odnose unutar grupe, i obratno. Tako sagledavane, ove dve varijable upućuju na međusobnu uslovljenost.

- Slična tendencija uočena je i između intelektualne stimulacije i kurikularne podrške, odnosno stimulisanja. Konkretnije, što nastavnici više podstiču misaono rešavanje problema, vrednosti i velike ideje orijentisaniji su ka razvijanju stimulativnog okruženja i nastave kojom se nadahnjuje znatiželja i zainteresovanost učenika. Uz takve nastavnike podstaknuta je misaona aktivizacija i unutrašnja motivisanost usmerena prema zamišljenoj viziji nastavnika. Znatiželja i zainteresovanost učenika je ono što ih „goni” da nastave sa učenjem, da pokušavaju, nastave dalje. Louenstajn (Loewenstein, 1994) radoznalost poistovećuje sa mentalnim stanjem, emocijom, pokretačkom snagom koja tera učenika napred dok ne pronađe informacije koje bi popunile praznine u znanju, dok Antonijević ukazuje da se radoznalost učenika potencijalno može iskoristiti za unapređivanje i produbljivanje već razvijenih interesovanja kod učenika u nastavi, kao i za razvoj nekih novih interesovanja, u skladu sa individualnim ispoljavanjem fenomena radoznalosti kod svakog pojedinog učenika (Antonijević, 2013: 83). Ovo stanje posebno se razvija u stimulativnom okruženju. Na vitalan značaj kreativnog, stimulišućeg okruženja ukazao je u svom članku Pičer (Pitcher, 2014), smatrajući da su za učenike važna oba, i stimulativno i kreativno okruženje koje će kao takvo „podraživati” njihov um i činiti ih boljim učenicima i misliocima. Učenici u čijem okruženju vlada dosada i nedostatak kreativnih stimulusa neće biti motivisani za učenje već dezangažovani, iscrpljeni i nezainteresovani za rad. Koristi od stimulativnog okruženja uživaju i nastavnici jer kad nastavnik prepozna radoznalost i zainteresovanost učenika i sam će biti podstaknut da bolje radi i osmišljava zanimljivije časove. Tako se stimulativno okruženje pretvara u dvosmernu ulicu od koje koristi imaju i nastavnici i učenici.

(b) Prethodno su navedeni rezultati o najjačim korelacijama komponenti transformacionog liderskog stila nastavnika i pokazatelja povoljne klime za učenje. U nastavku će pažnja biti usmerena ka umerenim korelacijama posmatranih varijabli, tačnije biće sagledane one koje se izdvajaju po najvišim vrednostima. Tako, među pozitivnim korelacijama srednje jačine najviše vrednosti

očitavaju se između komponente *idealizovan uticaj (atribucija)* i pokazatelja *stimulisanje* ($r= 0.596$) i *brižnost* ($r= 0.593$), komponente *inspiracione motivacije* i *kontrolisanja* ($r=0.592$), komponente *intelektulne stimulacije* i *pojašnjavanja* ($r=0.590$), komponente *individualnog uvažavanja* i *stimulisanja* ($r= 0.583$). Iz ovih rezultata mogli bismo konstatovati sledeće:

- Što je harizmatički uticaj nastavnika na učenike tokom međusobnih interakcija veći to je razvijenija klima svrsishodnog negovanja radoznalosti i podsticanja učenika za dodatna preispitivanja. Tačnije, nalaz o pozitivnoj povezanosti između stimulacije i idealizovanog uticaja (atribucije) ukazuje da je u postojećoj klimi na nivou razreda za održavanje interesantnih i relevantnih predavanja, koja učenicima drže pažnju, neophodan harizmatički stil liderstva nastavnika. Da je to tako, davno su ukazali Milojković i Zimbardo (Milojkovic & Zimbardo, 1980) i Milojković (Milojkovic, 1982) koji su opisivanjem profila harizmatičkog nastavnika ukazali na, između ostalog, razvoj „nezasite radoznalosti“ kod učenika. To bi u stvari značilo da pored ovakvih nastavnika učenici nisu nikada zadovoljni svojim trenutnim nivoom razumevanja i stalno traže dublja i potpunija objašnjenja, uče iz svakog nastavnog susreta pošto su otvoreni za nove ideje bez obzira na izvore kako bi utolili svoju „glad za znanjem“.

- Takođe, što je harizmatički uticaj nastavnika u interakcijama sa učenicima veći, uvećavaju se i šanse za adekvatan razvoj emocionalnog i akademskog blagostanja učenika. Naime, pozitivna povezanost između brižnosti i idealizovanog uticaja (atribucije) ukazuje da je u razvoju podržavajućih, personalizovanih odnosa sa učenicima od značaja harizma nastavnika koja sa sobom nosi ogromne potencijale za negovanje motivacije kod učenika. I zaista, „magnetizam“ koji poseduju harizmatički nastavnici često ispoljavaju kroz sopstvenu ličnost, komunikaciju i razvijanje odnosa sa svojim učenicima. Deskriptori koji se za njih vezuju tiču se težnje ka agilnosti, empatije, topline, izražavanja samopouzdanja, izazova ljubavi, komuniciranja vizijom, razvijanja tople komunikacije, izražavanja brige, poverenja, te inspirativnosti i motivisanosti. Upravo ove karakteristike daju im mogućnost da se nađu u ulozi uzora i nadahnu motivisanost kod svojih učenika. S obzirom na ove deskriptore, ali i zapažanja Dabrina i Dalgliša (Dubrin & Dalglish, 2003) da harizmatički lideri ispoljavaju

nekoliko atributa, uključujući vizionarenje, veštine komuniciranja, sposobnost nadahnjivanja poverenja, sposobnost pojačavanja osećaja vrednosti, visoku energičnost, emocionalnu ekspresivnost, toplinu i romantizovanje rizika, i kako se među njima nalaze one karakteristike koje se tiču brige i poverenja, može se konstatovati da se gorenavedene korelacije čine sasvim očekivanim nalazom.

- Dobijena značajna povezanost između inspiracione motivacije i kontrolisanja govori o tome da nastavnikova sposobnost da inspiriše poverenje, motivaciju i osećaj svrhovitosti kod svojih učenika zavisi od stepena efektivne kontrole, odnosno od pažljivog nadzora učenikovog ponašanja, upravljanja ponašanjem i preusmeravanja istog usled skretanja sa zadataka i podsticanje uslova kojima se stvara optimalno učenje. Dakle, nastavnik koji objašnjava, modeluje i implementira strategije radi efektivnog upravljanja radom u odeljenju, koji propisno razmatra i podstiče visoka očekivanja za dobro ponašanje i prati kako bi održao učenikovu odgovornost, može na taj način da utiče na kreiranje privlačne vizije tako ubedljivo da snabdeva vitalnošću i entuzijazmom ljude oko sebe.

- Značajna korelacija između intelektualne stimulacije i pojašnjavanja implicira da ukoliko nastavnik u prvi plan ističe vrednovanje kreativnosti i autonomije učenika utoliko su više izražene mogućnosti učenika da razumeju sadržaje i razreše konfuzije. Dakle, nastavnici koji praktikuju višestruke i raznolike načine za objašnjavanje ključnih ideja i koncepata svojim učenicima, koji frekventno proveravaju nivo njihovog razumevanja, ukazuju na zablude i obezbeđuju adekvatne povratne informacije, podržavaju svoje učenike uključivanjem u proces donošenja odluka i podsticanjem njihovih napora da budu što kreativniji i inovativniji u identifikaciji rešenja.

- Kada je reč o komponenti individualno uvažavanje, onda se može reći da je ustanovljena povezanost između ove komponente i stimulisanja. Dakle, što su razvijeniji potencijali nastavnika da prepozna ili utvrdi (osluškivanjem ili opservacijom) specifične potrebe i htenja svakog pojedinačnog člana obrazovne grupe, odnosno šta je to što svakog od njih motiviše, utoliko su mu veće i mogućnosti u dizajniranju predavanja odgovarajućih njihovim interesovanjima. Preciznije, nastavnici koji praktikuju dizajniranje stimulativnih predavanja i

unapređuju aktivnu participaciju učenika vodeći računa o njihovim individualnim potrebama, mogućnostima i aspiracijama, osluškuje, savetuje, uči i podučava učenike kako bi se dalje razvijali.

(c) Pored toga, dobijene su i značajne ali po intenzitetu slabe pozitivne korelacije između svih komponenti transformacionog liderstva i određenih pokazatelja povoljne klime za učenje. Najniže su između komponente *individualno uvažavanje* i pokazatelja *zahtevanje* ($r=0.124$) ali i *konsolidovanje* ($r=0.124$), a najviše između komponente *idealizovan uticaj – atribucija* i pokazatelja *zahtevanje* ($r=0.214$) i *konsolidovanje* ($r=0.214$). Ove korelacije jesu niže ali znače da formiranje personalizovanih interakcija nastavnika sa učenicima izražavanjem brige za njihova lična osećanja, sposobnosti i potrebe, i izgrađivanje veza zasnovanih na poverenju i poštovanju, između ostalog zavisi i od doslednosti nastavnika po pitanju akademskih i bihevioralnih standarda koje postavljaju pred učenike, ali i efektivne integracije znanja. Na primer, nastavnik koji kreira i razvija klimu u kojoj je akcenat na upornosti i istrajnosti učenika, integraciji ideja i proveri razumevanja, uzeće u obzir ne samo individualne potrebe svojih učenika već će izgrađivati i odnose međusobnog poštovanja i poverenja. Posebno se prirodnom čini veza između idealizovanog uticaja – atribucije i zahtevanja jer im je zajednička nit postavljanje i održavanje visokih standarda.

2.2. Odnos između komponenti transakcionog i pasivno-izbegavajućeg liderskog stila i pokazatelja povoljne klime za učenje

S obzirom na to da su učenici percipirali transakcioni liderski stil nastavnika izraženijim, nametnula se potreba bližeg lociranja pojedinačnih veza između komponenti transakcionog liderstva i efektivnosti nastave izražene pokazateljima povoljne klime za učenje. Uzimajući u obzir rezultate iz prethodnog koraka, ispravno je i u ovom koraku ispitati povezanost među varijablama računanjem Spirmanovog koeficijenta korelacije. Dobijeni rezultati prikazani su u tabeli koja sledi (Tabela 24).

Tabela 24: Korelacije između komponenti transakcionog i pasivno-izbegavajućeg liderskog stila nastavnika i pokazatelja povoljne klime za učenje

komponente \ pokazatelji	Z	K1	S	B	P	D	K2
PN							
Spearman's rho	.547**	.138**	.614**	.597**	.598**	.523**	.609**
p	.000	.002	.000	.000	.000	.000	.000
UI-A							
Spearman's rho	.483**	.198**	.534**	.482**	.559**	.442**	.536**
p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
UI-P							
Spearman's rho	-.082	-.060	-.193**	-.078	-.172**	-.046	-.122**
p	.066	.180	.000	.082	.000	.305	.006
LF							
Spearman's rho	-.264**	-.127**	-.381**	-.302**	-.394**	-.247**	-.336**
p	.000	.004	.000	.000	.000	.000	.000

** Korelacija je značajna na nivou 0.01.
Komponente transakcionog liderskog stila nastavnika: PN – potencijalne nagrade i UI-A – upravljanje putem izuzetka – aktivno.
Komponente pasivno-izbegavajućeg liderskog stila nastavnika: UI-P – upravljanje putem izuzetka – pasivno i LF – *laissez-faire*.
Pokazatelji povoljne klime za učenje: Z – zahtevanje, K1 – kontrolisanje, S – stimulisanje, B – brižnost, P – pojašnjavanje, D – diskutovanje i K2 – konsolidacija.

Vrednosti Spirmanovog koeficijenta korelacije ispitivanih varijabli prikazane u tabeli ukazuju da postoji statistički značajna pozitivna korelacija između komponenti transakcionog liderskog stila nastavnika (potencijalne nagrade i aktivno upravljanje izuzetkom) i pokazatelja povoljne klime za učenje. Radi konkretizacije interpretacija poslužila je gruba aproksimacija apsolutnih vrednosti koeficijenta korelacije: od 0 do 0.1 – ne postoji korelacija, od 0.1 do 0.29 – postoji pozitivna veza male jačine, od 0.3 do 0.6 – postoji pozitivna veza srednje jačine i od 0.6 do 1 – postoji jaka pozitivna veza. Shodno tome, konstatovano je sledeće:

(1) Što je potencijalno nagrađivanje u ponašanju nastavnika prisutnije, kurikularna podrška više dobija na značaju. Izračunata je jaka pozitivna veza između *dimenzije potencijalnog nagrađivanja* i pokazatelja: *stimulisanja* ($r=0.614$) i *konsolidacije* ($r=0.609$). U prilog tome govore i korelacije srednjeg intenziteta koje se mogu primetiti i kod *pojašnjavanja* ($r=0.598$). Naime, što je više kontigentnog nagrađivanja to je atmosfera stimulativnija, odnosno što je u radu nastavnika prisutnije kontigentno nagrađivanje to je nastava privlačnija a učenici

zainteresovaniji za učenje. Dakle, što su nastavnici skloniji ka upražnjavanju pozitivnog potkrepljenja njihovi učenici su radoznaliji i usredsređeniji na učenje. Ovakva potkrepljenja ohrabruju učenike da postižu dogovore sa nastavnicima o tome šta treba da se uradi, te da efektivno realizuju zadatke i „zadovolje” postavljene ciljeve. Pored toga, kroz uslovno nagrađivanje nastavnici ne samo da utiču na motivaciju učenika već i teže ka stvaranju okruženja koje se odlikuje konstantnim razmatranjem, preispitivanjem i sumiranjem lekcija. U takvom stimulativnom okruženju i pored takvih nastavnika, uče i razvijaju se deca podstaknuta na povezivanje ideja.

Sa ovom komponentom transakcionog liderstva pozitivno koreliraju pokazatelji usmereni na personalnu podršku. Naime, veza srednje jačine primećuje se između *kontingentnog nagrađivanja* i *brižnosti* ($r=0.597$) i *diskutovanja* ($r=0.523$). Budući da su oba ova pokazatelja „relacione” varijable, te da se najbolje očitavaju kroz odnose i interakcije nastavnika i učenika i među samim učenicima, i s obzirom na uverenje da je transakcioni liderski stil nastavnika stil međusobnih razmena, ova veza čini se logičnom i prirodnom. Takođe, samo kontingentno nagrađivanje nastavnika podrazumeva snabdevanje nagradama za uloženi napor učenika i prepoznavanje dobrih učinaka. Dakle, što je izraženije uslovno nagrađivanje u nastavi to se više izgrađuju pozitivni odnosi na relaciji nastavnik-učenik, čime se stvaraju adekvatniji uslovi za izgrađivanje poverenja između nastavnika i učenika, a time i motivisanost za međusobne razmene i komparaciju stavova, ideja, te i formiranje zajednica učenja. Može se zaključiti da ovakva klima u kojoj učenici kroz međusobne interakcije razmenjuju mišljenja i ideje, jednim delom je uslovljena sistemom kontingentnog nagrađivanja nastavnika.

Takođe, pozitivne korelacije između ove transakcione komponente i pokazatelja usmerenih na akademsku presiju očitavaju se kod *zahtevanja* ($r=0.547$) i *kontrolisanja* ($r=0.138$). Naime, što je više pozitivnog potkrepljenja/potencijalnog nagrađivanja samih nastavnika to se više podstiču uslovi za „rasplamsavanje” radoznalosti i upornosti kod učenika. I zaista, uzevši u obzir da ovaj osetljiv period završetka srednje škole karakteriše naizmenično smenjivanje avanturističkog istraživačkog duha i samosvesnosti, učenike je potrebno često postavljati u situacije u kojima će se „nahraniti njihova glad” za

intelektualnim, emocionalnim ili fizičkim izazovima. Iz tog razloga, nastavnik u nastavnom radu različitim postupcima, uključivši i kontingentno nagrađivanje rasplamsava žar radoznalosti i izazovnosti u učionici, čime se ne podstiče samo mišljenje kod učenika već i potreba za razvijanjem veština za kreiranje izazova, te i konstantno preispitivanje sebe i drugih. Kao što je prethodno već istaknuto, zanimljivo je da je ustanovljena povezanost kontingentnog nagrađivanja i kontrolisanja. Korelacija jeste niža ali nije zanemarujuća i govori o tome da prisutnost kontingentnog nagrađivanja u postupanju nastavnika, između ostalog, uvećava šanse za upravljanje ponašanjem i aktivnostima učenika. Ove korelacije mogle bi se tumačiti u svetlu Trejnorovog obrazloženja da nastavnici mogu koristiti raznovrsne tehnike za održavanje kontrole u razredu, ali će zapravo primeniti samo one koje smatraju pedagoški opravdanim (Traynor, 2003). U tom pogledu on izdvaja pet različitih strategija upravljanja razredom: prinudnu, *laissez-faire*, ka zadacima usmerenu, autoritativnu i intrinzičku. U odnosu na ove strategije, reklo bi se da dobijeni rezultati nalaze potporu u intrinzičkoj strategiji, koja podrazumeva primenu nagrada za željeno ponašanje kako bi se učenici usmerili ka samoregulaciji sopstvenog ponašanja. Takođe, ovi nalazi nailaze na potvrdu i u intervenišućim strategijama. Pripadnici intervenišućih strategija veruju u nastavnikovu kontrolu razreda i osećaj da će se učenici ponašati prihvatljivo ukoliko su nagrađeni za svoje ponašanje (Ritter & Hancock, 2007). I Tadić uočava da će učenik naučiti kako treba da se ponaša ako ga nastavnik sistematski uči standardima ponašanja i ako ponašanja učenika dosledno potkrepljuje nagradama i kaznama (Tadić, 2014: 131). Važno je pomenuti i da se sprovođenje kontrole/nadzora nad učenicima nagrađivanjem odnosi na različite nazive poput modifikacije ponašanja, oblikovanja ponašanja, operantnog uslovljavanja, pozitivnog potkrepljivanja, upravljanja ponašanjem, a neki od njih (poput modifikacije i upravljanja ponašanjem) odnose se i na kontrolu kažnjavanjem. Bez obzira na to kojom se terminologijom upravlja, osnovni metod kontrolisanja nagradama jeste pokušaj „zadobijanja” određenog ponašanja podešavanjem da se posledice ponašanja osete pozitivnima ili nagrađivanjem deteta. Princip je prilično čvrst i dobro dokumentovan: nagrađeno ponašanje ponavlja se. Ovakva vrsta nagrađivanja zvuči dovoljno dobroćudno – uostalom, zar se

posledice/kontingencije koje osećaju učenici ne smatraju prijatnim, poželjnim i zadovoljavajućim?

(2) Umerena pozitivna korelacija ustanovljena je između *dimenzije/komponente aktivno upravljanje izuzetkom* i pokazatelja: *pojašnjavanja* ($r=0.559$), *konsolidacije* ($r=0.536$), *stimulisanja* ($r=0.534$), *zahtevanja* ($r=0.483$), *brižnosti* ($r=0.482$) i *diskutovanja* ($r=0.442$). Dakle, insistiranje na primeni pravila povezuje se sa ponašanjem nastavnika koji akcenat postavlja na korelate kurikularne podrške, personalne podrške i delom akademske presije. Konkretno, smer interakcija nastavnika sa učenicima sa ciljem razjašnjavanja nejasnoća i konfuzija i uticanja na istrajnost učenika, zatim podupiranje učenika u povezivanju, spajanju i integraciji ključnih ideja, kao i podsticanje interesovanja učenika za učenje zavise od nastojanja nastavnika da preduzme korektivne akcije kod devijacija i uticanja na sprovođenju pravila kako bi se sprečile greške. Takođe, ove nastavnikove akcije doprinose pospešivanju personalne podrške, odnosno brižnosti za emocionalno i akademsko blagostanje učenika, kao i indukovanje povratnih informacija i poštovanje učenikovih ideja. I naposljetku, insistiranje nastavnika na kvalitetnom radu, upornosti i oštroumnosti kod učenika rezultat je njegovog konstantnog praćenja standarda i kvaliteta.

Niža korelacija, kao što se iz tabele može primetiti, dobijena je između *aktivnog upravljanja izuzetkom* i *kontrolisanja* ($r=0.198$). Dakle, nastavnici koji preduzimaju korektivne mere mogu upravljati ponašanjem učenika i preusmeravati ga u slučajevima odstupanja od standarda. I zaista, upravljanje ponašanjem učenika zavisi od nastavnikovog insistiranja na primeni pravila i preduzimanju korektivnih akcija ukoliko se dese odstupanja od očekivanih normi. Ovakav rezultat mogao bi se donekle povezati sa onim što je Trejnor nazvao autoritativnom strategijom a koja podrazumeva kontrolu primenom pravila i racionalnih konsekvenci kako bi se kreirala pozitivna sredina za učenje (Traynor, 2003). Radi postizanja psihološkog balansa u nečijem životu, kako navodi Vilijam Glaser (Glasser, 1984), neophodna je kontrola. Zajedničko svojstvo satkano u svakom ljudskom biću jeste želja za kontrolom u sopstvenom životu. U školskom okruženju ovo je toliko izraženo da se sama disciplina često shvata sinonimom za

kontrolu. Na to je još 80-ih godina ukazao i Wlodkowski navodeći: „U školama, najšira i praktična interpretacija reči disciplina je kontrola” (Wlodkowski, 1982: 2).

(3) Kada se posmatraju mere pasivno-izbegavajućeg leaderskog stila nastavnika, može se uočiti da skale pasivnog upravljanja izuzetkom i *laissez-faire* negativno koreliraju sa procenama povoljne klime za učenje. Tačnije, rezultati pokazuju da postoji statistički značajna i negativna korelacija (nižeg intenziteta) između komponente *pasivno upravljanje izuzetkom* i pokazatelja: *stimulisanje* ($r=-.193$), *pojašnjavanje* ($r=-.172$) i *konsolidacija* ($r=-.122$) izuzev u slučaju zahtevanja, kontrolisanja, brižnosti i diskutovanja gde korelacije nisu u okvirima statističke značajnosti. Na osnovu ovih podataka moguće je zaključiti da zastupljenost korektivnih akcija i mogućih kazni u radu nastavnika može rezultirati raznovrsnim problemima koji se odnose na kurikularnu podršku. Odnosno, nastavnici koji u svom nastavnom radu onda kada se pojave problemi pristupaju korektivnim akcijama i kažnjavanju mogu imati problem sa: (1) održavanjem pažnje i zainteresovanosti učenika, posebno njihove radoznalosti, (2) stanjem u kome se učenicima uspeh čini nedostižnim i neostvarljivim i koje rezultira bezvoljnošću i (3) neprepoznavanju obrazaca u povezivanju i integraciji ideja što učenje čini težim.

Nadalje, rezultati istraživanja pokazuju da postoji statistički značajna i negativna korelacija između *laissez faire komponente* i svih pokazatelja povoljne klime za učenje. Intenzitet veze između ovih varijabli varira između srednjeg i slabog. Tako, *laissez faire komponenta* ostvaruje negativnu vezu (srednjeg intenziteta) sa svim pokazateljima kurikularne podrške: *pojašnjavanje* ($r=-.394$), *stimulisanje* ($r=-.381$), *konsolidacija* ($r=-.336$), i jednim pokazateljem personalne podrške: *brižnost* ($r=-.302$). Dakle, sa ispoljavanjem *laissez faire* liderstva nastavnika opadaju i njegove mogućnosti za: (1) pružanje konstruktivnih povratnih informacija, (2) omogućavanje aktivnog učešća učenika u aktu učenja, (3) povezivanje i integraciju ideja i (4) negovanje odnosa nastavnik-učenik. Ovi podaci mogli bi se povezati sa Trejnerovom *laissez-faire* strategijom koja se svodi na primenu socijalnih interakcija radi kreiranja niskorizične sredine sa nekoliko izazova. Učenici u ovako oblikovanoj sredini nemaju problema u ponašanju ali imaju problema sa akademskim rastom i postignućima (Traynor, 2003).

Rezultati istraživanja na ovom uzorku pokazuju da postoji statistički značajna povezanost između *laissez faire* komponente i zahtevanja ($r=-.264$), diskutovanja ($r=-.247$) i kontrolisanja ($r=-.127$), te da je ta povezanost negativna i slaba. Stoga, sa ispoljavanjem ravnodušnosti, nezainteresovanosti i neuključenosti nastavnika da bilo šta menjaju opada i njihova želja da od učenika zahtevaju „maksimum”, da upravljaju njihovim ponašanjem i aktivnostima, te i da podstiču njihove ideje, mišljenja i stavove.

U celini gledano, dobijeni podaci potvrđuju da određeni liderski stilovi nastavnika doprinose razvoju povoljne klime za učenje dok je drugačija struktura liderstva nastavnika otežava ili čak onemogućava. Naime, na osnovu goreprikazanih tabela korelacija može se konstatovati da je povoljna klima za učenje povezana sa ispoljavanjem transformacionog liderskog stila nastavnika u globalu. Konkretnije, između ponašanja nastavnika (transformacionog liderskog stila) i povoljne klime za učenje postoji međuzavisnost i ovakvo ponašanje nastavnika moglo bi se smatrati faktorom stvaranja adekvatne, prave, pozitivne atmosfere za učenje u obrazovnoj grupi. Nastavnici transformacionog liderskog stila teže ka transformacijama, menjanju svog pristupa u skladu sa situacijama, izazovima i osobama sa kojima se suočavaju u obrazovnoj grupi u bilo kom trenutku tokom nastave i izvan nje. Premda svih pet komponenti ovog modela liderstva nastavnika statistički značajno koreliraju sa pokazateljima povoljne klime za učenje, komponenta intelektualne stimulacije u odnosu sa sve ostale posebno se izdvojila sudeći po visokim korelacijama. Ova komponenta odnosi se na podsticanje misaonog rešavanja problema temeljnim razmišljanjem i kao takva ona potpomaže negovanje unutrašnje motivisanosti učenika da se kreće prema zamišljenoj viziji nastavnika. S obzirom na to da je ova dimenzija zapravo mera nastavnikove sposobnosti da stvori poverenje (u sopstvenu viziju i vrednosti), te da je u njoj biti podsticanje psihološke sigurnosti, ne iznenađuje podatak o njenoj povezanosti na prvom mestu sa varijablama personalne podrške. Brižni nastavnici koji razvijaju podržavajuće, personalizovane relacije sa svojim

učenicima, nastoje da kultiviraju emocionalno sigurno okruženje u kome se svi učenici osećaju poštovanim a učenje je centralni fokus. Deirova je navela da formiranje čvrstih veza između nastavnika i učenika može imati značajne efekte na kasniji prosocijalni razvoj učenika (Deiro, 1996). Nastavnikova sposobnost da utiče na učenika (referentna moć) zasnovana je na učenikovom divljenju i poštovanju prema nastavniku. Ovakva referentna moć tiče se identifikacije učenika sa nastavnikom kao modelom. Učenici su spremni da menjaju, adaptiraju i transformišu svoje ponašanje kako ne bi izgubili ljubav i poštovanje svojih nastavnika (Deiro, 1996). Poput Paundera (Pounder, 2008b) moglo bi se konstatovati da je intelektualna stimulacija nastavnika pomoćni „alat“ u održavanju motivisane, uzbuđene, pozitivne i entuzijastične obrazovne grupe koja aktivno i konstantno izaziva „status quo“. Intelektualno stimulirana obrazovna grupa nosi potencijal za postizanje viših nivoa učinka. Takođe, i Noland (Noland, 2005) na bazi svog istraživanja, uočivši pozitivan uticaj intelektualne stimulacije i individualnog uvažavanja na pokazatelje učenja, sugeriše da transformacioni nastavnici pozitivno utiču na indikatore učenja. Odnedavno, Noland je potvrdio i proširio ove svoje zaključke sprovodeći istraživanje zajedno sa Ričardsovom, kojim potvrđuje da je transformaciono liderstvo nastavnika prediktor motivisanosti učenika, pokazatelja učenja i afektivnog učenja (Noland & Richards, 2014).

Dok je povezanost transformacionog leaderskog stila nastavnika sa efektivnošću nastave, operacionalizovane kroz pokazatelje povoljne klime za učenje očekivana, ostale korelacije, konkretnije korelacije transakcionog leaderskog stila i efektivnosti nastave izražene već pomenutim pokazateljima, nije jednostavno objasniti. Izvesna hipotetička objašnjenja su moguća, uz napomenu da ona ne pronalaze uvek svoje uporište u relevantnim istraživanjima već neka od njih proizilaze iz autorovog sagledavanja trenutnog stanja u nastavi, kao i da se radi o korelacijama umerenog do niskog intenziteta. Na prvom mestu, pozitivne korelacije transakcionog leaderskog stila nastavnika i pojedinih pokazatelja povoljne klime za učenje, iako neočekivane, govore u prilog transakcione prirode obrazovnog sistema Srbije. Iz tog razloga, sasvim je verovatno da je broj nastavnika koji praktikuju transakcioni leaderski stil veći od nastavnika koji demonstriraju transformacioni leaderski stil. Kao i u američkom obrazovnom

sistemu i u srpskom obrazovnom sistemu prisutna je praksa nagrađivanja saobraženosti učenika sa dobrim ocenama, a kako navode Kon (Kohn, 1999) i Marzano (Marzano, 2002) nastavnik kao finalni autoritet vlada učenicima posredstvom transakcija ocenama u zamenu za učinak ili druge faktore, poput ulaganja napora i truda. Kontigentne nagrade predstavljaju efektivno sredstvo modifikacije ponašanja učenika. Dakle, suprotno očekivanjima pokazalo se da potencijalno nagrađivanje utiče na kreiranje podsticajne sredine za učenje, pozitivnog okruženja i zainteresovanosti učenika za učenje. Ovakav rezultat, osim što predstavlja područje koje je neophodno dalje i temeljnije proučavati, sugeriše da liderska praksa nastavnika, poput uspostavljanja produktivnih transakcija sa učenicima, može doprineti unapređenju klime za učenje i opšte atmosfere u razredu.

Jedan od rezultata ovog istraživanja tiče se i pozitivnih korelacija između aktivnog upravljanja izuzetkom i svih pokazatelja povoljne klime za učenje. Iako su ove korelacije većim delom umerenog intenziteta i neočekivanog smera, ovakav nalaz mogao bi da ukaže na povećanu efektivnost aktivnog upravljanja izuzetkom. Moguće objašnjenje za ovakav nalaz moglo bi se pronaći u striktnosti nastavnika da održe ponašanja za koja su postavili standarde u nastavnom radu, te u modifikaciji ponašanja uz geslo „bolje sprečiti nego lečiti”.

I naposljetku, utvrđene negativne korelacije između pasivnog upravljanja izuzetkom i pokazatelja kurikularne podrške (stimulisanja, pojašnjavanja i konsolidacije), premda niske, mogle bi se objasniti time što učenici mnogo relaksiranije i učinkovitije rade u okruženju u kome se osećaju komforno, prijatno, slobodno i poštovano nego pod uslovima u kojima su za sopstvene greške i neprihvatljiv učinak kažnjeni.

Sveukupno gledano, dobijeni nalazi mogli bi se objasniti i kombinacijom transakcionog i transformacionog liderstva nastavnika, odnosno izbalansiranim ponašanjem nastavnika u kome se očitavaju elementi oba stila. Ovakva konstatacija mogla bi naći svoje uporište u rezultatima nekih istraživanja, među kojima je i Huangovo, a koji ukazuju da kada su nastavnici usvajali i transformaciono i transakciono liderstvo, učenici su obično imali visoka akademska postignuća.

Međutim, ako su nastavnici usvojili samo transakcioni liderski stil učenici su imali niska akademska postignuća (Huang, 1999).

S obzirom na to da je sprovedeno istraživanje rezultiralo podacima koji pokazuju povezanost između transformacionog liderskog stila i efektivnosti nastave izražene pokazateljima povoljne klime za učenje, može se konstatovati da je posebna hipoteza 1.2. koja glasi: pretpostavlja se da postoji pozitivna korelacija između komponenti transformacionog liderskog stila nastavnika (idealizovan uticaj, idealizovano ponašanje, inspiraciona motivacija, intelektualna stimulacija i individualno uvažavanje) i pokazatelja povoljne klime za učenje (brižnosti, kontrolisanja, pojašnjavanja, zahtevanja, stimulisanja, diskutovanja i konsolidacije), u potpunosti potvrđena.

Nalazi istraživanja ukazali su i na pozitivnu povezanost transakcionog liderskog stila nastavnika i efektivnosti nastave izražene pokazateljima povoljne klime za učenje, kao i negativnu povezanost između pasivno-izbegavajućeg liderskog stila i spomenutih pokazatelja. Dakle, posebna hipoteza 1.3. koja glasi: pretpostavlja se da postoji negativna korelacija između komponenti transakcionog (potencijalne nagrade i aktivno upravljanje izuzetkom) i pasivno-izbegavajućeg liderskog stila (pasivno upravljanje izuzetkom i laissez faire) i pokazatelja povoljne klime za učenje, delimično je potvrđena.

3. Povezanost liderskih stilova nastavnika i efektivnosti nastave prema pokazateljima angažovanosti učenika u nastavi

Od glavnog interesa za ovde predstavljeno istraživanje jesu karakteristike ponašanja nastavnika koje utiču na angažovanost učenika u nastavi i učenju. Kako se jedan od zadataka istraživanja odnosio na utvrđivanje odnosa između komponenti liderskih stilova nastavnika i efektivnosti nastave izražene pokazateljima angažovanosti učenika u nastavi, ispitivanje ovih relacija organizovano je u dva navrata. Najpre je ispitan odnos između komponenti transformacionog liderskog stila nastavnika i pokazatelja angažovanosti učenika u nastavi, a potom i između transakcionog i pasivno-izbegavajućeg liderskog stila nastavnika i pokazatelja angažovanosti učenika u nastavi.

3. 1. Odnos između komponenti transformacionog leaderskog stila nastavnika i pokazatelja angažovanosti učenika u nastavi

Primamljiva, povoljna i zabavna sredina za učenje od suštinskog je značaja za nastavu i učenje. Ipak, sposobnost i spremnost učenika da uči i da u tom procesu aktivno participira zavisi, između ostalog, i od stila liderstva nastavnika. Autori tvrde, a istraživanja dokazuju, da transformaciono liderstvo menja organizacionu kulturu. Primenjeno na obrazovnu grupu, transformaciono liderstvo nastavnika menja njenu kulturu i dinamiku, te posredstvom svog ponašanja nastavnika utiče na osećaj identiteta, pripadnosti i motivacije kod svojih učenika sa ciljem ostvarivanja učinka izvan očekivanog i njihove angažovanosti čime daje doprinos glavnom cilju – efektivnosti nastave. Iz tih razloga, ne bi bilo pogrešno leaderski stil svrstati u kategoriju strateškog „alata” nastavnika koji je naprosto neophodno praktikovati u širokom rasponu kako bi se osigurala angažovanost učenika i postigla usaglašenost sa dinamikom sredine za učenje. Za potrebe ovog rada ispitan je odnos između utvrđenih komponenti transformacionog leaderskog stila nastavnika i uspostavljenih pokazatelja angažovanosti učenika u nastavi i učenju. Rezultati dobijenih korelacija među varijablama prikazani su u Tabeli 25.

Tabela 25: Korelacije između komponenti transformacionog leaderskog stila nastavnika i pokazatelja angažovanosti učenika u nastavi

pokazatelji komponente	POV	KOO	AMB	SAV	ZAD
IU*P					
Spearman's rho	.065	.197**	.285**	.388**	.391**
p	.147	.000	.000	.000	.000
IU*A					
Spearman's rho	.112*	.180**	.285**	.381**	.446**
p	.012	.000	.000	.000	.000
IM					
Spearman's rho	.098*	.190**	.307**	.371**	.411**
p	.028	.000	.000	.000	.000
IS					
Spearman's rho	.146**	.272**	.370**	.524**	.470**
p	.001	.000	.000	.000	.000
IU					
Spearman's rho	.098*	.199**	.310**	.430**	.462**
p	.029	.000	.000	.000	.000
** Korelacija je značajna na nivou 0.01. * Korelacija je značajna na nivou 0.05 Komponente transformacionog leaderskog stila nastavnika: IU*P – idealizovan uticaj (ponašanje), IU*A – idealizovan uticaj (atribucija), IM – inspiraciona motivacija, IS – intelektualna stimulacija i IU – individualno uvažavanje. Pokazatelji angažovanosti učenika u nastavi: POV – poverenje, KOO – kooperativnost, AMB – ambicioznost, SAV – savesnost, ZAD – zadovoljstvo.					

Podaci govore da postoji pozitivna korelacija komponenti transformacionog leaderskog stila nastavnika (idealizovan uticaj – atribucija, inspiraciona motivacija, intelektualna stimulacija i individualno uvažavanje) i pokazatelja angažovanosti učenika u nastavi (poverenja, kooperativnosti, ambicioznosti, savesnosti i zadovoljstva), a odstupanje je prisutno u slučaju komponente idealizovan uticaj – ponašanje i pokazatelja poverenje (korelacije nisu statistički značajne). Korelacije među navedenim varijablama kreću se u okvirima srednjeg i slabijeg intenziteta, a s obzirom na to da prednjače korelacije srednje jačine one će biti detaljnije razmotrene u produžetku.

Naime, pozitivna korelacija (srednje jačine) pronađena je između *intelektualne stimulacije i savesnosti* ($r=.524$), što ukazuje na međuzavisnost ovih varijabli. Dakle, što nastavnici više kreiraju uslove za pronalaženje inovativnijih načina u rešavanju postavljenih problema to su učenici marljiviji, istrajniji i ulažu više napora u učenje. Takve nastavne okolnosti, u kojima se podstiče razvoj

svesnosti, kreativnosti, znanja i „moći uma”, ne dozvoljavaju dezangažovanje i obeshrabrenost učenika.

Komponenta *intelektualne stimulacije* povezana je i sa *zadovoljstvom* ($r=.470$), odnosno intelektualna stimulacija nastavnika može da utiče na osećaj ispunjenosti i efikasnosti. Drugim rečima, što nastavnici više teže ka oblikovanju nastavnih situacija u kojima se podstiče inovativnost i kreativnost i ulaganje dodatnog napora u preispitivanje ideja i koncepata, to je zadovoljstvo učenika u učenju veće a šanse za razočarenje manje. Dakle, pored nastavnika koji podstiču preispitivanje pretpostavki, reformulaciju problema i pristupanje starim situacijama na nove načine razvijaju se efikasniji i ispunjeniji učenici.

Nadalje, koliko će učenici biti motivisani da ovladaju materijalima koje uče zavisi od intelektualne stimulacije nastavnika. Što nastavnici više daju podrške učenicima da menjaju *status quo* i preuzimaju rizike to su učenici motivisaniji da uče i realizuju visoke ciljeve, u prilog čemu govore izračunate korelacije između *intelektualne stimulacije* i *ambicioznosti* ($r=.370$).

Pored toga, u analizi različitih dimenzija/komponenti transformacionog liderstva utvrđena je povezanost *intelektualne stimulacije* i *kooperativnosti* ($r=.272$) i *poverenja* ($r=.146$). Ove korelacije jesu nešto niže ali ukazuju da intelektualna stimulacija nastavnika implicira različite nivoe bihevioralne i emocionalne angažovanosti učenika izražene navedenim pokazateljima. U nastavnim situacijama u kojima nastavnik asistira učenicima u rešavanju nevolja i problema u inovativnom maniru i razvija poverenje u učenike „poliranjem” njihovih stavova, vrednosti, standarda i principa kad god mu se učini prikladnim za učenikovo lično blagostanje, istovremeno utiče i na stvaranje impresija o brižnosti nastavnika, kompetentnosti, doslednosti i poštovanja prema učenicima. Takve međusobne interakcije nastavnika i učenika rezultiraju razvijanjem saradničkog ponašanja.

Slična tendencija uočena je i kod *komponente individualno uvažavanje*. Naime, što nastavnici u svom ponašanju pokazuju više „sluha” za (razvojne) potrebe svojih učenika viši je nivo *zadovoljstva* ($r=.462$), *svesnosti* ($r=.430$) i *ambicioznosti* ($r=.310$). Tačnije, uz empatične i podržavajuće nastavnike, sa razvijenim sposobnostima identifikovanja i utvrđivanja pokretačkih snaga svakog

pojedinačnog učenika, nema mesta za stvaranje osećaja razočarenja i neuspešnosti, obeshrabrenosti i isključivosti i ambivalentnosti već se uz njih formiraju učenici zadovoljni svojim učinkom i efikasni u savladavanju težih lekcija, „uporni i otporni” na prepreke i zastoje, optimistični i visokomotivisani za učenje. Ponašanjem koje se zasniva na poverenju prema svim učenicima i uvažavanju njihovih potreba, nastavnik demonstrira da su svi oni sastavni deo obrazovne grupe/zajednice učenja, te kao takvi za nju važni. U takvim okolnostima u kojima nastavnik proširuje svoj personalni odziv, uvažavajući lične potrebe i zahteve svojih učenika, i sve ih motiviše na participaciju u procesu učenja logičan je princip povratne sprege – učenici se više trude, marljivo uče kako bi uspeh bio realan i optimistični su po pitanju uspeha. Drugim rečima, moglo bi se reći da učenik može da se promeni ukoliko nastavnik želi da ga promeni, baš kao što u bilo kojoj drugoj organizaciji transformacioni lider transformiše i menja celokupnu situaciju svojih sledbenika, na primer menjajući i razvijajući nivo njihove motivacije koja ima velikog udela u ispunjavanju zadataka. Dakle, u obrazovnoj grupi nastavnik ispunjavanjem osnovnih zahteva učenika redukuje mogućnost pojave razočarenja, isključivosti (dezangažovanosti) i ambivalentnosti.

Pozitivne korelacije (srednjeg intenziteta) izračunate su i između *komponente individualizovanog uticaja (atribucija)* i *zadovoljstva* ($r=.446$) i *savesnosti* ($r=.381$). Moglo bi se reći da zadovoljstvo i održavanje visokog nivoa marljivosti učenika zavisi od veština nastavnika da izgradi poverenje i samopouzdanje kod svojih učenika. Dakle, što je u ponašanju nastavnika prisutniji idealizovan uticaj (atribucija) veća je verovatnoća razvijanja zadovoljnih i marljivih učenika. Nastavnici koje odlikuje ovo ponašanje stvaraju kod učenika sliku „realno idealnog”, što u njima budi želju da ga slušaju, prate i prihvataju njegove smernice u postizanju i realizaciji postavljenih ciljeva. Zbog toga su ovi nastavnici u očima učenika heroji i njih učenici obožavaju, poštuju i neizmerno im veruju. Dakle, u učionici u kojoj dominira idealizovan uticaj (atribucija) učenici se osećaju sigurno, energično, odgovorno i ispunjeno, više se trude i povezuju u međusobnim interakcijama.

Ustanovljena je pozitivna korelacija srednje jačine između *komponente inspiraciona motivacija* i pokazatelja *zadovoljstvo* ($r=.411$), *savesnost* ($r=.371$) i

ambicioznost ($r=.307$), kao i između *komponente idealizovan uticaj (ponašanje)* i *zadovoljstvo* ($r=.391$) i *savesnost* ($r=.388$). Prvo, svojim ponašanjem koje se zasniva na inspirisanju učenika i celokupne obrazovne grupe entuzijazmom i harizmom sopstvene ličnosti, nastavnik ne samo da motiviše svoje učenike već im daje osnovu za sagledavanje sveta iz nove perspektive i suočavanje sa izazovima sa kojima se na tom putu susreću. U takvim uslovima u kojima nastavnik ostvaruje artikulaciju i reprezentaciju vizije, te i pozitivnu futurističku perspektivu, učenici su motivisani, podiže se nivo njihovog zadovoljstva i ambicioznosti a umanjuju mogućnosti za stvaranje neuspeha, dezangažovanosti i ambivalentnosti. Drugo, nastavnik isticanjem kolektivnog osećaja misije i vrednosti, te delovanjem na iste utiče i na učenikov osećaj ispunjenosti i savesnosti. Zapravo, u učionici u kojoj nastavnici ukazuju na: (1) najvažnije vrednosti i verovanja, (2) značaj posedovanja snažnog osećaja svrhovitosti, (3) razmatranje moralnih i etičkih konsekvenci odlučivanja i (4) značaj posedovanja kolektivnog osećaja misije, veća je verovatnoća da će učenici doživeti iskustvo uspeha i ispunjenosti u učenju i održati visok nivo marljivosti i vere u njegovu izvodljivost i relevantnost.

3.2. Odnos između komponenti transakcionog i pasivno-izbegavajućeg liderskog stila nastavnika i pokazatelja angažovanosti učenika u nastavi

Budući da se jedan od zadataka istraživanja odnosio i na ispitivanje povezanosti transakcionog i pasivno izbegavajućeg liderskog stila nastavnika sa pokazateljima angažovanosti učenika, kao i u prethodnom slučaju računat je Spirmanov koeficijent korelacije. Rezultati dobijenih korelacija među varijablama prikazani su u Tabeli 26.

Tabela 26: Korelacije između komponenti transakcionog i pasivno-izbegavajućeg liderskog stila nastavnika i pokazatelja angažovanosti učenika u nastavi

pokazatelji komponente	POV	KOO	AMB	SAV	ZAD
PN					
Spearman's rho	.112*	.258**	.326**	.427**	.439**
p	.012	.000	.000	.000	.000
UI-A					
Spearman's rho	.109*	.284**	.315**	.403**	.418**
p	.015	.000	.000	.000	.000
UI-P					
Spearman's rho	.007	-.106*	-.031	-.085	-.074
p	.882	.018	.489	.057	.096
LF					
Spearman's rho	.005	-.257**	-.087	-.240**	-.236**
p	.905	.000	.051	.000	.000

** Korelacija je značajna na nivou 0.01.
 * Korelacija je značajna na nivou 0.05
 Komponente transakcionog liderskog stila nastavnika: PN – potencijalne nagrade i UI-A – upravljanje putem izuzetka – aktivno.
 Komponente pasivno-izbegavajućeg liderskog stila nastavnika: UI-P – upravljanje putem izuzetka – pasivno i LF – *laissez-faire*.
 Pokazatelji angažovanosti učenika u nastavi: POV – poverenje, KOO – kooperativnost, AMB – ambicioznost, SAV – savesnost, ZAD – zadovoljstvo.

Korelacije komponenata transakcionog liderskog stila nastavnika i pokazatelja angažovanosti učenika su niske do umerene i u neočekivanom smeru od pretpostavljenog, to jest sve su pozitivne. Najviši koeficijent korelacije je ostvaren između *komponente potencijalne nagrade* (kontingentno nagrađivanje) i pokazatelja: *zadovoljstva* ($r=.439$), *savesnosti* ($r=.427$) i *ambicioznosti* ($r=.326$), a korelacije nižeg intenziteta kod *kooperativnosti* ($r=.258$) i *poverenja* ($r=.112$). Naime, što nastavnici više podstiču, usmeravaju i nagrađuju odgovarajuće ponašanje učenika to je viši nivo satisfakcije, otpornosti na neuspeh, te entuzijazma i posvećenosti uspehu. Takođe, nastavnici koji u svom nastavnom radu praktikuju pozitivno potkrepljivanje (pohvalama, ocenama, priznanjima) utiču i na kulturu saradničkog ponašanja i razvijanje osećaja povezanosti i pripadnosti grupi.

Skoro ista tendencija uočava se i kod druge komponente transakcionog liderstva i pokazatelja angažovanosti učenika u nastavi – značajna, pozitivna povezanost ustanovljena je između *aktivnog upravljanja izuzetkom* i pokazatelja:

zadovoljstva ($r=.418$), *savesnosti* ($r=.403$) i *ambicioznosti* ($r=.315$). Ove korelacije su umerene. Dakle, koliko će učenici biti ispunjeni u svom radu, marljivi, i u kojoj meri motivisani u odnosu na nastavni predmet koji izučavaju zavisice i od korektivnih „akcija i reakcija nastavnika” kada se problemi jave. Utvrđena je i povezanost, premda niska, i između *aktivnog upravljanja izuzetkom* i pokazatelja *kooperativnosti* ($r=.284$) i *poverenja* ($r=.109$). Naime, primena korektivnih mera nastavnika može uticati na kulturu saradničkog ponašanja učenika i osećaj pripadnosti grupi, premda u manjoj meri.

Takođe, dobijena je statistički značajna negativna korelacija između *komponenti pasivno-izbegavajućeg* leaderskog stila nastavnika (pasivno upravljanje izuzetkom i *laissez-faire*) i pokazatelja angažovanosti učenika u nastavi u slučajevima komponente *laissez faire* sa *kooperacijom* ($r=-.257$), *savešnošću* ($r=-.240$) i *zadovoljstvom* ($r=-.236$), i komponente *pasivno upravljanje izuzetkom* sa *kooperacijom* ($r=-.106$). Na osnovu negativnih korelacija utvrđenih između komponente *laissez-faire* i spomenutih pokazatelja angažovanosti učenika moglo bi se zaključiti da zastupljenost *laissez-faire* leaderskog stila u nastavnom radu može rezultirati problemima vezanim za angažovanost učenika. Zapravo, nastavnici koji su pasivni i ograničavaju svoje učešće koliko god je to moguće, ostavljajući svojim učenicima da donose odluke o preduzimanju inicijative, mogu se suočiti sa rezistentnošću, isključivošću i neuspešnošću učenika. Ova veza je logična i prirodna. Takođe, praksa nastavnika da preduzme korektivne mere tek onda kada nastanu problemi u nastavi i učenju vodi ka nesaradničkom ponašanju učenika i pružanju otpornosti, što je takođe očekivana relacija i njen ishod.

Sposobnost nastavnika da pozitivno utiče na angažovanost učenika u učenju presudna je, te je stoga važno znati da li leaderski stil nastavnika utiče na angažovanost učenika. Nekoliko istraživanja koja su u svoj fokus postavila nastavnika kao transformacionog lidera, prvenstveno su povezana sa studijama realizovanim na nivou visokog obrazovanja (Harvey, Royal & Stout, 2003; Ko, 2006; Pounder, 2008b; Bolkan & Goodboy, 2009, 2010, 2011; Tsai & Lin, 2012).

Veoma je malo istraživanja transformacionog liderstva nastavnika sprovedeno na nivou srednjeg obrazovanja. Transformacioni leaderski stil nastavnika, kao centralni element iskustva koje učenici nose iz svog učioničkog okruženja, može mnogo toga da ponudi ne samo učenicima u terminima unapređenja obrazovnih ishoda, već i samim nastavnicima u odnosu na način na koji su ih učenici percipirali. S obzirom na Basovu konstataciju da je transformaciono liderstvo moguće razvijati kod pojedinaca, i s obzirom na opisane koristi koje ono sa sobom nosi, ukoliko zaista postoji veza između ovog tipa liderstva nastavnika i poboljšanja angažovanosti učenika u nastavi i učenju, onda bi tu vezu trebalo dublje istražiti kako bi se učionice u srpskim školama transformisale u sredine u kojima učenici rado ulažu svoj maksimum i postižu dobar učinak, što bi se moglo posmatrati i preduslovom efektivne nastave u školama na prostorima Srbije.

Po tom pitanju nalazi ovog istraživanja mogli bi poslužiti kao polazna osnova. Naime, sumiranjem dobijenih rezultata vidi se da određeni leaderski stilovi nastavnika utiču na angažovanost učenika u nastavi i učenju, jer nalazi ukazuju da je angažovanost učenika povezana sa primenom transformacionog leaderskog stila nastavnika u globalu. Dakle, transformaciono liderstvo nastavnika promoviše angažovanost učenika i moglo bi se uslovno smatrati njegovom determinantom. Predstavljeni podaci govore da su četiri komponente transformacionog liderstva nastavnika (idealizovan uticaj – atribucija, inspiraciona motivacija, intelektualna stimulacija i individualno uvažavanje) u pozitivnoj korelaciji sa pokazateljima angažovanosti učenika u nastavi i učenju (poverenje, kooperativnost, ambicioznost, savesnost i zadovoljstvo). Jedino odstupanje može se primetiti u relacijama između komponente idealizovan uticaj (ponašanje) i poverenja gde nisu pronađene statistički značajne korelacije. U odnosu na sve ostale komponente, prema vrednostima koeficijenta korelacija dominantno se izdvaja intelektualna stimulacija. Ona izvire iz nastavnika koji uspostavljaju sigurne uslove u nastavi za eksperimentisanje i razmenu ideja, koji su skloni da starim problemima prilaze na nove i neobične načine te nadahnjuju učenike da kritički promatraju konvencionalne metode i razmenjuju svoje ideje sa ostalim učenicima u odeljenju. Takvo ponašanje nastavnika koje teži ka stalnom izazivanju *statusa quo* vodi kako bihevioralnoj, tako emocionalnoj i intelektualnoj angažovanosti učenika, te

prikazane korelacije između intelektualne stimulacije i pokazatelja angažovanosti učenika u nastavi, očekivan su nalaz. Bas (Bass, 1985) je o intelektualnoj stimulaciji govorio kao o sposobnosti stimulisanja mišljenja i mašte pojedinca, rešavanja problema i svesnosti problema. Ako se uzme u obzir činjenica da se primarna uloga nastavnika u nastavnom radu sastoji u tome da olakša rešavanje problema i promoviše učenje, onda je sposobnost nastavnika da intelektualno stimuliše učenika rezultat njegove tehničke ekspertize i intelektualnih potencijala (Daniels & Goodboy, 2014). Dakle, nastavnici (poput organizacionih lidera) animiraju učenike da ulože mnogo više napora u rešavanje problemskih situacija uz savremenije i inovativnije pristupe.

Kako je već navedeno, nekoliko istraživanja je potvrdilo da su komponente transformacionog liderstva povezane sa angažovanošću učenika u nastavi i učenju. Međutim, u pogledu metodoloških specifičnosti, primenjenih tehnika i mera angažovanosti istraživanja nisu konzistentna. U više njih utvrđena je pozitivna korelacija između intelektualne stimulacije i angažovanosti učenika u nastavi i učenju. Harvi i saradnici (Harvey, Royal & Stout, 2003) i Paunder (Pounder, 2008a) su nalazima svojih istraživanja pokazali da nastavnikova sposobnost da intelektualno stimuliše svoje učenike značajno korelira sa angažovanošću učenika i globalnom evaluacijom efikasnosti nastavnika. Takođe, harizma i individualno uvažavanje učenika pozitivno utiču na angažovanost učenika u učenju i akademskim zadacima. U nedavno sprovedenom istraživanju Bolkana i Gudboja (Bolkan & Goodboy, 2011), premda na univerzitetskom nivou, učenici su o kvalitetu intelektualne stimulacije nastavnika izveštavali u terminima praktikovanja interaktivnog nastavnog stila (na primer, primene jedinstvenih aktivnosti kako bi se učenici potpuno uključili u predavanje), izazivanje učenika (na primer, potpomaganje napornog rada kako bi se osiguralo dobro poznavanje nastavne građe) i podsticanje samostalnog mišljenja (na primer, pomaganje učenicima da temeljnije razmišljaju o konceptima o kojima uče), promovisanja angažovanosti, primene humora u nastavi, i tako dalje. Takođe, Tsai i Lin (Tsai & Lin, 2012) ukazuju na umerene pozitivne korelacije između svih komponenata transformacionog leaderskog stila nastavnika i angažovanosti studenata. Litvud i Janci (Leithwood & Jantzi, 2000a) kao i Nortonova (Norton, 2012) su u svojim

istraživanjima na nivou srednje škole otkrili pozitivne korelacije transformacionog liderskog stila nastavnika i mera angažovanosti učenika.

Generalno gledano, može se zaključiti da nalazi uglavnom potvrđuju očekivanja u vezi sa međusobnim odnosom između ispitivanih varijabli. Specifična hipoteza 1.4. koja glasi: pretpostavlja se da postoji pozitivna korelacija komponenti transformacionog liderskog stila nastavnika (idealizovan uticaj, idealizovano ponašanje, inspiraciona motivacija, intelektualna stimulacija i individualno uvažavanje) i pokazatelja angažovanosti učenika u nastavi (poverenja, kooperativnosti, ambicioznosti, savesnosti i zadovoljstva), potvrđena je. Najmanje osnova za zaključak da je hipoteza potvrđena ima u vezi sa komponentom idealizovan uticaj (ponašanje), koja nije pokazala korelativnost sa poverenjem.

Kada je reč o povezanosti transakcionog liderstva nastavnika i pokazatelja angažovanosti učenika, predstavljeni rezultati ukazuju da je situacija nešto drugačija. Naime, sve komponente transakcionog liderskog stila nastavnika pozitivno koreliraju sa pokazateljima angažovanosti učenika, što je suprotno očekivanjima. Još jedan nalaz ovog istraživanja tiče se negativnih korelacija između komponenti pasivno-izbegavajućeg liderstva i pokazatelja angažovanosti učenika u nastavi i učenju, što je u skladu sa očekivanjima.

Povezanost transakcionog liderstva nastavnika i pokazatelja angažovanosti učenika u učenju je tema koja je retko nezavisno istraživana. Zapravo, skoro da nema istraživanja koja su utvrđivala relacije među ovim varijablama. Moglo bi se možda navesti samo jedno, već spomenuto istraživanje Nortonove (Norton, 2012), u kome je utvrđena statistički značajna pozitivna korelacija između transakcionog liderstva i angažovanosti učenika, ali ta povezanost nije bila visoka. Takođe, njeno istraživanje ukazalo je na negativne korelacije pasivno-izbegavajućeg liderstva nastavnika i angažovanosti učenika.

S obzirom na to da nema dostupnih istraživanja čiji bi nalazi bili uporedivi sa nalazima ovog istraživanja, izvesne uopštene konstatacije moguće je izvoditi na račun dobijenih podataka, a što može biti osnova za dalja, dublja i analitičnija istraživanja. Poput transformacionog tako i transakcioni liderski stil nastavnika može mnogo toga da ponudi učenicima. Iskustvo prijatnosti ili neprijatnosti koje učenici nose iz svojih učionica može uticati ne samo na njihovu

percepciju rada nastavnika već i na njihov sveukupni angažman, o čemu govori pozitivna povezanost kontingentnog nagrađivanja i aktivnog upravljanja izuzetkom sa svim pokazateljima angažovanosti učenika u nastavi i učenju. Dobro poznati instrumentalni, ka zadacima usmeren pristup nastavnika koji ekstrinzički uslovljavaju svoje učenike primenom nagrada i korektivnih mera radi podsticanja dobrih ishoda i prevencije slabog učinka, pokazao se povoljnim prema svim pokazateljima bihevioralne, emocionalne i intelektualne angažovanosti (motivacionog razmišljanja). Moglo bi se reći da ovakvi nalazi pronalaze svoje uporište u stavu Eteridžove (Etheridge, 2010) da učenici nisu motivisani da se ponašaju na određen način samo kako bi zadovoljili svoje lične potrebe, već se ponašaju na određen način zbog pozitivnih i negativnih konsekvenci koje dobijaju. Stoga, cilj ovakvog uslovljavanja u učionici podrazumeva nastavnikovu primenu odgovarajućih potkrepljenja ili konsekvenci tako da se određeno ponašanje nastavlja ili prekida (Etheridge, 2010). Primena različitih konsekvenci radi modifikacije ponašanja kako bi bilo prihvatljivije logična je, s obzirom na to da kada je ponašanje osobe nagrađeno pozitivnim konsekvencama u okruženju ponašanje će se nastaviti, ali kada osoba prima negativne konsekvence, ponašanje će prestati. Tako, neprihvatljivo ponašanje će se značajno redukovati ukoliko se učenici nagrađuju za poželjno ponašanje, a kažnjavaju za nepoželjno (Stage & Quiroz, 1997). Kao što se može videti iz goreprezentovanih podataka primena kontingentnog nagrađivanja i preduzimanje korektivnih mera nastavnika vodi ka većoj angažovanosti učenika u nastavi i učenju, što bi se moglo okarakterisati poželjnim ponašanjem učenika. Ovakav vid transakcija između glavnih aktera u nastavi i učenju podrazumeva da oni zajedničkim snagama utvrde ono što je važno i potrebno kao i uslove i nagrade za realizaciju zadataka. Dakle, transakciono liderstvo nastavnika može biti efektivno kada nastavnik i učenik maksimalno koriste svoje resurse.

S obzirom na to da su korelacije komponenti transakcionog liderskog stila nastavnika i pokazatelja angažovanosti učenika u nastavi pozitivne, a u slučaju komponenti pasivno-izbegavajućeg liderskog stila nastavnika negativne, može se konstatovati da je specifična hipoteza 1.5. koja glasi: pretpostavlja se da postoji negativna korelacija između komponenti transakcionog (potencijalne nagrade i

upravljanje putem izuzetka – aktivni) i pasivno-izbegavajućeg leaderskog stila (upravljanje putem izuzetka – pasivni i *laissez-faire*) i pokazatelja angažovanosti učenika u nastavi, delimično potvrđena.

4. Odnos kontrolnih i nezavisnih varijabli

Sledeća grupa činilaca, za koju se pretpostavilo da je od značaja za učeničke percepcije pojedinih komponenti leaderskih stilova nastavnika, jesu različiti sociodemografski parametri. U istraživanje je uključen pol, vrsta škole, obrazovni smer, školski uspeh i ekonomski status ispitanika. Prvo su proveravane razlike u učeničkim percepcijama leaderskih stilova nastavnika po polu. Da bi se te razlike ispitale, primenjen je Man-Vitnijev test za nezavisne uzorke (Man-Whitney U test). Podaci su prikazani u Tabeli 27.

Tabela 27: Razlike među polovima u pogledu percepcije leaderskog stila nastavnika

Liderski stil	Pol	N	Prosečan rang
Transformacioni	Muški	179	207.35
	Ženski	352	271.56
	p	0.000	
Transakcioni	Muški	179	213.69
	Ženski	352	268.47
	p	0.000	
Pasivno-izbegavajući	Muški	179	279.22
	Ženski	352	236.48
	p	0.000	

Kako se ovde radi o kategorijalnim varijablama, razlika među njima u stvari govori o njihovoj povezanosti jer ako se učenici i učenice razlikuju u pogledu određenog leaderskog stila onda je taj stil povezan sa polom. Takođe, kako je preovladalo mišljenje da će poređenje po grupama dati preciznije podatke o relacijama kategorijalnih i kontinualnih varijabli, korišćene su tehnike za poređenje grupa, odnosno uzoraka. Svakako, podaci sadržani u tabeli ukazuju da postoji razlika u izraženosti leaderskog stila nastavnika u percepcijama ispitanika muškog i ženskog pola. Učenice opažaju transformacioni i transakcioni leaderski stil kao izraženiji u odnosu na učenike, odnosno ispitanike muškog pola. Sa druge

strane, muški ispitanici opažaju pasivno-izbegavajući leaderski stil kao učestaliji nego oni ispitanici ženskog pola. Slično ovim rezultatima, Lašvej (Lashway, 2000) je na bazi svog istraživanja došao da zaključka da su učenici skloniji ocenjivanju nastavnika kroz ispoljavanje aktivnih formi upravljanja u odnosu na učenice. Dečaci i devojčice iz njegovog istraživanja bili su saglasni da su „loši” nastavnici oni koji demonstriraju veštine pasivnog upravljanja i od učenika ne zahtevaju ulaganje dodatnog napora. Sve nastavnike koji su praktikovali aktivno upravljanje i jasno pokazivali veća očekivanja od učenika, oba pola su pozitivnije ocenjivali. Naposletku, rezultati su ukazali da su dečaci skloniji da reaguju povoljno na transakcione lidere orijentisane na zadatke koji pohvaljuju i nagrađuju, ali i kažnjavaju loše ponašanje uzdržavanjem od nagrađivanja. Ispitivanjem efekata pola učenika na percepciju transformacionog i transakcionog liderstva nastavnika, Valumba i Ojode (Walumbwa & Ojode, 2000) došli su do zaključka da se studentkinje identifikuju sa karakteristikama koje opisuju transformaciono liderstvo, dok se studenti za razliku od studentkinja identifikuju sa karakteristikama transakcionog liderstva nastavnika. Poulson i saradnici (Poulson *et al.*, 2011) naglašavaju da u procenama leaderskog stila nastavnika, preferencije učenika dolaze u prvi plan. Dakle, nastavnik koji predaje u stilu koji se podudara sa očekivanjem učenika biće procenjen pogodnijim od samih učenika.

Nakon ovoga proveravana je i razlika u percepciji učestalosti komponenti leaderskog stila nastavnika u zavisnosti od pola. Dobijeni podaci prikazani su u narednoj tabeli (Tabela 28).

Tabela 28: Razlike u percepciji učestalosti komponenti liderskog stila nastavnika prema polu

Komponente	Pol	N	Prosečan rang
IU*P	Muški	179	217.39
	Ženski	352	266.66
	p	0.000	
IU*A	Muški	179	223.89
	Ženski	352	263.49
	p	0.000	
IM	Muški	179	210.19
	Ženski	352	270.17
	p	0.000	
IS	Muški	179	207.11
	Ženski	352	271.68
	p	0.000	
IU	Muški	179	223.38
	Ženski	352	263.74
	p	0.000	
PN	Muški	179	218.52
	Ženski	352	266.11
	p	0.000	
UI-A	Muški	179	216.50
	Ženski	352	267.10
	p	0.000	
UI-P	Muški	179	257.77
	Ženski	352	246.95
	p	0.216	
LF	Muški	179	291.74
	Ženski	352	230.37
	p	0.000	
Komponente transformacionog liderskog stila nastavnika: IU*P – idealizovan uticaj (ponašanje), IU*A – idealizovan uticaj (atribucija), IM – inspiraciona motivacija, IS – intelektualna stimulacija i IU – individualno uvažavanje. Komponente transakcionog liderskog stila nastavnika: PN – potencijalne nagrade i UI-A – upravljanje putem izuzetka – aktivno. Komponente pasivno-izbegavajućeg liderskog stila nastavnika: UI-P – upravljanje putem izuzetka – pasivno i LF – <i>laissez-faire</i> .			

Dobijeni rezultati pokazuju da postoji statistički značajna razlika u percepciji učestalosti prakse liderstva nastavnika u odnosu na pol učenika. Konkretnije, učenice opažaju sve komponente liderskih stilova nastavnika učestalim izuzev u slučaju komponente pasivno upravljanje izuzetkom gde nije pronađena statistički značajna razlika, i *laissez-faire* gde je pronađena statistički značajna razlika ali u korist muških ispitanika. Još preciznije, tabela pokazuje da učenice percipiraju intelektualnu stimulaciju i inspiracionu motivaciju kao

najučestalije komponente transformacionog liderstva, a nedaleko za njima i aktivno upravljanje izuzetkom i potencijalne nagrade kao komponente transakcionog liderstva nastavnika. Interesantan je podatak da muški ispitanici najučestalijim opažaju neliderski faktor (*laissez-faire*) kao komponentu pasivno-izbegavajućeg liderskog stila nastavnika.

Radi detaljnijeg poređenja rezultata ispitivanja percepcija liderskih stilova nastavnika kod ispitanika iz različitih škola (tip/vrsta: opšteobrazovna i stručna) primenjen je Man-Vitnijev U test za nezavisne uzorke. Podaci su prikazani u Tabeli 29.

Tabela 29: Značajnost razlika u percepciji liderskih stilova nastavnika kod ispitanika iz opšteobrazovnih i stručnih škola

Liderski stil	Vrsta/tip škole	N	Prosečan rang
Transformacioni	Opšteobrazovna	171	<u>334.42</u>
	Stručna	360	233.50
	p	0.000	
Transakcioni	Opšteobrazovna	171	<u>314.43</u>
	Stručna	360	243.00
	p	0.000	
Pasivno-izbegavajući	Opšteobrazovna	171	253.63
	Stručna	360	271.87
	p	0.200	

Priloženi podaci ukazuju da postoji razlika u percepciji transformacionog i transakcionog liderskog stila nastavnika u zavisnosti od vrste (tipa) škole. Ako se posmatraju podaci vezani za percepciju transformacionog i transakcionog liderskog stila nastavnika može se uočiti da su oni nešto izraženiji u opšteobrazovnim školama (gimnazijama) u odnosu na stručne škole. Ovi podaci obeleženi su u tabeli podvlačenjem. Međutim, kada se govori o percepciji pasivno-izbegavajućeg stila liderstva nastavnika nisu dobijene statistički značajne razlike između škola različitog tipa, u prilog čemu govori podatak obeležen **bold** opcijom. Nakon ovog koraka naredni korak sproveden je radi provere razlika u percepcijama učestalosti pojedinih komponenti liderskog stila nastavnika u odnosu na vrstu (tip) škole. Podaci su prezentovani u Tabeli 30.

Tabela 30: Razlike u percepciji učestalosti komponenti
 liderskih stilova nastavnika prema tipu škole

Komponente	Vrsta/tip škole	N	Prosečan rang
IU*P	Opšteobrazovna	171	295.78
	Stručna	360	226.97
	p	0.000	
IU*A	Opšteobrazovna	171	300.30
	Stručna	360	224.62
	p	0.000	
IM	Opšteobrazovna	171	302.02
	Stručna	360	223.72
	p	0.000	
IS	Opšteobrazovna	171	306.98
	Stručna	360	221.15
	p	0.000	
IU	Opšteobrazovna	171	301.86
	Stručna	360	223.81
	p	.000	
PN	Opšteobrazovna	171	296.26
	Stručna	360	226.72
	p	0.000	
UI-A	Opšteobrazovna	171	283.49
	Stručna	360	233.35
	p	0.000	
UI-P	Opšteobrazovna	171	243.48
	Stručna	360	254.15
	p	0.431	
LF	Opšteobrazovna	171	237.94
	Stručna	360	257.03
	p	0.159	
Komponente transformacionog liderskog stila nastavnika: IU*P – idealizovan uticaj (ponašanje), IU*A – idealizovan uticaj (atribucija), IM – inspiraciona motivacija, IS – intelektualna stimulacija i IU – individualno uvažavanje. Komponente transakcionog liderskog stila nastavnika: PN – potencijalne nagrade i UI-A – upravljanje putem izuzetka – aktivno. Komponente pasivno-izbegavajućeg liderskog stila nastavnika: UI-P – upravljanje putem izuzetka – pasivno i LF – <i>laissez-faire</i> .			

Prema podacima prikazanim u tabeli može se zaključiti da postoji statistički značajna razlika u percepciji učestalosti upražnjavanja određenih liderskih stilova nastavnika u zavisnosti od vrste (tipa) škole. Sve komponente liderskog stila nastavnika procenjuju se učestalijim u školama opšteobrazovnog tipa u odnosu na stručne škole. Govoreći o transformacionom liderskom stilu nastavnika, a sudeći po vrednostima prosečnog ranga, najizraženija je komponenta intelektualne stimulacije u opšteobrazovnim školama u odnosu na stručne škole,

zatim sledi inspiraciona motivacija, individualno uvažavanje, idealizovan uticaj atribucija i idealizovan uticaj ponašanje. Takođe, i kod transakcionog liderstva slična je situacija, odnosno mere izraženosti svih komponenti međusobno su različite prema tipu škole. Tačnije, najizraženija je komponenta potencijalnog nagrađivanja u opšteobrazovnim školama u odnosu na stručne škole, a za njom sledi komponenta aktivnog upravljanja izuzetkom. Jedini izuzetak je u slučaju pasivnog upravljanja izuzetkom i *laissez-faire* gde nije uočena statistički značajna razlika. Premda su sve komponente liderskih stilova nastavnika procenjene učestalim u opšteobrazovnim školama, posebno se izdvajaju komponente intelektualne stimulacije, inspiracione motivacije i individualnog uvažavanja.

Nadalje, radi proveravanja razlika u percepcijama liderskih stilova nastavnika među učenicima iz škola različitog područja rada/obrazovnog smera, i kako bi se izbegle potencijalne greške manje preciznog povezivanja varijabli a uzevši u obzir da se radi o više nezavisnih uzoraka, najadekvatnije je primeniti Kruskal-Volisov test (Kruskal-Wallis). Podaci su prikazani u tabeli koja sledi (Tabela 31).

Tabela 31: Značajnost razlika u percepciji liderskih stilova nastavnika prema obrazovnom smeru

Liderski stil	Područje rada	N	Prosečan rang
Transformacioni	Pravno-poslovna	77	207.27
	Medicinska	88	205.27
	Gimnazija	172	312.14
	Turističko-ugostiteljska	68	239.49
	Ekonomska	95	223.76
	p		0.000
Transakcioni	Pravno-poslovna	77	219.23
	Medicinska	88	228.24
	Gimnazija	172	292.92
	Turističko-ugostiteljska	68	241.66
	Ekonomska	95	225.91
	p		0.000
Pasivno-izbegavajući	Pravno-poslovna	77	243.87
	Medicinska	88	246.10
	Gimnazija	172	240.10
	Turističko-ugostiteljska	68	276.74
	Ekonomska	95	259.99
	p		0.434

Uzimajući u obzir obrazovni smer, podaci su pokazali da je transformacioni liderski stil nastavnika najviše primetan u gimnaziji a najmanje u medicinskoj školi. Transakcioni liderski stil je takođe najviše primetan u gimnaziji a najmanje u pravno-poslovnoj školi, dok je pasivno-izbegavajući najprimetniji u turističko-ugostiteljskoj školi a najmanje u gimnaziji.

Tabela 32 prikazuje rezultate Kruskal Volisovog testa koji je korišćen kako bi se ispitala razlika u percepcijama učenika o učestalosti pojedinih komponenti liderskih stilova nastavnika grupisanih prema obrazovnom smeru.

Tabela 32: Razlike u percepciji učestalosti komponenti liderskih stilova nastavnika prema obrazovnom smeru

Komponente	Područje rada/smer	N	Prosečan rang
IU*P	Pravno-poslovna	77	<u>209.37</u>
	Medicinska	88	<u>219.40</u>
	Gimnazija	172	<u>296.91</u>
	Turističko-ugostiteljska	68	<u>252.09</u>
	Ekonomska	95	<u>227.48</u>
	p		0.000
IU*A	Pravno-poslovna	77	<u>219.44</u>
	Medicinska	88	<u>192.45</u>
	Gimnazija	172	<u>301.38</u>
	Turističko-ugostiteljska	68	<u>238.04</u>
	Ekonomska	95	<u>246.25</u>
	p		0.000
IM	Pravno-poslovna	77	<u>203.21</u>
	Medicinska	88	<u>224.47</u>
	Gimnazija	172	<u>303.10</u>
	Turističko-ugostiteljska	68	<u>233.89</u>
	Ekonomska	95	<u>229.61</u>
	p		0.000
IS	Pravno-poslovna	77	<u>226.36</u>
	Medicinska	88	<u>203.19</u>
	Gimnazija	172	<u>307.94</u>
	Turističko-ugostiteljska	68	<u>245.40</u>
	Ekonomska	95	<u>213.54</u>
	p		0.000
IU	Pravno-poslovna	77	<u>213.69</u>
	Medicinska	88	<u>213.99</u>
	Gimnazija	172	<u>301.58</u>
	Turističko-ugostiteljska	68	<u>236.73</u>
	Ekonomska	95	<u>231.53</u>
	p		0.000
PN	Pravno-poslovna	77	<u>214.03</u>
	Medicinska	88	<u>225.36</u>

	Gimnazija	172	297.02
	Turističko-ugostiteljska	68	240.66
	Ekonomska	95	225.93
	p	0.000	
UI-A	Pravno-poslovna	77	<u>228.16</u>
	Medicinska	88	232.19
	Gimnazija	172	284.42
	Turističko-ugostiteljska	68	242.52
	Ekonomska	95	229.87
	p	0.005	
LF	Pravno-poslovna	77	241.10
	Medicinska	88	253.88
	Gimnazija	172	237.08
	Turističko-ugostiteljska	68	277.79
	Ekonomska	95	259.75
	p	0.318	
UI-P	Pravno-poslovna	77	250.59
	Medicinska	88	240.28
	Gimnazija	172	242.80
	Turističko-ugostiteljska	68	266.52
	Ekonomska	95	262.36
	p	0.657	
Komponente transformacionog liderskog stila nastavnika: IU*P – idealizovan uticaj (ponašanje), IU*A – idealizovan uticaj (atribucija), IM – inspiraciona motivacija, IS – intelektualna stimulacija i IU – individualno uvažavanje. Komponente transakcionog liderskog stila nastavnika: PN – potencijalne nagrade i UI-A – upravljanje putem izuzetka – aktivno. Komponente pasivno-izbegavajućeg liderskog stila nastavnika: UI-P – upravljanje putem izuzetka – pasivno i LF – <i>laissez-faire</i> .			

U ovoj tabeli pitanja o percepciji liderskih stilova nastavnika razrađena su prema kategorijama komponenata i obrazovnom smeru, a rezultati Kruškal-Volisovog testa prikazuju kako u slučaju varijable obrazovni smer postoji najmanje jedna grupa učenika koja se statistički razlikuje od ostalih u percepciji komponenti transformacionog, transakcionog i pasivno-izbegavajućeg liderstva nastavnika. Preciznije, dobijeni podaci ukazuju na razlike u primetnosti komponenti različitih liderskih stilova nastavnika prema području rada škole/obrazovnom smeru.

Dakle, govoreći o pojedinačnim komponentama transformacionog liderstva, u svim navedenim slučajevima (intelektualna stimulacija, inspiraciona motivacija, individualno uvažavanje, idealizovan uticaj (atribucija i ponašanje), najveću prosečnu ocenu dali su ispitanici iz gimnazija, a najmanju uglavnom iz medicinske škole i pravno-poslovne škole (najveće vrednosti obeležene su opcijom bold dok su najmanje ispisane kurzivom). Sličan obrazac primećen je i kada je reč o

komponentama transakcionog liderstva – u svim navedenim slučajevima (potencijalno nagrađivanje i aktivno upravljanje izuzetkom), najveća prosečna vrednost izračunata je kod gimnazijalaca a najmanja kod učenika iz pravno-poslovne škole.

I naposljetku, rezultati primenjenog testa u odnosu na zastupljenost komponenti pasivno-izbegavajućeg liderskog stila ukazuju da nisu dobijene statistički značajne razlike među školama različitog područja rada. Iako kod posmatranih varijabli nijedna statistička razlika nije znatna, ipak je zanimljivo da su ispitanici iz turističko-ugostiteljske škole dali najveću prosečnu ocenu komponentama *laissez-faire* liderstvu i pasivno upravljanje izuzetkom a iz gimnazije i medicinske škole najmanju.

Proveravana je i povezanost učeničkih percepcija pojedinih komponenti liderskog stila nastavnika sa školskim uspehom ispitanika. Prvo se pristupilo proveriti povezanosti između učeničkih percepcija liderskog stila nastavnika sa školskim uspehom učenika pomoću Spirmanovog koeficijenta korelacije. Dobijeni podaci prikazani su u Tabeli 33.

Tabela 33: Povezanost percipiranog liderskog stila nastavnika i školskog uspeha ispitanika

	Transformacioni liderski stil	Transakcioni liderski stil	Pasivno-izbegavajući liderski stil
Školski uspeh			
Spearman's rho	.380	.371	-.168
p	.000	.000	.000

Preostali podaci prikupljeni u ispitivanju potvrđuju da je percepcija liderskog stila nastavnika povezana sa školskim uspehom ispitanika. Tačnije, postoji statistički značajna korelacija niskog do srednjeg intenziteta između školskog uspeha učenika i percipirane izraženosti liderskog stila nastavnika. Smer ove veze je u slučaju transformacionog i transakcionog liderstva nastavnika pozitivan (učenici boljeg školskog uspeha opažaju transformaciono i transakciono liderstvo nastavnika izraženijim), dok je u slučaju pasivno-izbegavajućeg liderstva nastavnika negativan (đaci sa nižom prosečnom ocenom češće izveštavaju o pasivno-izbegavajućem liderskom stilu nastavnika).

Nakon ove analize pristupilo se proveriti korelacija školskog uspeha učenika i komponenti liderskog stila nastavnika. U prvom koraku računate su korelacije između komponenti transformacionog liderskog stila nastavnika i školskog uspeha učenika. Podaci su prikazani u Tabeli 34.

Tabela 34: Povezanost komponenti transformacionog liderskog stila nastavnika i školskog uspeha učenika

	IU*P	IU*A	IM	IS	IU
Školski uspeh					
Spearman's rho	.282**	.308**	.331**	.339**	.383**
p	.000	.000	.000	.000	.000
** Korelacija je značajna na nivou 0.01. * Korelacija je značajna na nivou 0.05 Komponente transformacionog liderskog stila nastavnika: IU*P – idealizovan uticaj (ponašanje), IU*A – idealizovan uticaj (atribucija), IM – inspiraciona motivacija, IS – intelektualna stimulacija i IU – individualno uvažavanje.					

Dobijeni podaci pokazuju da postoji statistički značajna pozitivna korelacija niskog do srednjeg intenziteta između školskog uspeha učenika i svih komponenti transformacionog liderskog stila nastavnika. Učenici boljeg školskog uspeha opažaju komponente transformacionog liderskog stila kod nastavnika izraženijim. Kada su u pitanju korelacije srednjeg intenziteta, najviše vrednosti očitavaju se između školskog uspeha učenika i individualnog uvažavanja ($r=.383$), intelektualne stimulacije ($r=.339$), inspiracione motivacije ($r=.331$) i idealizovanog uticaja/atribucije ($r=.308$). Niža korelacija ustanovljena je između školskog uspeha učenika i idealizovanog uticaja/ponašanje ($r=.282$).

Nakon ovog koraka računate su korelacije između komponenti transakcionog liderskog stila nastavnika i školskog uspeha učenika.

Tabela 35: Povezanost komponenti transakcionog
liderskog stila nastavnika i školskog uspeha učenika

	PN	UI-A
Školski uspeh		
Spearman's rho	.341	.355
p	.000	.000
** Korelacija je značajna na nivou 0.01. * Korelacija je značajna na nivou 0.05 Komponente transakcionog liderskog stila nastavnika: PN – potencijalne nagrade i UI-A – upravljanje putem izuzetka – aktivno.		

Dobijeni podaci ukazuju da postoji statistički značajna pozitivna korelacija srednjeg intenziteta između školskog uspeha učenika i svih komponenti transakcionog liderskog stila nastavnika. Učenici sa boljim školskim uspehom opažaju obe komponente transakcionog liderskog stila kod nastavnika izraženijim. U sledećem koraku (Tabela 36) računate su korelacije između komponenti pasivno-izbegavajućeg liderskog stila nastavnika i školskog uspeha učenika.

Tabela 36: Povezanost komponenti pasivno-izbegavajućeg
liderskog stila nastavnika i školskog uspeha učenika

	UI-P	LF
Školski uspeh		
Spearman's rho	-.038	-.241
p	.402	.000
** Korelacija je značajna na nivou 0.01. * Korelacija je značajna na nivou 0.05 Komponente pasivno-izbegavajućeg liderskog stila nastavnika: UI-P – upravljanje putem izuzetka – pasivno i LF – <i>laissez-faire</i> .		

Iz prezentovanih rezultata uočljivo je da postoji statistički značajna negativna korelacija niskog intenziteta između školskog uspeha i *laissez-faire* komponente pasivno-izbegavajućeg liderskog stila nastavnika. Učenici sa boljim školskim uspehom procenjuju da je *laissez-faire* komponenta pasivno-izbegavajućeg stila nastavnika manje izražena. Sa druge strane, veza između komponente pasivno upravljanje izuzetkom i školskog uspeha učenika nije pronađena.

Kao i u prethodnom slučaju, povezanost ekonomskog statusa ispitanika sa percepcijom liderskog stila nastavnika ispitana je izračunavanjem Spirmanovog koeficijenta korelacije. Dobijeni podaci prikazani su u Tabeli 37.

Tabela 37: Povezanost percipiranog liderskog stila nastavnika i ekonomskog statusa ispitanika

	Transformacioni liderski stil	Transakcioni liderski stil	Pasivno-izbegavajući liderski stil
Ekonomski status			
Spearman's rho	-.026	-.077	.046
p	.546	.075	.288

Nisu dobijene statistički značajne korelacije između ekonomskog statusa učenika i percipiranog liderskog stila nastavnika. Razlike u ekonomskom statusu učenika ne prate razlike u percipiranju liderskog stila nastavnika. Ovaj nalaz proveravan je i na komponentama svakog od ispitivanih liderskih stilova i nalaz je ostao uglavnom isti, što se može i videti iz tabela koje slede.

Tabela 38: Povezanost komponenti transformacionog liderskog stila nastavnika i ekonomskog statusa učenika

	IU*P	IU*A	IM	IS	IU
Ekonomski status					
Spearman's rho	-.049	-.013	.015	-.064	-.066
p	.277	.769	.732	.151	.138
** Korelacija je značajna na nivou 0.01. * Korelacija je značajna na nivou 0.05 Komponente transformacionog liderskog stila nastavnika: IU*P – idealizovan uticaj (ponašanje), IU*A – idealizovan uticaj (atribucija), IM – inspiraciona motivacija, IS – intelektualna stimulacija i IU – individualno uvažavanje.					

Iz podataka prikazanih u tabeli može se konstatovati da nisu dobijene statistički značajne korelacije između ekonomskog statusa učenika i komponenti transformacionog liderskog stila nastavnika. Ovaj rezultat ukazuje da komponente transformacionog liderstva ne koreliraju sa ekonomskim statusom učenika, odnosno razlike u ekonomskom statusu učenika ne prate razlike u percepciji svih navedenih komponenata transformacionog liderstva: idealizovan uticaj (ponašanje i atribucija), inspiraciona motivacija, intelektualna stimulacija i individualno uvažavanje.

Tabela 39: Povezanost komponenti transakcionog liderskog stila nastavnika i ekonomskog statusa učenika

	PN	UI-A
Ekonomski status		
Spearman's rho	-.052	-.110*
p	.248	.014
** Korelacija je značajna na nivou 0.01. * Korelacija je značajna na nivou 0.05 Komponente transakcionog liderskog stila nastavnika: PN – potencijalne nagrade i UI-A – upravljanje putem izuzetka – aktivno.		

Izračunati koeficijenti korelacije prikazani u tabeli 39 upućuju da postoji značajna povezanost između ekonomskog statusa učenika i njihove percepcije aktivnog upravljanja izuzetkom. Ovaj rezultat ukazuje da aktivno upravljanje izuzetkom negativno korelira sa ekonomskim statusom učenika, odnosno što je ekonomski status ispitanika stabilniji u manjoj meri opažaju prisustvo ove komponente transakcionog modela u radu nastavnika. Dakle, postoji statistički značajna ali negativna korelacija između ekonomskog statusa ispitanika i percipiranih karakteristika transakcionog liderstva nastavnika, konkretnije prisustva aktivnog upravljanja izuzetkom. Interesantno je da u slučaju kontingentnog nagrađivanja nisu dobijene statistički značajne korelacije sa procenjenim ekonomskim statusom učenika.

Tabela 40: Povezanost komponenti pasivno-izbegavajućeg liderskog stila nastavnika i ekonomskog statusa učenika

	UI-P	LF
Ekonomski status		
Spearman's rho	.028	.048
p	.536	.288
** Korelacija je značajna na nivou 0.01. * Korelacija je značajna na nivou 0.05 Komponente pasivno-izbegavajućeg liderskog stila nastavnika: UI-P – upravljanje putem izuzetka – pasivno, i LF – <i>laissez-faire</i> .		

Prema dobijenim rezultatima jasno je da nisu dobijene statistički značajne korelacije između procenjenog ekonomskog statusa učenika i komponenti pasivno-izbegavajućeg liderskog stila nastavnika. Ovakav rezultat

ukazuje da razlike u percipiranju pasivnog upravljanja izuzetkom i *laissez-faire* liderstva nastavnika nisu povezane sa ekonomskim statusom ispitanika.

Posmatrano po specifičnim hipotezama, posebno govoreći o specifičnoj hipotezi 1.6., nalazi bi se mogli predstaviti razlaganjem u pojedinačne delove već prema posmatranim varijablama, te tako:

- kada je reč o hipotezi koja govori da postoji povezanost između pola ispitanika i njihovih percepcija pojedinih komponenti leaderskog stila, dobijeni podaci govore u prilog njenog potvrđivanja. Dok se izraženost komponenti intelektualne stimulacije i inspiracione motivacije transformacionog liderstva, potom aktivnog upravljanja izuzetkom i potencijalnog nagrađivanja transakcionog liderstva najviše očitava u percepcijama ispitanika ženskog pola, u percepcijama ispitanika muškog pola takav status ima neliderski faktor. Uopšteno govoreći, na osnovu dobijenih podataka može se izvesti zaključak da polna struktura ispitanika participira u percepciji leaderskih stilova nastavnika.

- proveravanjem hipoteze o povezanosti između tipa škole koju pohađaju ispitanici i njihovih percepcija pojedinih komponenti leaderskih stilova nastavnika, dobijena je nešto detaljnija slika o praksi liderstva nastavnika. Odnosno, percipiranje komponenti leaderskih stilova nastavnika u izvesnom smislu povezano je sa tipom škole koju učenici pohađaju. Najviše vrednosti prosečnog ranga vezuju se za izraženost komponenti transformacionog liderstva u opšteobrazovnim školama u odnosu na stručne škole. Takođe, iako su vrednosti prosečnog ranga nešto manje, komponente transakcionog leaderskog stila izraženije su u opšteobrazovnim školama u odnosu na stručne. Međutim, takav trend nije prisutan kod izraženosti komponenti pasivno-izbegavajućeg liderstva nastavnika i tipa škole: vrednosti prosečnog ranga posmatranih komponenti ne samo da su najniže već i ne postoji statistički značajna razlika u njihovoj izraženosti u opšteobrazovnim i stručnim školama. Dakle, imajući u vidu goreprikazane rezultate može se zaključiti da hipoteza o povezanosti tipa škole koju učenici

pohađaju i njihove percepcije komponenti liderskih stilova nastavnika nije u potpunosti potvrđena.

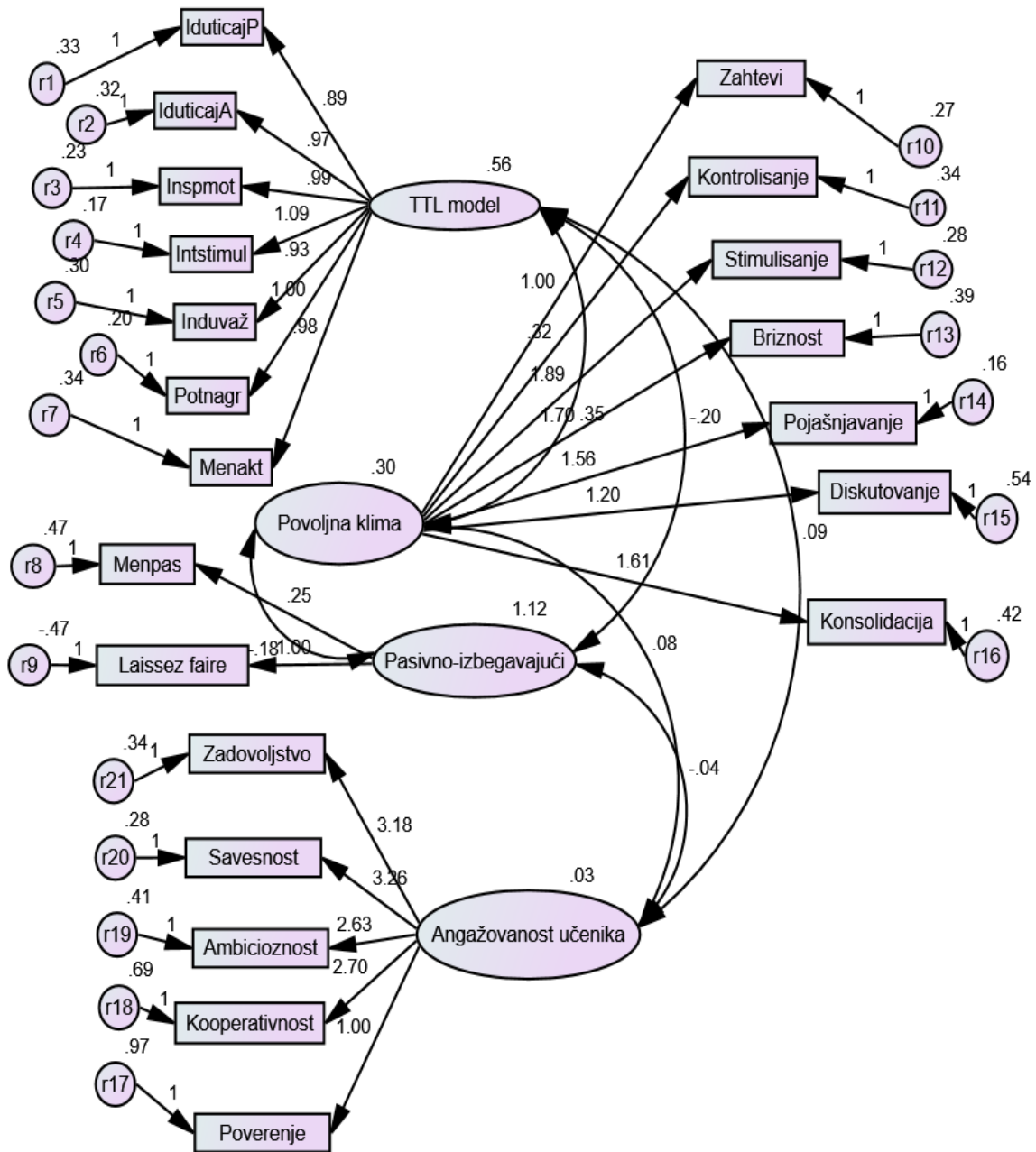
- proveravanjem hipoteze o povezanosti između obrazovnog smera ispitanika i njihovih percepcija komponenti liderstva nastavnika, a imajući u vidu dobijene rezultate, može se zaključiti o njenom delimičnom potvrđivanju. Tačnije, moglo bi se reći da je percipiranje komponenti liderskih stilova nastavnika u izvesnom smislu povezano sa obrazovnim smerom učenika. Poimenično, nalazi ukazuju da su komponente transformacionog i transakcionog liderstva najzastupljenije u gimnaziji a najmanje u pravno-poslovnoj školi. Međutim, kada je reč o komponentama pasivno-izbegavajućeg liderstva, situacija je drugačija. Konkretno, podaci ukazuju da posmatrane komponente ovog stila nastavnici najviše praktikuju u turističko-ugostiteljskoj školi a najmanje u gimnaziji (*laissez-faire*) i medicinskoj školi (pasivno upravljanje izuzetkom). Pored toga, kod ispitivanih varijabli nijedna statistička razlika u njihovoj izraženosti nije znatna. Može se reći da postoji izvesna povezanost između obrazovnog smera učenika i njihovih percepcija komponenti liderskih stilova nastavnika ali da ona nije u svim ispitivanim slučajevima na nivou statističke značajnosti, i da pored ovog faktora verovatno ima i drugih faktora koji bolje objašnjavaju razlike u praksi liderstva nastavnika.

- kada je u pitanju hipoteza koja govori da postoji povezanost između školskog uspeha učenika i njihovih percepcija pojedinih komponenti liderskog stila, dobijeni podaci većim delom govore u prilog ovoj hipotezi. Percipiranje komponenti transformacionog liderskog stila nastavnika je pozitivno povezano sa školskim uspehom učenika, i iako po intenzitetu većinom srednje ipak spadaju u kategoriju najintenzivnijih pozitivnih veza u poređenju sa percepcijom svih ostalih komponentata. Takav isti trend povezanosti (srednjeg intenziteta) primećuje se i u percepciji transakcionog liderskog stila nastavnika i uspeha učenika. Dok je korelacija percipirane komponente *laissez-faire* liderstva sa školskim uspehom učenika negativna i statistički značajna, percepcija pasivnog upravljanja izuzetkom sa školskim uspehom nije povezana. Generalno gledano, na osnovu dobijenih nalaza moglo bi se konstatovati da školski uspeh učenika može imati značajan udeo u percepciji liderstva nastavnika.

- ako bi se hipoteza o povezanosti između ekonomskog statusa učenika i njihovih percepcija pojedinih komponenti liderskog stila nastavnika konkretizovala kao pretpostavka o njihovoj međuzavisnosti, dolazi se do konstatacije da dobijeni podaci većim delom ne idu u prilog ovoj hipotezi. Dok je korelacija percipiranih komponenti transakcionog liderskog stila nastavnika (konkretno aktivnog upravljanja izuzetkom) sa ekonomskim statusom učenika negativna i statistički značajna, sve ostale korelacije percipiranih komponenti transformacionog i pasivno-izbegavajućeg liderskog stila nastavnika sa ekonomskim statusom učenika nisu statistički značajne.

5. Karakteristike strukturalnog modela

Radi proveravanja odnosa među konstruktima postuliran je strukturalni model te su u produžetku prikazani rezultati istraživanja vezani sa procedurama strukturalnog modelovanja. U izradi ovog modela koristeći se AMOS softverskim paketom, pošlo se od pretpostavke da će model transformaciono-transakcionog liderstva (u shemi obeležen oznakom TTL) biti u pozitivnoj korelaciji sa pokazateljima povoljne klime za učenje i pokazateljima angažovanosti učenika u nastavi, a da će se pokazati negativna korelacija u slučaju pasivno-izbegavajućeg liderskog stila nastavnika. Pasivno-izbegavajući liderski stil nastavnika trebalo bi da negativno korelira i sa pokazateljima angažovanosti učenika u nastavi i sa pokazateljima povoljne klime za učenje. Model odnosa prikazan je na Shemi 4 a rezultati testiranja ovog modela prikazani su u Tabeli 41.



Shema 4: Ispitivanje direktnog uticaja liderskog stila nastavnika na povoljnu klimu za učenje i angažovanost učenika u nastavi

Tabela 41: Vrednosti fitovanja modela prikazanog kroz shemu 4

Parametri fita	GFI	AGFI	CFI	NFI	RMSEA
	0.923	0.903	0.962	0.954	0.051

Kako bismo testirali TTL model, predložen je strukturalni model (SEM), a računanje je vršeno na ukupnim nestandardizovanim skorovima u programu IBM®SPSS® Amos™ 22. Za procenu fita modela korišćeni su sledeći indikatori: Goodness of Fit Index (GFI), Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI), Comparative Fit Index (CFI), Bentler-Bonnet normed fit index (NFI), Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA). Indikatorima dobrog fita smatraju se vrednosti RMSEA od 0.6 ili manje (Hu & Bentler, 1999), vrednosti GFI i AGFI iznad 0.9 (Baumgartner & Hombur, 1996), vrednosti CFI i AGFI preko 0.95 (Hu & Bentler, 1999). Iz vrednosti navedenih podataka može se zaključiti da je predloženi model potvrđen.

IV ZAKLJUČCI I PEDAGOŠKE IMPLIKACIJE

Zaključna razmatranja

U disertaciji je istaknuto da je problem liderstva nastavnika kao procesa pedagoškog uticanja na učenike uvek prisutan u oblasti pedagoške teorije i prakse (u manjem ili većem intenzitetu), zbog upadljivog nesklada između prihvatanja novog, nepoznatog i mnogima „stranog”, menjanja postojećeg i zahteva nastavne prakse. Jedan od razloga zašto škole često ne realizuju svoje obrazovne ciljeve mogao bi se naći i u nedostatku liderstva nastavnika, a samo jedan deo problema nalazi se u činjenici da nastavnici koji ulaze u ovu plemenitu profesiju ne vide sebe kao lidere ili pak nisu tokom svog školovanja ili kasnije dovoljno obučeni da se istaknu u svojoj ulozi lidera. Nastavnici, međutim, treba da poseduju određene liderske veštine, jer se kao imperativ nameće da znaju kako da motivišu svoje učenike u njihovoj želji da uče. Nastavnicima kao liderima potreba je vizija, adaptabilnost i preuzimanje rizika, iskrenost i odvažnost. Obuka koju većina nastavnika dobija sastoji se u upravljanju razredom, ali da bi uspešno upravljali učenicima su potrebni nastavnici koji će ih voditi i usmeravati. U tom pogledu nastavnici moraju posedovati organizacione veštine, veštine disciplinovanja, da pokazuju poštovanje prema učenicima, na odgovarajuće načine komuniciraju, stvaraju i poseduju visoka očekivanja, razvijaju poverenje između sebe i učenika, pohvaljuju učenike, osluškuju i slušaju i dizajniraju značajne izazove. Dok nastavnici moraju da budu dobri menadžeri razreda, liderstvo postaje njihova glavna kvalifikacija, jer kao lideri utiču na grupni učinak, postizanje ciljeva i ponašanje učenika, dok kao menadžeri teže da prihvate *status quo*.

Područje efektivne nastave je ne samo značajno već i jedinstveno u odnosu na zahteve koji se pred nju plasiraju i problemima sa kojima se na tom putu suočava. Reklo bi se da u adekvatnom, pozitivnom liderstvu leži odgovor u odnosu na zahteve i obećavajuće rešenje u redukciji nastalih problema. Premda su istraživači i praktičari naglasili važnost liderstva u obrazovnom kontekstu, ipak su liderski stilovi nastavnika oblast na koju se poslednjih godina „baca novo svetlo” i tema koja nije u dovoljnoj meri istraživana, a na prostoru Srbije takvih istraživanja gotovo da nema. Danas je nastava mnogo kompleksniji skup uloga i odgovornosti nego ikada pre. Veštine i znanja u kreiranju podsticajne sredine za učenje i uspešno

angažovanje učenika, ali i njegovo pripremanje za brze i konstantne promene u društvu i zahteve koje za sobom nose, definišu kako nastavnici „vode” unutar učionice i izvan nje. Dakle, liderstvo nastavnika nije više opcija, ono je zahtev, potreba i neophodnost.

Ova studija sprovedena je kako bi se razjasnila uloga liderstva nastavnika u efektivnosti nastave, odnosno ispitala povezanost između liderskog stila nastavnika i efektivnosti nastave operacionalizovane kroz pokazatelje povoljne klime za učenje i pokazatelje angažovanosti učenika. S obzirom na potrebu da u ispitivanju ovog odnosa u okvir razmatranja treba uzeti komponente liderstva sadržane u određenom tipu ponašanja nastavnika u radu sa učenicima, korišćene su teorije transformacionog i transakcionog liderstva koje mere karakteristike oba tipa ponašanja nastavnika i ispitivana njihova povezanost sa pokazateljima povoljne klime za učenje i pokazateljima angažovanosti učenika. Realizovanjem terenskog istraživanja na uzorku od 500 učenika završnih razreda srednjih škola ispitivana je povezanost komponenti transformacionog, transakcionog i pasivno-izbegavajućeg liderstva nastavnika sa navedenim varijablama efektivnosti nastave.

Govoreći o povoljnoj klimi za učenje, rekapitulacijom najvažnijih rezultata sprovedenog istraživanja mogli bi se izdvojiti sledeći zaključci:

- Povoljna klima za učenje povezana je sa ispoljavanjem transformacionog liderskog stila u globalu. Ovaj zaključak zasnovan je na rezultatima prikazanog istraživanja, odnosno utvrđenim pozitivnim korelacijama između svih komponenti transformacionog liderskog stila nastavnika i svih pet pokazatelja povoljne klime za učenje.

- Liderska praksa nastavnika, poput uspostavljanja produktivnih transakcija sa učenicima, može doprineti unapređenju klime za učenje i opšte atmosfere u razredu. Na ovaj zaključak upućuju utvrđene korelacije transakcionog liderskog stila nastavnika i pojedinih pokazatelja povoljne klime za učenje. Suprotno očekivanjima, pokazalo se da potencijalno nagrađivanje utiče na kreiranje podsticajne sredine za učenje, pozitivnog okruženja i zainteresovanosti učenika za učenje, ali i na povećanu efektivnost aktivnog upravljanja izuzetkom u razvijanju povoljne klime za učenje.

- Ispoljavanje apatičnih i nedelotvornih formi ponašanja nastavnika ne vodi povoljnoj klimi za učenje. Komponente aktivnog upravljanja izuzetkom i *laissez-faire* negativno koreliraju sa pokazateljima povoljne klime za učenje, što je očekivan nalaz.

Kada je u pitanju angažovanost učenika, iz prikazanih rezultata bi se mogla izdvojiti tri zaključka:

- Postoji pozitivna povezanost između većine karakteristika transformacionog liderskog stila nastavnika (idealizovan uticaj – atribucija, inspiraciona motivacija, intelektualna stimulacija i individualno uvažavanje) i efektivnosti nastave izražene pokazateljima angažovanosti učenika. Recipročan odnos između ispitivanih varijabli ukazuje na doprinos transformacionog liderstva nastavnika razvoju učenikovih kapaciteta i posvećenosti, odnosno njihovoj angažovanosti u nastavi i učenju.

- Praksa transakcionog liderstva nastavnika značajno objašnjava angažovanost učenika u nastavi i učenju. Rezultati istraživanja pokazali su da postoji pozitivna povezanost između transakcionog liderstva nastavnika i pokazatelja angažovanosti učenika (što je suprotno očekivanjima).

- Zastupljenost pasivno-izbegavajućeg liderstva u nastavnom radu implicira dezangažovanost učenika, u prilog čemu govore negativne korelacije između komponenti pasivno-izbegavajućeg liderstva i pokazatelja angažovanosti učenika u nastavi i učenju (što je u skladu sa očekivanjima).

Utvrđivanjem odnosa kontrolnih i nezavisnih varijabli izveden je zaključak da varijable poput pola, tipa škole, obrazovnog smera i školskog uspeha učenika imaju značajnog udela u percepciji liderskog stila nastavnika, dok kod varijable ekonomskog statusa učenika to nije slučaj.

Proveravanjem odnosa među konstruktima strukturalnim modelovanjem potvrđen je predloženi model transformaciono-transakcionog liderstva kao napogodniji model liderskog ponašanja nastavnika koji obezbeđuje efektivnost nastave posmatrane kroz navedene pokazatelje. Ovaj model poslužio je razvijanju sveobuhvatnijeg razumevanja liderstva u nastavnom radu, dajući korisne uvide u potencijalne sfere delovanja.

Ovom studijom pokrenuto je pitanje istraživanja liderstva u nastavnom kontekstu i sagledavanje nastavnika u jednom novom svetlu. Realizovanje ovakvog istraživanja u Srbiji naučna je novina i kao takva ona, pored teorijskog i praktičnog doprinosa, ukazuje i na izvesna ograničenja i daje određene smernice kojima bi se trebalo voditi u budućim istraživanjima.

Teorijski doprinos

Liderstvo u obrazovanju važno je područje naučnih istraživanja i neosporno neophodno za uspešnost organizacije. Premda je u mnogim radovima istaknut ogroman značaj liderstva u obrazovanju, ono je često vezivano za hijerarhijsko vođenje prisutno u školama, te su liderske karakteristike uglavnom pripisivane direktorima škola, nadzornicima i onima sa formalnim zvanjima. Liderstvo nastavnika u takvim radovima dobilo je malo prostora, pa su samim tim istraživači zaobišli pitanje liderstva nastavnika i njegovog doprinosa efektivnosti nastave. S vremenom je u progresivnim školama i okruzima širom razvijenih zemalja prepoznat značaj liderskog ponašanja onih koji direktno participiraju u realizaciji nastave, te je koncept liderstva nastavnika počeo da izbija u prvi plan, što je naposljetku dokazano kroz stručnu i naučnu literaturu, kroz različite teorijske i istraživačke perspektive. Na prostoru Srbije, nažalost, takvih nastojanja reklo bi se da nema ili nisu prioritet istraživačkog interesovanja. Ipak, liderstvo nastavnika postoji i odvija se uprkos izostanku njegovog jasnog i preciznog definisanja i proučavanja.

Premda je značaj liderstva često spominjan i naglašavan u području efektivnosti nastave malo je teorijski zasnovanih, empirijskih istraživanja koja ispituju liderstvo nastavnika i njegove efekte na kreiranje povoljne klime za učenje, odnosno njihove međusobne odnose. Istraživanja jasno ukazuju da povoljna klima za učenje predstavlja glavnu determinantu ponašanja i učenja, produkuje akademski bolje rezultate dok istovremeno jača ostale životne veštine učenika, utiče na ukupnu motivaciju učenika i akademska postignuća. Uloga nastavnika lidera sastoji se u veštini kreiranja pozitivne, podsticajne i povoljne klime za učenje

za svoje učenike. Ovakvo okruženje nastavnik će stvoriti stvaranjem i razvijanjem osećaja pripadnosti, izgrađivanjem pozitivnih odnosa između sebe i učenika i samih učenika, postavljanjem jasnih očekivanja, obezbeđivanjem relevantnih materijala i usvajanjem navike pozitivnog stava u učionici. Tako nastaju prijatna, podsticajna i prijateljski nastrojena okruženja naspram isključivih, negostoljubivih i nesigurnih.

Istraživanja u oblasti efektivnosti nastave takođe su „ignorirala” relacije liderskog stila nastavnika i ishoda efektivne nastave, poput angažovanosti učenika. Istraživanja angažovanosti učenika dosledno su ukazivala da je ona kritičan faktor u učenju i akademskom postignuću učenika, ključni činilac njihove akademske uspešnosti i redukcije potencijalnih problemskih ponašanja učenika, a često se opisuje i kao „lepak koji povezuje važne kontekste – porodicu, školu, vršnjake i zajednicu – sa učenicima i ishodima koji su od interesa” (McWilliam, Trivette & Dunst, 1985; Reschly & Christenson, 2012). Takođe, zavisi od uspešnosti interakcija nastavnik-učenik u učionici (Fredericks, Blumenfeld & Paris, 2004). Učenici koji su angažovani u učionici stalno su u situacijama da pažljivo slušaju, daju svoj verbalni doprinos diskusijama, „hvataju beleške” i postavljaju pitanja nastavnicima, pokazuju motivisanost i zainteresovanost za učenje (Mazer, 2012), aktivno su uključeni u aktivnosti koje se odvijaju u učionici čime se olakšava učenje i „zaobilazi” ponašanje koje sprečava učenje (Baker *et al.*, 2008), imaju mnogo više mogućnosti da učestvuju u akademskim zadacima (DiPerna, Volpe & Elliot, 2002), ali i mnogo više podržavajućih odnosa sa nastavnicima (Good & Brophy, 1994). Naspram njih stoje dezangažovani ili pasivno angažovani učenici koji jasno pokazuju anksioznost i dosadu, pa čak i ljutnju što moraju da budu prisutni (Skinner & Belmont, 1993). Međutim, u istraživanjima efektivnosti nastave nedostaje eksplicitnog ispitivanja uticaja liderstva nastavnika na ishode efektivne nastave, odnosno njihove međusobne odnose. Liderstvo nastavnika može pomoći u povećanju motivacije i zainteresovanosti učenika za učenje, a time i razvoja poverenja, kooperativnosti, ambicioznosti, savesnosti i zadovoljstva na relaciji nastavnik-učenik.

Sprovedeno istraživanje doprinosi teoriji i istraživanjima na sledeći način:

- Iako su se prethodna istraživanja liderstva nastavnika usmerila ka određenim karakteristikama leaderskog ponašanja, u ovom istraživanju ispitan je odnos transformacionog i transakcionog ponašanja nastavnika i efektivnosti nastave u kontekstu srednjeg obrazovanja;

- Ispitivani su argumenti teorije transformacionog liderstva da će transformaciono leadersko ponašanje biti efektivnije. Rezultati su ukazali na zastupljenost i transformacionog i transakcionog liderstva nastavnika, iako se transakciono liderstvo pokazalo dominantnijim prema percepcijama učenika. Rezultati ukazuju da pozitivno leadersko ponašanje nastavnika (i transformaciono i transakciono) pozitivno korelira sa obe ispitivane varijable (povoljnom klimom za učenje i angažovanošću učenika), dok je pasivno izbegavajuće liderstvo pokazalo negativne implikacije. Preciznije, intelektualna stimulacija transformacionog liderstva, i u slučaju korelacija sa pokazateljima povoljne klime za učenje i u slučaju pokazatelja angažovanosti učenika, pokazala se efektivnijom. S druge strane, u slučaju transakcionog liderstva kontingentno nagrađivanje pokazalo se efektivnijim i u pogledu povoljne klime za učenje i u pogledu angažovanosti učenika. U odnosu na visinu dobijenih korelacija transformacioni leaderski stil nastavnika u oba slučaja uticajniji je od transakcionog leaderskog stila. Uopšteno posmatrano, rezultati implicitno podržavaju teoriju transformaciono-transakcionog liderstva;

- Doprinos ovog istraživanja sastoji se i u uvođenju dva nova instrumenta u pedagoško područje. Inovirane skale, prevedene i adaptirane našem kulturnom i pedagoškom, razvijene su u ovom istraživanju radi utvrđivanja međusobnog odnosa ispitivanih varijabli – leaderskog stila nastavnika i efektivnosti nastave operacionalizovane kroz pokazatelje povoljne klime za učenje i pokazatelje angažovanosti učenika u nastavi i učenju. Originalne verzije ovih skala kontekstualno su specifične. Dakle, doprinos ovog istraživanja tiče se inoviranja postojećih skala i kontekstualnog adaptiranja radi merenja leaderskog stila nastavnika i efektivnosti nastave;

- Efektivna nastava ne samo da je poželjna, nego je i zahtev savremenog doba. Ipak, u literaturi nije jasno iskristalisan niti usaglašeno kako se ona može meriti. Liderstvo nastavnika može poslužiti kao kriterijum merenja efektivnosti

nastave. Takođe, evaluacijama učenika treba dati posebno mesto te „glas učenika” može poslužiti kao jedna od mera procene efektivnosti nastave.

Doprinos praksi

Liderstvo u obrazovanju na području Republike Srbije sve više dobija na značaju. Poslednjih nekoliko godina, po ugledu na programe drugih zemalja, pokrenut je prvi program obrazovanja i usavršavanja lidera u obrazovanju – studijski program master akademskih studija Liderstvo u obrazovanju (EdLead). To je dovoljan pokazatelj relevantnosti liderstva na svim obrazovnim nivoima, te pomaka u tom pravcu i pokretanja inicijative za osnaživanjem liderskih kapaciteta zaposlenih u obrazovnom sektoru. Rezultati ove studije praktičarima mogu pomoći na sledeći način:

- Oblast efektivnosti nastave karakteriše se pojačanim zahtevima prema podizanju nivoa postignuća učenika. Efektivno lidersko ponašanje nastavnika odgovor je na takve zahteve. Ono može uticati na unapređenje učenja učenika, odnosno stvaranja takvih uslova u učionici putem kojih će dobiti njihovu potpuniju angažovanost, a takođe ono pomaže u podizanju nivoa efektivnosti i produktivnosti nastavnika;

- Nastavnici su pokretači promena. S obzirom na to da se u ovom radu efektivnost nastave analizira kroz pokazatelje povoljne klime za učenje i pokazatelje angažovanosti učenika u nastavi i učenju, škole mogu znatno unaprediti nastavu što se možda implicitno ne realizuje. Praksa kombinovanog, odnosno transformaciono-transakcionog liderstva nastavnika značajno je otkriće i rešenje:

- U meri u kojoj oni koji upravljaju školom razvijaju kvalitetne relacije razmena sa svojim zaposlenima, tako i ponašanje nastavnika modeluje odnos sa učenicima. Takav odnos ne samo da rezultira stvaranjem povoljnih uslova za učenje u odeljenju nego i angažovanošću učenika u nastavi i učenju, što vodi uspehu učenika i njihovim visokim postignućima;

- Transakciono ponašanje pokazalo je umerene korelacije u odnosu na obe ispitivane varijable efektivnosti nastave. Nastavnici treba da budu sigurni da

se transakcije i očekivanja od učenika podudaraju. Loše odmerene i primenjene transakcije odistinski mogu dovesti do slabo učinkovitih, demotivisanih i dezangažovanih učenika.

- Prisustvo kvaliteta transformacionog liderstva značajno je, da bi se nastavnik percipirao efektivnim. Stoga, nastavnici srednjih škola moraju biti kompetentni ne samo za predmet koji predaju već pored ostalog moraju da imaju jasnu viziju, da konstantno prate promene i da imaju smelosti da se „hvataju u koštac“ sa njihovim zahtevima, da adekvatno na njih odgovore te da i sami iniciraju promene u nastavnom radu.

Ograničenja

Kako je to slučaj sa većinom istraživanja, i ova studija imala je izvesna ograničenja. Ona nastaju usled mnogobrojnih faktora, uključujući merenje i izbor metodologije. U istraživanju su dobijeni kvantitativni podaci. Ovi podaci prikupljeni primenom odgovarajućih statističkih postupaka, prevashodno korelacionih metoda, govore u prilog relacijama među ispitivanim varijablama pre nego o njihovom kauzalitetu (šta je uzrok, a šta posledica). Međutim, studija se zasniva na dobro utemeljenoj i predstavljenoj teoriji, te je rizik od zaključivanja o uzročnosti delom prihvatljiv i opravdan. Takođe, podaci su dobijeni samo na osnovu evaluacija učenika, to jest njihovih percepcija, te se u njihovoj interpretaciji i diskusiji mora držati do opreznosti. Pored toga, istraživanje nije sprovedeno putem aktuelnih *online* upitnika, već po principu papir-olovka, što vremenski duže traje od popunjavanja upitnika elektronskim putem i zahteva terenski rad. Razlog zbog koga nije sprovedeno *online* istraživanje jesu ograničeni resursi škola, odnosno neadekvatna opremljenost škola i nedostupnost Interneta za takvu vrstu ispitivanja.

Percepcije učenika o ispitivanim varijablama, posebno o liderskom ponašanju nastavnika, mogu biti pod uticajem sredine, kao i određenih ubeđenja učenika. Naposljetku, primenjeno je strukturalno modelovanje radi proveravanja odnosa među varijablama i potvrđivanja predloženog modela. Na osnovu izračunavanja *fita*, odnosno uklapanja podataka u model, konstatovano je da je

transformaciono-transakcioni model jedno od mogućih objašnjenja odnosa među varijablama. Međutim, ovaj model ne mora biti jedino, posebno ne najbolje rešenje.

Budući pravci

Buduća istraživanja mogla bi replicirati ovu studiju ali na različitom uzorku kako bi se utvrdilo da li će ishodi biti slični. Isto tako, buduće studije trebalo bi da se usmere ka ispitivanju uticaja liderskih stilova na efektivnost nastavnika koji predaju u različitim razredima u okviru iste škole. Time bi se dobile informacije o područjima nastavnog rada nastavnika koja treba unaprediti. Takođe, dobila bi se kako realnija tako i preciznija slika o preferiranim liderskim stilovima nastavnika.

Iako su pozitivni efekti transformacionog i transakcionog liderstva na efektivnost organizacije ispitivani u drugim kontekstima, posebno obrazovnom kontekstu u globalu, čini se da je jedan deo obrazovnog konteksta za takvu vrstu ispitivanja ostavljen po strani, te bi u budućim istraživanjima liderskom ponašanju nastavnika trebalo posvetiti više pažnje. Ovo se dešava verovatno iz razloga što nastavnici sebe ne vide kao lidere, a još veći problem nastaje kada ih ni bliže okruženje u tom svetlu ne posmatra. Neophodna je veća osvešćenost svih onih koji direktno ili indirektno participiraju u obrazovno-vaspitnom radu o značaju i ulozi liderstva nastavnika, te i podizanje liderske kulture svih onih koji su zaposleni u obrazovnom sektoru. Potrebno je sprovoditi više istraživanja ovog tipa u kojima će biti ispitivane ne samo percepcije učenika, nego i samih nastavnika i roditelja. Ako bi se tome pridodale i opservacije i sprovođenje studija slučaja, dobio bi se dublji uvid u fenomen liderstva nastavnika, njegove mogućnosti i snage.

Pošto se ovim istraživanjem pokazalo da praksa transformaciono-transakcionog liderstva nastavnika doprinosi efektivnosti nastave, buduća delovanja trebalo bi usmeriti u pravcu osnaživanja liderskih kapaciteta i kompetencija nastavnika. To bi se moglo postići kreiranjem novih programa profesionalnog usavršavanja i stručnog osposobljavanja nastavnika u oblasti pedagoškog liderstva. Naposljetku, kako je potreba za kvalitetnim obrazovanjem nastavnika sve prisutnija, nastojanja za uvođenjem novih i inoviranjem postojećih

nastavnih predmeta u studijskim programima namenjenim onima koji se tek pripremaju za nastavnička zvanja čini se značajnim pomakom u pravcu daljeg razvoja pedagoškog liderstva.

V KORIŠĆENA LITERATURA

- Adams, C. M. & R. L. Pierce (2004). Characteristics of effective teaching, *In Traditions and innovations: teaching at Ball State University*. Muncie, IN: Ball State University.
- Adelman, H. S. & L. Taylor (1997). Addressing barriers to learning: beyond school-linked services and full service schools, *American Journal of Orthopsychiatry*, 67(1), 408-42.
- Adelman, H. S. & L. Taylor (2005). Classroom climate; In S. W. Lee (Ed.): *Encyclopedia of social psychology*, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Adeyemo, S. A. (2012). The relationship between effective classroom management and student achievement, *European Journal of Educational Studies*, 4(3), 367-381.
- Ainley, M. (1993). Styles of engagement with learning: multidimensional assessment of their relationship with strategy use and school achievement, *Journal of Educational Psychology*, 85, 395-405.
- Ainley, M. (2004). What do we know about student motivation and engagement. Paper presented at the annual meeting of the Australian Association for Research in Education, Melbourne.
- Ainley, M. (2006). Connecting with learning: motivation, affect and cognition in interest processes, *Educational Psychology Review*, 18(4), 391-405.
- Ainley, M. (2012). Students' interest and engagement in classroom activities; In S. L. Chirstenson, A. L. Reschly & C. Wylie (eds.), *Handbook on research on student engagement* (283-302). New York: Springer.
- Allen, J. P. & C. W. Allen (2009). *Escaping the endless adolescence: how we can help our teenagers grow up before they grow old*. New York: Random House.
- Alibabić, Š. (2008). Razvijanje liderskih kompetencija, *Andragoške studije*, br. 2, 250-264.
- Allix, N. & P. Gronn (2005). Leadership as manifestation of knowledge, *Educational Management, Administration, and Leadership*, 33(2), 181-196.
- Amponsah, M. O. & L. Asamani (2015). Personality traits of teachers and desired leadership style, *British Journal of Psychology Research*, 3(5), 1-15.
- Amroso, P. F. (2002). *The impact of principals transformational leadership behaviors on teacher commitment and job satisfaction*. Unpublished doctoral dissertation, Seton Hall University. Retrieved 12 October 2016, from <http://scholarship.shu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2599&context=dissertations>
- Anderson, L. W. (2004). *Increasing teacher effectiveness*. Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning.
- Anderson, G. J. (1970). Effects of classroom social climate on individual learning, *American Educational Research Journal*, 7, 135-152.
- Anderson, A. R., S. L. Christenson, M. F. Sinclair & C. A. Lehr (2004). Check & Connect: the importance of relationships for promoting engagement with school, *Journal of School Psychology*, 42(2), 95-113.
- Anderson, G. & H. Walberg (1968). Classroom climate and group learning, *International Journal of Educational Sciences*, 2, 175-180.

- Anderson, G. J. & H. J. Walberg (1973). *The assessment of learning environments: a manual for the Learning Environment Inventory and My class Inventory*. Halifax, Canada: Atlantic Institute of Education.
- Andevski, M. & J. Arsenijević (2012). Leadership characteristic of schools' employees in Serbia, *Industrija - Journal of Economic Institute*, 3(40), 147-169.
- Andevski, M., J. Arsenijević & B. Spajić (2012). Leadership characteristics of employees in school systems in the Republic of Croatia and the Republic of Serbia, *Croatian Journal of Education*, 14(4), 881-915.
- Andrews, M. (2011). *Meaningful engagement in educational activity and purposes for learning*. Unpublished doctoral dissertation. Stanford University.
- Antonakis, J. (2001). The validity of the transformational, transactional and laissez-faire leadership model as measured by the Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ5X), *Dissertation Abstract International*, 62(1), 233.
- Antonakis, J. & R. J. House (2002). An analysis of full-range leadership theory: The way forward; In B.J. Avolio & F. J. Yammarino (eds.): *Transformational and charismatic leadership: the road ahead* (3-33). Amsterdam: Elsevier Science/JAI.
- Antonakis, J., J. Avolio & N. Sivasubramaniam (2003). Context and leadership: an examination of the nine-factor full-range leadership theory using multifactor leadership questionnaire, *The Leadership Quarterly*, 14 (3), 261-295.
- Antonijević, R. (2013). Intelektualno vaspitanje u funkciji pripreme za doživotno učenje, *Andragoške studije*, 2, 85-100.
- Appleton, J., S. Christenson & M. Furlong (2008). Student engagement with school: critical, conceptual and methodological issues of the construct, *Psychology in the Schools*, 45(5), 369-386.
- Archambault, I., M. Janosz, J. Morizot & L. Pagani (2009). Adolescent behavioral, affective, and cognitive engagement in school: relationship to dropout, *Journal of School Health*, 79(9), 408-415.
- Arendt, H. (1958). *The human condition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Arsenijević, J. (2013). Od decentralizacije obrazovanja do nastavnika lidera, *Doba znanja*, 13, 29-36.
- Ash, R. C., & J. M. Persall (2000). The principal as chief learning officer: developing teacher leaders, *NASSP Bulletin*, 84, 15-22.
- Astin, A. W. (1985). *Achieving educational excellence: a critical assessment of priorities and practices in higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Astin, A. W. (1993). *What matters in college? Four critical years revisited*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Attar-Schwartz, S. (2009). Peer sexual harassment victimization at school: the roles of student characteristics, cultural affiliation, and school factors, *American Journal of Orthopsychiatry*, 79, 407-420.
- Australian Council for Educational Research (2008). *Attracting, engaging and retaining: new conversations about learning. Australasian student engagement report*. Camberwell, Victoria: Author.
- Avolio, B. (1999). *Full leadership development: building the vital forces in organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Avolio, B. & B. Bass (2004). *Multifactor leadership questionnaire. Manual and sampler set* (3rd ed.). Redwood City, CA: Mind Garden.
- Avolio, B. (2005). *Leadership development in balance: made/born*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Avolio, B. (2011). *Full range leadership development* (2nd ed.). USA: Sage Publication Inc.
- Avolio, B., D. Waldman & F. Yammarino (1991). Leading in the 1990's: the four I's of transformational leadership, *European Industrial Training*, 15, 9-16
- Avolio, B., F. Walumbwa & T. Weber (2009). Leadership: current theories, research and future directions, *Annual Review in Psychology*, 60, 421-449.
- Axelroad, A. (2006). *Eisenhower on leadership: Ike's enduring lessons in total victory management*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Babalys, T. (2009). *Classroom life*. Athens: Atrapos.
- Bailey, J. (2001). Leadership lessons from Mount Rushmore: an interview with James McGregor Burns, *Leadership Quarterly*, 12(1), 113-12.
- Baker, J. A., T. P. Clark, K. S. Maier & S. Viger (2008). The differential influence of instructional context on the academic engagement of students with behavior problems, *Teaching and Teacher Education*, 24, 1876-1883.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Bass, B. (1985). *Leadership and performance beyond expectation*. 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. (1997). Does the transactional-transformational leadership paradigm transcend organizational and national boundaries?, *American Psychologist*, 53 (2), 130-139.
- Bass, B. (1999). Two decades of research and development in transformational leadership, *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8, 9-32.
- Bass, B. (2000). The future of leadership in learning organizations, *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 7 (3), 18-40.
- Bass, B. & B. Avolio (1990). The implication of transactional and transformational leadership for individual, teams, and organizational development, *Research in Organizational Behavior*, 4, 231-272.
- Bass, B. & B. Avolio (1993). Transformational leadership: a response to critiques: In M. M. Chemmers & R. Ayman (eds.): *Leadership Theory and Research: Perspectives and Directions* (49-88). San Diego, CA: Academic Press.
- Bass, B. (2008). *The Bass handbook of leadership: theory, research, & managerial applications* (4th ed.). New York, NY: Free Press
- Bass, B. & R. Bass (2009). *The Bass handbook of leadership: theory, research and managerial applications*. New York: Free Press.
- Bass, B. & R. Riggio (2006). *Transformational leadership*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Barbuto, J. E. (1997). Taking the charisma out of transformational leadership, *Journal of Social Behavior and Personality*, 12, 689-697.
- Barkley, E. (2010). *Student engagement techniques: a handbook for college faculty*. San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.

- Barnett, K., J. McCorminck & R. Connors (2001). Transformational leadership in schools – panacea, placebo or problem?, *Journal of Educational Administration*, 39 (1), 24–46.
- Barnett, K., & J. McCorminck (2004). Leadership and individual principal-teacher relationships in schools, *Educational Administration Quarterly*, 40 (3), 406-434.
- Barkley, E. (2010). *Student engagement techniques: a handbook for college faculty*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Barr, J. (2016). Developing a positive classroom climate, *IDEA*, 61, 1-9.
- Barth, R. (1991). Restructuring schools: some questions for teacher and principals, *Phi Delta Kappan*, 73 (2), 123-128.
- Barth, R. (2001). Teacher leader, *Phi Delta Kappan*, 82, 443-449.
- Barth J. M., S. T. Dunlap, H. Dane, J. E. Lochman & K. C. Wells (2004). Classroom environment influences on aggression, peer relations, and academic focus, *Journal of School Psychology*, 42, 115–133.
- Bartlett, L. (1990). Teacher development through reflective teaching; In J. Richards and D. Numan (eds): *Second Language Teacher Education (2002–2014)*. New York: Cambridge University Press.
- Baumann, E. K. (2006-2007). All are called: personality and effective teaching, *CSE*, 10(3), 10-11.
- Baumgartner, H. & C. Hamburg (1996). Applications of structural equation modeling in marketing and consumer research: A review, *International Journal of Research in Marketing*, 13(2), 139-161.
- Beachum, F., & A. Dentith (2004). Teacher leaders creating cultures of school renewal and transformation, *The Educational Forum*, 68(3), 276-286.
- Bell, C. L. & N. G. Robinson (2004). The successful student-teaching experience: thoughts from the ivory tower, *Music Educators Journal*, 91(1), 39-42.
- Beishuizen, J. J., E. Hoff, C. M. van Putten, S. Bouwmeester & J. J. Ascher (2001). Students' and teachers' cognitions about good teachers, *British Journal of Educational Psychology*, 71(2), 185-201.
- Bennis, W. (1989). *On becoming leader*. Reading, PA: Addison-Wesley.
- Bennis, W. G & B. Nanus (2007). *Leaders: the strategies for taking charge*. New York: HarperCollins.
- Benson, J. (2012). 100 repetitions, *Educational Leadership*, 70 (2), 76-78.
- Bernstein, B. (1968). Education cannot compensate for society, *New Society*, 344-347.
- Berry, B., & R. Ginsberg (1990). Creating lead teachers: from policy to implementation, *Phi Delta Kappan*, 71 (8), 616-621.
- Beyer, M. (1999). Taming and promoting charisma to change organizations, *The Leadership Quarterly*, 10 (2), 307-330.
- Birch, S. & G. Ladd (1997). The teacher–child relationship and children's early school adjustment, *Journal of School Psychology*, 35(1), 61-79.
- Bjekić, D. & L. Zlatić (2011). Status psiholoških faktora uspešnog učenja u pedagoškoj psihologiji; u K. Špijunović (ured.): *Nastava i vaspitanje – stanje i problemi* (209-224). Užice: Učiteljski fakultet.
- 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. Dissertation in Education Leadership. West Virginia University. Retrieved 20th March 2016, from: https://www.researchgate.net/publication/33785370_A_study_to_determine_the_relationship_between_the_leadership_styles_of_career_technical_directors_and_school_climate_as_perceived_by_teachers_electronic_resource

- Blumenfeld, P., J. Modell, W. T. Bartko, W. Secada, W., J. Fredricks, J. Friedel *et al.* (2005). School engagement of inner-city students during middle childhood; In C. Cooper, C. G. Coll, W. T. Bartko, H. Davis, & C. Chatman (eds.): *Developmental pathway through middle childhood: rethinking contexts and diversity as resources*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bolger, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction, *Educational Administration Quarterly*, 37 (5), 662-683.
- Bolkan, S. & A. Goodboy (2011). Behavioral indicators of transformational leadership in the college classroom, *Qualitative Research Reports*, 12, 10-18.
- Bolkan, S., & A. Goodboy (2010). Transformational leadership in the classroom: Development and validation of the student intellectual stimulation scale, *Communication Reports*, 23(2), 91-105.
- Bolkan, S., & A. Goodboy (2009). Transformational leadership in the classroom: Fostering student learning, student participation, and teacher credibility, *Journal of Instructional Psychology*, 36(4), 296-306.
- Bolkan, S., A. Godboy & D. Griffin (2011). Teacher leadership and intellectual stimulation: improving student approaches to studying through intrinsic motivation, *Communication Research Reports*, 28(4), 227-346.
- Bomia, L., L. Beluzo, D. Demeester, K. Elander, M. Johnon & B. Sheldon (1997). *The impact of teaching strategies on intrinsic motivation*. Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.
- Borich, G. D. (2000). *Effective teaching methods*. New Jersey: Prentice Hall.
- Bosnik, B. A. G. (2004). Effectiveness of innovation leadership styles: a manager's influence on ecological innovation in construction projects, *Construction Innovation*, 4, 211-28.
- Bossink, B. A. G. (2007). Leadership for sustainable innovation, *International Journal of Technology Management & Sustainable Development*, 6, 135-149.
- Bradshaw, C. P., A. L. Sawyer & L. M. O'Brennan (2009). A social disorganization perspective on bullying-related attitudes and behaviors: the influence of school context, *American Journal of Community Psychology*, 43, 204-220.
- Brand, S., R. Felner, M. Shim, A. Seitsinger & T. Dumas (2003). Middle school improvement and reform: development of validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism and school safety, *Journal of Educational Psychology*, 95, 570-588.
- Brandt, M. A. (1994). Caring leadership: secret and path to success, *Nursing Management*, 25 (8), 68-72.

- Breaux, A. & T. Whitaker (2006). *Seven simple secrets: what the best teacher know and do!* Larchmont, NY: Eye on Education.
- Brookover, W., C. Beady, P. Flood, J. Schweitzer & J. Wisenbaker (1979). *Schools social systems and student achievement: schools can make a difference.* New York: Praeger.
- Brophy, J. E. (1983). Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations, *Journal of Educational Psychology*, 75(5), 631-661.
- Brophy, J. E. (1987). Socializing students' motivation to learn; In M. L. Maehr & D. Kleiber (eds.): *Advances in motivation and achievement: enhancing motivation* (181–210). Greenwich, CT: JAI Press.
- Brophy, J. E. (1998). *Motivating student to learn.* Boston, MA: McGraw Hill.
- Bryman, A. (1992). *Charisma and leadership in organizations.* London/Newbury Park, CA:Sage.
- Bryson, C., & L. Hand (2007). The role of engagement in inspiring teaching and learning, *Innovations in Education and Teaching International*, 44(4), 349-362.
- Buluc, B. (2009). The relationship between bureaucratic school structure and leadership styles of school principals in primary schools, *Education and Science*, 34, 71-86.
- Burden, P. (1995). *Classroom management and discipline.* White Plains, N. Y.: Longman.
- Burns, J. M. (1977). Wellsprings of political leadership, *American Political Science Review*, 71:1, 266-275.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership.* New York: Harper Torch Book.
- Burns, J. M. (2003). *Transforming leadership: a new pursuit of happiness.* NY: Atlantic Monthly Press.
- Bush, T. (1995). *Theories of educational management* (2nd edition). London: Paul Chapman.
- Bush, T. (1999). Crisis or Crossroads? The discipline of educational management in the late 1990s, *Educational Management and Administration*, 27, 239-252.
- Bush, T. (2003). *Theories of educational management* (3rd edition). London: Sage.
- Bush, T. (2006). The national college for school leadership: a successful English innovation, *Phi Delta Kappan*, 87 (7), 508-511.
- Bush, T. (2008a). From management to leadership: semantic or meaningful change?, *Educational Management, Administration and Leadership*, 36 (2), 271-88.
- Bush, T. (2008b). *Leadership and management development in education.* London: Sage.
- Bush, T. (2011). *Theories of educational management* (4th edition). London, England: Sage.
- Byrne, D. B., J. A. Hattie & B. J. Fraser (1986). Student perceptions of preferred classroom learning environment, *Journal of Educational Research*, 80(1), 10–18.
- Cameron, M. (2002). Peer influences on learning, *Set*, 3, 36-40.

- Campbell, J., L. Kyriakides, D. Mujis & W. Robinson (2004). *Assessing teacher effectiveness: developing a differentiated model*. Abington, UK: Routledge Falmer.
- Cavanagh, R. F., P. Kennish & K. Sturgess (2008). *Development of a theoretical framework to inform measurement of secondary school student engagement with learning*. Paper presented at the 2008 Annual Conference of the Australian Association for Research in Education. Brisbane, Australia.
- Carkenord, D. M. & M. G. Stephens (1994). Understanding student judgements of teaching effectiveness: a "policy capturing" approach, *Journal of Psychology*, 128(6), 675-682.
- Chapman, E. (2003). Alternative approaches to assessing student engagement rates. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 8(13). Retrieved 10th October 2016 from <http://pareonline.net/getvn.asp?v=8&n=13>
- Charry, K. (2012). Leadership theories – 8 major leadership theories. Retrieved 21st February, 2016, from <http://article.sapub.org/10.5923.j.mm.20150501.02.html>
- Chemers, M. M. (1997). *An integrated theory of leadership*. Nahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Chen, Y. & L. B. Hoshower (2003). Student evaluation of teaching effectiveness: an assessment of student perception and motivation, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28(1), 71-88.
- Cheng, Y. (1994). Teacher leadership style: A classroom-level study, *Journal of Educational Administration*, 54-71.
- Cheng, Y. (1995) *Function and effectiveness of education* (3rd edn). Hong Kong: Wide Angle Press.
- Cheng, Y. (1996) *School effectiveness and school based management*. London: Falmer.
- Cheng, Y. & K. Tsui (1996). Total teacher effectiveness: new conception and improvement, *International Journal of Educational Management*, 10 (6), 7-17.
- Chin, J. (2007). Meta-analysis of transformational school leadership effects on school outcomes in Taiwan and the USA, *Asia Pacific Education Review*, 8 (2), 166-177.
- Chirichello, M. (2004). Collective leadership: reinventing the principal, *Kappa Delta Pi Record*, 119-120.
- Christenson, S. L. & A. R. Anderson (2002). Commentary: the centrality of the learning context for students' academic enabler skills, *School Psychology Review*, 31, 378-393.
- Christian, M. (2016). *Dual-credit program leadership and student engagement* (doctoral dissertation). University of Western Ontario. Retrieved 1st July 2017, from <http://ir.lib.uwo.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=5111&context=etd>
- Clemson-Ingram, R., & R. Fessler (1997). Innovative programs for teacher leadership, *Action in Teacher Education*, 19(3), 95-106.
- Clifford, M., R. Menon, T. Gangi, C. Condon & K. Hornung (2012). Measuring school climate for gauging principal performance: A review of the validity and reliability of publicly accessible measures. Retrieved 2nd February

- 2017, from [http://www.air.org/sites/default/files/downloads/report/school climate2_0.pdf](http://www.air.org/sites/default/files/downloads/report/school_climate2_0.pdf)
- Certo, S.C. (1997). *Modern management. Diversity, quality, ethic and the global environment*. New Jersey, Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Coates, H. (2007). A model of online and general campus-based student engagement. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 32(2), 121-141.
- Cohen, P. A. (1981). Student ratings of instruction and student achievement: a meta-analysis of multi-section validity studies, *Review of Educational Research*, 51(3), 281-309.
- Cohen, W. A. (1990). *The art of a leader*. Englewood Cliffs, New Jersey: Jossey-Bass.
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical and academic education: creating a climate for learning, participation in democracy and well-being, *Harvard Educational Review*, 76(2), 201-237.
- Cohen, J. & V. K. Geier (2010). *School climate research summary*. New York, NY. www.schoolclimate.org/climate/research.php
- Cohen, J., L. McCabe, N. M. Michelli & T. Pickeral (2009). School climate: research, policy, practice and teacher education, *Teachers College Record*, III, 180-193.
- Coleman, J. S., E. Campbell, C. Hobson, J. McPartland, A. Mood, F. Weinfeld & R. York (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.
- Connell, J. P. (1990). Context, self, and action: a motivational analysis of self-system processes across the life span; In D. Cicchetti & M. Beeghly (eds.): *The self in transition: infancy to childhood. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation series on mental health and development* (61-97). Chicago: The University of Chicago Press.
- Connell, J. P. & J. G. Wellborn (1991). Competence, autonomy, and relatedness: a motivational analysis of self-system processes; In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (eds.): *Self Processes and Development*, 23, (43-77). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Conger, J. A., & R. N. Kanungo (1998). *Charismatic leadership in organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Conger, J. A. (2011). Charismatic leadership; In A. Bryman, D. Collinson, K. Gint, B. Jackson & M. Uhl-Bien (eds.): *The Sage handbook of leadership* (86-102). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Conner, T. (2016). Relationships: the key to student engagement, *International Journal for Education and Learning*, 5(1), 13-22.
- Conner, T. (2015). Relationship and authentic collaboration: perceptions of a building leadership, *Leadership and Research in Education: The Journal of the Ohio Council of Professors of Educational Administration (OCPEA)*, 2(1), 12-24.
- Coon, M. (1993). *The teacher's classroom companion; Teacher's handbook* (1 ed.). San Rafael, Ca.: Teacher Handbook Pub.
- Cornell, D. G. & M. J. Mayer (2010). Why do school order and safety matter? *Educational Researcher*, 39(1), 7-15.

- Craig, B. & P. Dickenson (2003). *Helping pupils to manage their behavior and engagement - lecture to trainee mathematics teachers*. Manchester Metropolitan University.
- Creemers, B. P. M. (1994). *The Effective Classroom*. London: Cassell.
- Creemers, B. P. M. (2005). Importance and perspectives of international studies in educational effectiveness, Paper presented at the *MORE symposium of ICSEI 2005* conference, Barcelona: Spain.
- Creemers, B. P. M. & L. Kyriakides (2006). Critical analysis of the current approaches to modeling educational effectiveness: the importance of establishing a dynamic model, *School Effectiveness and School Improvement*, 17(3), 347-366.
- Creemers, B. P. M. & L. Kyriakides (2008). *The dynamics of educational effectiveness: a contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. Abingdon: Routledge.
- Creemers, B. P. M. & G. J. Reezigt (2005). The role of school classroom climate in elementary school learning environments; In J. Freiberg (Ed.): *School climate: measuring, improving and sustaining healthy learning environments* (30-47). New York, C.A.: Routledge Falmer.
- Creighton, T. (2005). *Leading from below the surface. A non-traditional approach to school leadership*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Crosnoe, R. (2000). Friendship in childhood and adolescence: the life course and new directions, *Social Psychology Quarterly*, 63, 377-391.
- Crow, T. (2011). The view from the seats: student input provides a clearer picture of what works in school, *JSD*, 32(6), 24-30.
- Crowther, F. (1997a). The William Walker oration, 1996: unsung heroes: the leaders in our classrooms, *Journal of Educational Administration*, (3591), 5-7.
- Crowther, F. (1997b). Teachers as leaders – an exploratory framework, *International Journal of Educational Management*, 11(1), 6-13.
- Crowther, F. (2000). Leadership for successful school revitalization: lessons from recent Australian research. A paper presented at the annual conference of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Crowther, F., S. Kaagan, M. Ferguson & L. Hann (2002). *Developing teacher leaders: how teacher leadership enhances school success*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Cruickshank, D. R. & D. Haefele (2001). Good teachers, plural, *Educational Leadership*, 58(5), 26-30.
- Cuban, L. (1988). *The managerial imperative and the practice of leadership in schools*. Albany, NY, State University of New York Press.
- Cuciac, L.S., A. M. Țempordei, A. V. Labăr, C.C., Cuciac (2015). The influence of teachers' perceived leadership styles and students' learning approaches on academic achievement, *Education and Development Research*, 2(1), 9-21.
- Ćirić, M. & D. Jovanović (2016). Student engagement as a multidimensional concept, *The European Proceedings of Social & Behavioral Sciences (EpSBS), Future Academy & EpSBS*, 15, 187-194.

- Dagget, W. (2005). *Achieving academic excellence through rigor and relevance*. Rexford, NY: International Center for Leadership in Education.
- Daniels, R. & A. Goodboy (2014). Transformational leadership in Ghanaian university classroom, *Intercultural Communication Studies*, XXIII:2, 90-109.
- Danielson, C. (1996). *Enhancing professional practices: a framework for teaching*. Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development.
- Danielson, C. (2001). New trends in teacher evaluation, *Educational Leadership*, 58(5), 12-15.
- Danielson, C. (2006). *Teacher leadership that strengthens professional practice*. Alexandria, VA: Association of Supervision & Curriculum Development.
- Danielson, C. (2007a). *Enhancing professional practices: a framework for teaching* (2nd ed.). Alexandria, VA: Association of Supervision & Curriculum Development.
- Danielson, C. (2007b). The many faces of leadership, *Educational Leadership*, 65(1), 14-19.
- Danielson, C. (2013). *The framework for teaching: evaluation instrument*. Princeton, NJ: Danielson Group.
- Danielson, C. & T. McGreal. (2000). *Teacher evaluation to enhance professional practice*. Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Davis, H. A., J. J. Summers & L. M. Miller (2012). *An interpersonal approach to classroom management: strategies for improving student engagement*. Corwin, Sage Publications Company.
- Darling-Hammond, L. (1998). Policy and professionalism; In A. Lieberman (ed.): *Building professional culture in schools* (55-77). New York, NY: Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L. & J. Bransford (2005). *Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L. & M. McLaughlin (1995). Policies that support professional development in an era of reform, *Phi Delta Kappan*, 76, 597-604.
- Deiro, J. A. (2006). *Teaching with heart: Making healthy connections with students*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press
- De Jong, R., K. J. Westerhof & J. H. Kruiter (2004). Empirical evidence of a comprehensive model of school effectiveness: a multilevel study in mathematics in the 1st year of junior general education in the Netherlands, *School Effectiveness and School Improvement*, 15(1), 3-31.
- Delucchi, M. & S. Pelowski (2000). Liking or learning? The effects of instructor likeability and students perceptions of learning on overall ratings of teaching ability, *Radical Pedagogy*, 2(2), NP.
- Devine, J. & J. Cohen (2007). *Making your school safe: strategies to protect children and promote learning*. New York: Teachers College Press.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York, NY: Simon and Schuster.
- Deci, E. L. & R. M. Ryan (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.

- Deng, B. (1992). *A multilevel analysis of classroom climate effects on mathematics achievement of fourth-grade students* (Clearinghouse No. SE052843). Memphis, TN: Memphis State University.
- Denison, D. R., R. Hooijberg & R. E. Quin (1995). Paradox and performance: toward a theory of behavioral complexity in managerial leadership, *Organization Science*, 6(5), 524-540.
- Depree, M. (1989). *Leadership is an art*. New York: Bantam Doubleday Dell.
- Devaney, K. (1987). *The lead teacher: ways to begin*. Paper prepared for the Task Force on Teaching as a Profession, Carnegie Forum on Education and the Economy. Berkeley, CA: Author.
- Dewey, J. (1959). *The child and the curriculum and the school and society*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- DiLalla L. F. & P. Y. Mullineaux (2008). The effect of classroom environment on problem behaviors: a twin study, *Journal of School Psychology*, 46, 107-128.
- Dillon, S. (2010, December 10). What works in the classroom? Ask the students. *New York Times*, p. A15.
- Dietrich, A. & E. Bailey (1996). School climate: common-sense solutions to complicated problems, *Bulletin*, 16-17.
- Dionne, S. D., F.J. Yammarino, L. E. Atwater & W. D. Spangler (2004). Transformational leadership and team performance, *Journal of organizational change management*, 17(2), 177-193.
- DiPerna, J. C., R. J. Volpe & S. N. Elott (2002). A model of academic enablers and elementary reading/language arts and achievement, *School Psychology Review*, 31, 298-312.
- Doherty, K. & S. Jacobs (2015). *State of the states 2015: Evaluating teaching, leading and learning*. National Council on Teacher Quality.
- Donaldson, G. (2006). *Cultivating leadership in schools: connecting people, purpose and practice*. New York: Teachers College Press.
- Donnelly, J. H., J. M. Ivancevich & J. L. Gibson (1985). *Organizations: behavior, structure, processes* (5th ed.). Plano, Texas: Business Publications Inc.
- Dornbusch, S. M., K. L. Glasgow & I. C. Lin (1996). The social structure of schooling, *Annual Review of Psychology*, 47, 401-429.
- Downton, J. V. (1973). *Rebel leadership: commitment and charisma in the revolutionary process*. New York: Free Press.
- Du, F. (2010). Teacher leadership: toward a research agenda. *Studies in Foreign Education*, 10, 62-67.
- Dubrin, A. J. & C. Dalgligh (2003). *Leadership: An Australian focus*. Queensland, Australia: John Wiley & Sons.
- DuBrin, A. (2016). *Leadership: research findings, practice and skills* (8th edition). Cengage Learning.
- DuFour, R., DuFour, R., & Eaker, R. (2008). *Revisiting professional learning communities at work*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- DuFour, R., & R. Eaker (1998). *Professional learning communities at work: best practices for enhancing student achievement*. Bloomington: National Education Service.

- Dumay, X., R. Coe & D. Anumendem (2013). Stability over time of different methods of estimating school performance, *School Effectiveness and School Improvement*, 25 (1), 65-82.
- Dunkin, M. (1997). Assessing teachers' effectiveness, *Issues in Educational Research* 7(1), 37-51.
- Dunleavy, J. & P. Milton (2010). What did you do in school today? Exploring the concept of student engagement and its implications for teaching and learning in Canada (Canadian Education Association). Retrieved 5th December 2016 from <http://cea-ace.ca/sites/cea-ace.ca/files/cea-2009-wdydist-concept.pdf>
- Durrant, J. & D. Frost (2003). Teacher leadership: rationale, strategy and impact, *School Leadership and Management*, 23(2), 173-186.
- Drucker, P. (1986). *Management, tasks, responsibilities*. New York: TRUMAN TALLEY BOOKS, E.P. DUTTON.
- Drucker, P. F. (1992). *Managing for the future: the 1990s and beyond*. New York: Truman Talley/Dutton.
- Drucker, P. (2006). *The effective executive: the definitive guide to getting the right things done*. New York: Collins.
- Druian, G. & J. Butler (1987). *Effective schooling and at-risk youth: what the record shows*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Đigić, G. (2013). *Ličnost nastavnika i stilovi upravljanja razredom* (doktorska disertacija). Niš: Filozofski fakultet, preuzeto 14. Jula 2015. godine sa <https://fedorani.ni.ac.rs/fedora/get/o:812/bdef:Content/get>
- Eccles, J., S. Lord & C. Midgley (1991). What we are doing to early adolescents? the impacts of educational contexts on early adolescents, *American Educational Journal*, 99, 521-542.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor, *Educational Leadership*, 37, 15-27, retrieved 21st January 2016, from http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_197910_edmonds.pdf
- Edmonds, R. (1982). Programs of school improvement: an overview, *Educational Leadership*, 4-11.
- Eisner, E.W. (2002). The kind of schools we need, *Phi Delta Kappan*, 83, 576-583.
- Emmer, E. T., C. M. Evertson & M. E. Worsham (2003). *Classroom management for secondary teachers*. Boston: Allyn and Bacon.
- English, F. (2003). Cookie-cutter leaders for cookie-cutter schools: the theology of standardization and delegitimization of the university in educational leadership, *Preparation, Leadership, and Policy in Schools*, 2(1), 27-46.
- Erlauer, L. (2003). *Brain-compatible classroom: using what we know about learning to improve teaching*. Alexandria, Virginia USA: Association for Supervision and Development.
- Etheridge, T. (2010). *Assertive discipline and its impact on disruptive behaviour*. Doctoral dissertation. Campella University.
- Evans, R. (1996). *The human side of school change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Evans, I., S. Harvey, L. Buckley & E. Yan (2009). Differentiating classroom climate concepts: academic, management, and emotional environments, *Journal of Social Sciences Online*, 4: 2, 131-146.

- Evanshen, P. & J. Faulk (2011). *Room to learn, rethinking the classroom*. Silver Spring, MD: Gryphon House.
- Feeley, T. H. (2002). Evidence of halo effects in students evaluations of communication instruction, *Communication Education*, 51(3), 225-236.
- Feldman, K. A. (1976). The superior college teacher from the student's view. *Research in Higher Education*, 5, 243-288.
- Feldman, K. A. (1988). Effectice college teaching from the students' and faculty's view: Matched or mismatched priorities? *Research in Higher Education*, 28(4), 291-433.
- Ferguson, P. & S. T. Womackl (1993). The impact of subject matter and education coursework on teaching performance, *Journal of Teacher Education*, 44(1), 55-63.
- Ferguson, R. (1991). Paying for public education: new evidence on how and why money matters, *Harvard Journal of Legislation*, 28, 465-498.
- Ferguson, R. (2002). *What doesn't meet the eye: understanding and addressing racial disparities in high-achieving suburban schools*. Cambridge MA: Harvard University, John F. Kennedy School of government.
- Ferguson, R. F. (2006). 5 challenges to effective teacher professional development: school leaders can improve instruction by addressing these issues, *JSD*, 27(4), 48-52.
- Ferguson, R. (2008). *The Tripod Project framework*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Ferguson, R. (2010). *Student perceptions of teaching effectiveness: discussion brief*. Cambridge, MA: National Center for Teacher Effectiveness and the Achievement Gap Initiative, Harvard University.
- Ferguson, R & R. Ramsdell (2011). Tripod classroom-level student perceptions as measure of teaching effectiveness. Retrieved 21st May, 2017 from <http://www.dpi.state.nc.us/docs/effectiveness-model/surveys/ferguson-present.pdf>
- Ferguson, R. (2012). Can students survey measure effective teaching quality? *Phi Delta Kappan*, 24(3), 24-28.
- Ferguson, R., S. Phillips, J. Rowley & J. Friendlander (2015). *The influence of teaching beyond standardized test scores: engagement, mindset and agency*. The Achievement Gap Initiative at Harvard University.
- Fiedler, F. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school, *Review of Educational Research*, 59, 117-142.
- Finn, J. D. (1993). School engagement and student at risk. Department of Education, National Center for Educational Statistic. NY: U.S. Retrieved 5th January 2017, from <https://nces.ed.gov/pubs93/93470a.pdf>
- Finn, J., G. Pannoizzo & K. Voelkl (1995). Disruptive and inattentive-withdrawn behavior and achievement among fourth graders, *The Elementary School Journal*, 95(5), 421-434.
- Finn, J. & D. Rock (1997). Academic success among students at risk for school failure, *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 221-234.
- Fisher, H. L. (2003). Motivational strategies in the elementary school setting, *Kappa Delta Pi, Record*, 39(3), 118-121.

- Fisher, C. W. & D. C. Berliner (1985). One more time; In C. W. Fisher & D. C. Berliner: *Perspectives on Instructional Time*. New York: Longman.
- Fletcher, A. (2005). *Meaningful student involvement: guide to students as partners in school change*. Olympia, WA. Retrieved 12th November 2016, from <https://soundout.org/wp-content/uploads/2015/06/MSIGuide.pdf>
- Fletcher, A. (2014). *Defining student engagement: a literature review*. Retrieved 12th November 2016, from <https://soundout.org/defining-student-engagement-a-literature-review/>
- Flynt, E. S. & W. G. Borozo (2009). It's all about teacher, *The Reading Teacher*, 62(6), 536-538.
- Forster, E. (1997). Teacher leadership: professional right and responsibility, *Action in Teacher Education*, 19(3), 82-89.
- Fraser, B. J. (1986). *Classroom environment*. London: Croon Helm.
- Fraser, B. J. (1989). Twenty years of classroom and school climate, *Journal of Curriculum Studies*, 21, 307-327.
- Fraser, B. J. (1994). Research on classroom and school climate; In: D. Gabel (Ed.): *Handbook of research on science teaching and learning* (527-564). New York: MacMillan.
- Fraser, B. J. & D. L. Fisher (1982). Predicting students' outcomes from their perceptions of classroom psycho-social environment, *American Educational Research Journal*, 19, 498-518.
- Fraser, B. & D. Treagust (1986). Validity and use of an instrument for assessing classroom psychological environment in higher education, *Higher Education*, 15, 37- 57.
- Friedman, A. (2004). Beyond mediocrity: transformational leadership within a transactional framework, *International Journal of Leadership in Education*, 7(3), 203-224.
- Fredericks, J., P. Blumenfeld & A. Paris (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109.
- Freiberg, H. J. (Ed) (1999). *School climate: Measuring, improving, and sustaining healthy learning environments*. London: Falmer Press.
- Frost, D. (2014). *Liderstvo nastavnika: put ka transformisanju obrazovanja*. Beograd: Centar za obrazovne politike.
- Fullan, M. (1993). *Change forces: probing the depths of educational reform*. London: Falmer Press.
- Fullan, M. (1996). Leadership for change; In Leithwood, K., J. Chapman, D. Corson, P. Hallinger & A. Hart (eds.): *International handbook of educational leadership and administration* (701-722), Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2003). *The morale imperative of school leadership*. London: Sage Publications.
- Fullan, M. (2007). *Leading in a culture of change* (rev. ed.). San Francisco: Jossey Bass.
- Furlong, M. J., A. D. Whipple, G. St. Jean, J. Simental, A. Soliz & S. Punthuna (2003). Multiple contexts of school engagement: moving toward a unifying

- framework for educational research and practice, *California School Psychologist*, 8, 99 – 114.
- Furrer, C. & E. Skinner (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance, *Journal of Educational Psychology*, 95, 148-162.
- Furrer, C. J., E. Skinner, G. Marchand & T. A. Kindermann (2006, March). Engagement vs. disaffection as central constructs in the dynamics of motivational development. Paper presented at the annual meeting of the Society for Research on Adolescence, San Francisco, CA.
- Gabriel, J. (2005). *How to thrive as a teacher leader*. Alexandria, VA: ASCD.
- Gallup, Inc. (2013). U.S. overall: Gallup student poll results. 1-6. Retrieved 20th July 2016, from <http://www.gallupstudentpoll.com/174020/2013-gallup-student-poll-overall-report.aspx>
- Gangi, T. A. (2010). *School climate and faculty relationships: Choosing an effective assessment measure* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database.
- Gardner, J. W. (1986). *The task of leadership (leadership paper No.2)*. Washington D. C.: Independent Sector.
- Gardner, J. W. (1989). *On leadership*. New York: Free Press.
- Gardner, H. (1990). *On leadership*. New York: Free Press.
- Gazelle, H. (2006). Class climate moderates relations and emotional adjustment in children with an early history of anxious solitude: a child-environment model, *Developmental Psychology*, 42, 1179-1192.
- Geijsel, F., P. Slegers & R. Van Den Berg (1999). Transformational leadership and the implementation of large-scale innovation programs, *Journal of Educational Administration*, 37(4), 309-328.
- Geijsel, F., P. Slegers, K. Lithwood & D. Jantzi (2003). Transformational leadership effect on teachers' commitment and effort toward school reform, *Journal of Educational Administration*, 41 (3), 228-256.
- Gibbs, R. S., & Poskitt, J. M. (2010). *Student engagement in the middle years of schooling (years 7–10): A literature review*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education.
- Gill, R. (2011). *Theory and practice of leadership*. London: Sage.
- Gill, S. & A. Reynolds (1999). Educational expectations and school achievement of urban African American children, *Journal of School Psychology*, 37, 403-424.
- Gillen, A., A. Wright & L. Spink (2011). Student perceptions of a positive climate for learning: a case study, *Educational Psychology in Practice*, 27(1), 65-82.
- Glasser, W. (1984). *Control theory*. New York: Harper and Row.
- Goh, S. C., D. J. Young & B. J. Fraser (1995). Psychosocial climate and student outcomes in elementary mathematics classrooms: a multilevel analysis, *Journal of Experimental Education*, 64, 29-40.
- Goldstein, H. (1997) Methods in school effectiveness research, *School Effectiveness and School Improvement*, 8(4), 369-395.
- Goleman, D., R. Boyatzis & A. McKee (2002). *Primal leadership: realizing the power of emotional intelligence*. Boston, MA: Harvard Business School Press.

- Good, T. L. (1981). Teacher expectations and student perceptions: A decade of research, *Educational Leadership*, 38(5), 415-422.
- Good, T. L. & J. E. Brophy (1994). *Looking in classrooms* (6th ed.). New York: Harper Collins.
- Good, T. L. & R. S. Weinstein (1989). Škole proizvode razlike; u M. Kovačević i N. Šoljan (ured.): *Psihologijska znanost i edukacija* (139-158). Zagreb: Školske novine.
- Goodenow, C. (1993a). The psychological sense of school membership among adolescents: scale development and educational correlates, *Psychology in the Schools*, 30, 79-90.
- Goodenow, C. (1993b). Classroom belonging among early adolescent students: relationship to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*, 13, 21-43.
- Goodenow, C. & K. E. Grady (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students, *Journal of Experimental Education*, 62, 60-71.
- Goodwin, V., J. C. Wofford & J. Lee Whittington (2001). A theoretical and empirical extension to the transformational leadership construct, *Journal of Organizational Behavior*, 22(7), 759-774.
- Gorham, J., & D. M. Christophel (1990). The relationship of teachers' use of humor in the classroom to immediacy and student learning, *Communication Education*, 39, 354-368.
- Gosling, J. & H. Mintzberg (2003). The five minds of a manager, *Harvard business review*, 81(11), 54-63.
- Grace, M. (2003). Origins of leadership: the etymology of leadership, in *Proceedings of the 2003 Annual Conference of the International Leadership Association*, Guadalajara, Jalisco, Mexico, available at <http://www.ila-net.org/Publications/Proceedings/2003/mgrace.pdf> (accessed on 15 June 2016)
- Graham, J. W. (1987). Transformational leadership: fostering follower autonomy, not automatic followership; In J. G. Hunt (ed.): *Emerging leadership vistas*. Boston: Lexington Books.
- Gregory, A., D. Cornell, X. Fan, P. Sheras, T. Shih & F. Huang (2010). Authoritative school discipline: high school practices associated with lower student bullying and victimization, *Journal of Educational Psychology*, 102, 483-496.
- Greenfield, T. B. & P. Ribbins (1993). *Greenfield on educational administration: towards humane science*. London: Routledge.
- Griffith, J. (2004). Relationship of principal transformational leadership to school staff job satisfaction, staff turnover, and school performance, *Journal of Educational Administration*, 12(3), 336-356.
- Grolnick, W. S. & R. M. Ryan (1987). Autonomy in children's learning: an experimental and individual differences investigation, *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 890-898.
- Grubić Nešić, L. (2008). *Znati biti lider*. Novi Sad: AB Print.

- Gu, L., J. Chen & J. Li (2015). The leadership of banzhuren in chinese school: Based on the sample survey in Changzhou city of China, *Journal of Education and Human Development*, 4(4), 102-114.
- Gunter, H. (2004). Labels and labeling in the field of educational leadership, *Discourse Studies in the Cultural Politics of Education*, 25(1), 21-41.
- Gunuc, S. & A. Kuzu (2014). Student engagement scale: development, reliability and validity. *Assessment & Evaluation in Higher Education*.
- Gurney, P. (2007). Five factors for effective teaching, *Journal of Teachers' Work*, 4(2), 89-98.
- Haertel, G. D., H. J. Walberg & E. H. Haertel (1981). Socio-psychological environments and learning: a quantitative synthesis, *British Educational Research Journal*, 7, 27-36.
- Haggerty, K., J. Elgin & A. Woodley (2010). Social emotional learning assessment measures for middle school youth, Retrieved 1st February 2017, from <http://raikesfoundation.org/Documents/SELTools.pdf>
- Hallinger, P. & R. Heck (1998) The principal's role in school effectiveness: a review of empirical research, *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44.
- Halpin, A. W. (1966). *Theory and research in administration*. New York: Macmillan.
- Halpin, A. W. & D. B. Croft (1962). *The organizational climate of schools*. Chicago: Midwest Administration Center of the University of Chicago.
- Hamel, G. (2007). *The future of management*. Boston: Harvard Business School Press.
- Hamel, G. (2012). *What matters now: how to win in a world of relentless change, ferocious competition and unstoppable innovation*. San Francisco: Jossey Bass.
- Hamre, B. K. & R. C. Pianta (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade, *Child Development*, 72(2), 625-638.
- Harper, S. R. & S. J. Quaye (2009). Beyond sameness with engagement and outcomes for all; In S. R. Harper, & S. J. Quaye (eds.): *Student engagement in higher education* (1-15). New York and London: Routledge.
- Harris, A. (2002). *School improvement: what's in it for schools?* London: Routledge-Falmer.
- Harris, A. & D. Muijs (2002). Teacher leadership: principles and practices. A paper for The National College for School Leadership, Nottingham, England.
- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: heresy, fantasy or possibility, *School Leadership & Management*, 23(3), 313-324.
- Harris, R. L. (2008). A phenomenographic investigation of teacher conceptions of student engagement in learning, *Australian Educational Researcher*, 35(1), 57-79.
- Harrison, J. L. (2011). Instructor transformational leadership and student outcome, *Emerging Leadership Journeys*, 4(1), 82-136.
- Harrison, C. & J. Killion (2007). Ten roles for teacher leaders, *Educational leadership*, 65(1), 74-77.

- Hart, A. W. (1995). Reconceiving school leadership: emergent views, *Elementary School Journal*, 96(1), 9-28.
- Harvey, S., M. Royal & D. Stout (2003). Instructor transformational leadership: University student attitudes and ratings, *Psychological Reports*, 92(2), 395-402.
- Haystead, M. W. & R. J. Marzano (2010). *Meta-analytic synthesis of studies conducted at Marzano Research Laboratory on instructional strategies*. Englewood, CO: Marzano Research Laboratory (marzanoresearch.com).
- Hawkins, J. D., R. F. Catalano, R. Kosterman, R. Abbot, & K. G. Hill (1999). Preventing adolescent health-risk behaviors by strengthening protection during childhood, *Archives of Pediatric & Adolescent Medicine*, 153, 226-234.
- HEFCE (2008). *Tender for a study into student engagement*. Bristol: Higher Education Funding Council for England.
- Henderson, M. V. (2003). *Leadership in social studies education*. Natchitoches: Northwestern State University of Louisiana.
- Hersey, P. & K. Blanchard (1969). Life cycle theory of leadership, *Training & Development Journal*, 23(5), 26-31.
- Hersey, P. & K. Blanchard (1982). Grid principles and situationalism: both! A response to Blake Mouton, *Group and Organization Studies*, 207-210.
- Hersey, P. & K. Blanchard (1988). *Management of organizational behavior*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Hersey, P., K. Blanchard & D. Johnson (2004). *Management of organizational behavior: leading human resources* (8th ed.). New Delhi, India: Prentice-Hall of India.
- Hickey, W. & S. Harris (2005). Improved professional development through teacher leadership, *The Rural Educator*, 26(2), 12-16.
- Hidden curriculum (2014). In S. Abbott (Ed.), *The glossary of education reform*. Retrieved 12 December 2016, from <http://edglossary.org/hidden-curriculum/>
- Hill, H., L. Kapitula & K. Umland (2011). A validity argument approach to evaluating teacher value-added scores, *American Educational Research Journal*, 48 (3), 794-831
- Hoff, K. S. (1999). Leaders and managers: essential skills required within higher education, *Higher Education*, 38(3), 311-331.
- Hollander, E. P. (1978). *Leadership dynamics: a practical guide to effective relationships*. New York: Free Press.
- Hopkins, D. & D. Stern (1996). Quality teachers, quality schools: international perspectives and policy implications, *Teaching and Teacher Education*, 12, 501-517.
- Hopson, L. & E. Lee (2011). Mitigating the effect of family poverty on academic and behavioral outcomes: the role of school climate in middle and high school, *Children and Youth Services Review*, 33(1), 2221-2229. Available at: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0190740911002568>
- Horn-Turpin, F. (2009). *A study examining the effects of transformational leadership behaviors on the factors of teaching efficacy, job satisfaction and*

- organizational commitment as perceived by special education teachers.* Unpublished doctoral dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University. Retrieved 12 August 2016, from <https://theses.lib.vt.edu/theses/available/etd-02152009-080918/unrestricted/FDHornTurpinETD09.pdf>
- House, R. J. (1977). A 1976 theory of charismatic leadership; In J.G. Hunt & L.L: Larson (eds.): *Leadership: cutting the edge* (189-207). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- House, R. J. (1999). Weber and the neo-charismatic leadership paradigm: a response to Beyer, *The Leadership Quarterly*, 10 (4), 563-574.
- House, R. & R. Aditya (1997). The social scientific study of leadership: quo vadis?, *Journal of Management*, 23(3), 409-473.
- House, R. J., P. J. Hanges, S. A. Ruiz-Quintanilla, P. W. Dorfman, M. Javidan, M. W. Dickson, V. Gupta (1999). Cultural influences on leadership and organizations: project GLOBE; In W. H. Mobley, M. J. Gessner & V. Arnold (eds.): *Advances in Global Leadership* (171-233). Stamford, CN: JAI Press.
- House, R. & N. Podsakoff, (1994). Leadership effectiveness: past perspective and future direction for research; In J. Greenberg (ed.): *Organizational behavior: the state of the science* (45-82). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- House, R. & B. Shamir (1993). Toward the integration of transformational, charismatic, and visionary theories; In M. M. Chemers & R. Ayman (Eds.): *Leadership theory and research: perspectives and directions*. San Diego: Academic Press.
- Hoy, W. & C. Miskel (2013). *Educational administration: theory, research and practice* (9th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Hoy, K. W., C. J. Tatar & B. R. Kottkamp (1991). *Open schools/healthy schools: measuring organizational climate*. Newbury Park: Sage Publications.
- Hoyle, E. & M. Wallace (2008). *Educational leadership: ambiguity, professionals and managerialism*. London: Sage.
- Hoyt, C.L. & J. Ciulla (2004, October). Using advanced gaming technology to teach leadership: a research-based perspective. Available from the Woodrow Wilson International Center of Scholars.
- Howard, E., B. Howell, & E. Brainard (1987). *Handbook for conducting school climate improvement projects*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Howel, J. M. & B. Avolio (1992). The ethics of charismatic leadership: submission or liberation? *The Executive*, 6(2), 43-54.
- Hu, L. & P. M. Bentler (1999). Cut off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives, *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Hu, S. & G. D. Kuh (2003). Diversity experiences and college student learning and development, *Journal of College Student Development*, 44 (3), 320-334.
- Hu, S. & A. McCormick (2012). An engagement-based student typology and its relationship to college outcomes, *Research in Higher Education*, 53(7), 738-754.

- Huang, H. (1999). *A study of the relationship between the leadership styles of teachers and the achievement motivation of students in elementary schools*. Master thesis of graduate institute of educational administration. Pintung: National Pingtung University of Science and Technology.
- Hull, T. & P. Ozeroff (2004). *The transitioning from manager to leader*. New York, NY: Harper and Row.
- Hunt, B. (2009). *Teacher effectiveness: a review of the international literature and its relevance for improving education in Latin America*. Wahington, DC: PREAL.
- Imants, J. & L. de Jong (1999). Master your school: the development of integral leadership, Paper presented at the *International Congress for School Effectiveness and Improvement*, San Antonio, TX.
- Jackson, D. L., Teal, C. R., Raines, S. J., Nansel, T- R., Force, R. C., & Burdsal, C. A. (1999). The dimensions of student's perceptions of teaching effectiveness, *Educational and Psychological Measurement*, 59(4), 580-596.
- Jago, A. G. (1982). Leadership: perspectives in theory and research, *Management Science*, 28, 315-336.
- James, D. (2007). A need for humor in online courses, *College Teaching*, 52(3), 93-94.
- Jani, R. (2012). Leadership theories. Retrieved 12 September 2015, from <http://www.articlesbase.com/leadership-articles/leadership-theories-93303.html>
- Jantzi, D. & K. Leithwood (1996). Toward an explanation of variation in teachers' perceptions of transformational school leadership. *Educational Administration Quarterly*, 32(4), 512-538.
- Järavelä, S., S. Volet & H. Järvenoja (2010). Research on motivation in collaborative learning: moving between cognitive-situative divide and combining individual and social processes. *Educational Psychologist*, 45(1), 15-27.
- Järavelä, S. & A. Renninger (2014). Designing for learning: interest, motivation, and engagement; In K. Sawyer (ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences*, 2nd ed., (668-685). New York, US: Cambridge University Press.
- Jaques, E., & S. D. Clement (1991). *Executive leadership: a practical guide to managing complexity*. Arlington: Cason Hall & Co.
- Jencks, C. S., M. Smith, H. Ackland, M. J. Bane, D. Cohen, H. Gintis, B. Heyns & S. Michelson (1972). *Inequality: a reassessment of the effect of the family and schooling in America*. New York: Basic Books.
- Jennings, E. (1960). *An anatomy of leadership: princes, heroes and supermen*. New York: Harper.
- Jiang, D. (2016). Students' perceptions of teaching effectiveness in rural Western China: An empirical mixed methods study. In Gargioni S., A-M. Ramezanzadeh, A. Randhawa & H. Arndt (Eds.): *Proceedings of the 2016 STORIES Conference: i2i – inquiry to impact* (38-46). Oxford: Oxford University Research Archive.

- Jimerson, S. R., E. Campos & J. L. Greif (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms, *California School Psychologist*, 8, 7 – 27.
- Johnson, D.W. & R. T. Johnson (1999). *Learning together and alone: cooperative, competitive, and individualistic learning* (5th ed.). New York: Allyn & Bacon.
- Johnson, B. & J. Stevens (2006). Student achievement and elementary teachers' perceptions of school climate, *Learning Environment Research*, 9(2), 111-122.
- Joselowsky, F. (2007). Youth engagement, high school reform, and improved learning outcomes: building system approaches for youth engagement. *NASSP Bulletin*, 91 (3), 257-276. Retrieved 13th December 2016, from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1005.402&rep=rep1&type=pdf>
- Jovanović, D. & M. Matejević (2015). Leadership styles and educational outcomes – review and analysis of some researches; in Farunza, A., T. Ciulei & A. Sandu (eds): *Transdisciplinarity and communicative action* (383-393). Bologna, Italy: Medimond-Monduzzi Editore International Proceedings Division.
- Jovanović, D. & M. Ćirić (2016). Benefits of transformational leadership in the context of education. *The European Proceedings of Social & Behavioral Sciences*, 496-503.
- Joutsenvirta, T. & Vehkalahti, K. 2006. Oppimiseen kannustava ilmapiiri sulautuvassa opetuksessa [An atmosphere conducive for learning is merging in teaching], *Peda-Forum*, 13(1), 24-26.
- Judge, T., E. Woolf, C. Hurst & B. Livingston (2006). Charismatic and transformational leadership. A review and an agenda for future research, *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 50(4), 203-214.
- Jung, D. (2000-2001). Transformational and transactional leadership and their effects on creativity in groups, *Creativity Research Journal*, 13(2), 185-195.
- Jussim, L. & J. S. Eccles (1992). Teacher expectations 2: construction and reflection of student achievement, *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(3), 947-961.
- Kamenetz, A. (2014). How engaged are student and teachers in American schools? Mind Shift. Retrieved 20th August 2016, from <https://ww2.kqed.org/mindshift/2014/04/15/how-engaged-are-students-and-teachers-in-american-schools/>
- Kane, R., S. Sandretto & C. Heath (2004). An investigation into excellent tertiary teaching: Emphasizing reflective practice, *Higher Education*, 47, 283-310.
- Kane, T. & S. Cantrell (2010). *Learning about teaching: Initial findings from the Measures of Effective Teaching Project*. Research paper. MET project. Seattle, WA: Bill & Melinda Gates Foundation
- Kane, T. & D. Staiger (2012). *Gathering feedback for teaching: combining high-quality observations with surveys and achievement gains*. Retrieved 12 January 2017, from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED540962.pdf>

- Katyal, K. R., & C. Evers (2004). Teacher leadership and autonomous student learning: Adjusting to the new realities, *International Journal of Educational Research*, 367-382.
- Katzenmeyer, M. & G. Moller (2009). *Awakening the sleeping giant: helping teachers develop as leaders* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Kayikci, K. (1993). Establishing a classroom environment that promotes interaction and improved student behavior, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1215-1225. Retrieved 23 March 2016, from <https://www.jstor.org/stable/30188528>.
- Keeler, C. J. (1986). Observation of classroom climate: development of an observational tool. Wisconsin, Milwaukee. Unpublished doctoral dissertation. Available at <http://epublications.marquette.edu/dissertations/AAI8708750/>
- Kher, N., S. Molstad & R. Donahue (1999). Using humor in the college classroom to enhance teaching effectiveness in 'dread courses', *College Student Journal*, 33(3), 400-406.
- Killen, R. (2006). *Effective teaching strategies – lessons for research and practice* (4th ed.). Thomson, Social Science Press, UK.
- Kirk, D. J. & T. L. Jones (2004). *Effective schools assessment report*. San Antonio TX: Pearson Education.
- Klem, A. M. & J. P. Connell (2004). Relationships matter: linking teacher support to student engagement and achievement, *Journal of School Health*, 74, 262-273.
- Klenke, K. (1996). *Women and leadership. A contextual perspective*. New York: Springer Publishing Company.
- Ko, N-H. (2006). *A study of university teachers' leadership style and students' motivation in Taiwan foreign language education* (doctoral dissertation). University of Incarnate Word.
- Ko, J. (2010). *Consistency and variation in classroom practice: a mixed-method investigation based on case studies on four EFL teachers of a disadvantaged secondary school in Hong Kong*. Doctoral Thesis. Nottingham, UK: University of Nottingham.
- Retrieved 21st November 2016, from [http://eprints.nottingham.ac.uk/11363/1/CVCP SUBMISSION %28FIN AL%29PB3.pdf](http://eprints.nottingham.ac.uk/11363/1/CVCP_SUBMISSION_%28FIN_AL%29PB3.pdf)
- Ko, J., P. Sammons & L. Bakkum (2013). *Effective teaching: a review of research and evidence*. Hong Kong: Hong Kong Insititute of Education; England: CfBT Education Trust.
- Kohn, A. (1996). What to look for in a classroom, *Educational Leadership*, 54(1), 54-55.
- Kohn, A. (1999). *Punished by rewards: The trouble with goldstars, incentive plans, a's praise and other bribes*. Boston: Houghton Mifflin.
- Koprivica, Č. (2014). *Filosofija angažovanja*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Kotter, J. (1988). *The leadership factor*. New York: Free Press, Collier Macmillan Publisher.

- Kotter, J. (1990). *A force for change: how leadership differs from management*. New York: Free Press.
- Kotter, J. (1996). *Leading change*. Boston: Harvard Business School Press.
- Kotter, J. (2001). What leaders really do?, *Harvard business review*, 79(11), 85-98.
- Kotterman, J. (2006). Leadership versus management: what's the difference?, *Journal of Quality and Participation*, 29(2), 13-17.
- Korkmaz, M. (2007). The effects of leadership styles on organizational health, *Educational Research Quarterly*, 30(3), 22-54.
- Krstić, D. (1988). *Psihološki rečnik*. Beograd: Vuk Karadžić.
- Kruse, K. (2013). *What is leadership?* Forbes Magazine.
- Kruger, M., B. Witziers & P. Sleegers (2007). The impact of school leader variables on school level factors: validation of casual model, *School Effectiveness and School Improvement*, 18(1), 1-20.
- Kuh, G. D. (2001). Assessing what really matters to student learning: inside the National Survey of Student Engagement, *Change*, 33(3), 10-17.
- Kuh, G. D. (2003). What we're learning about student engagement from NSSE, *Change*, 35(2), 24-32
- Kuh, G. D. (2009). What student affairs professionals need to know about student engagement, *Journal of College Student Development*, 50(6), 683-706.
- Kuh, G. D., J. Kinzie, J. A. Buckley, B. K. Bridges & J. C. Hayek (2007). Piecing together the student success puzzle: research, propositions, and recommendations, *ASHE Higher Education Report*, Vol. 32, No 5. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kuh, G. D., J. Kinzie, J. H. Schuh, E. J. Whitt & Associates (2005). *Student success in college: creating conditions that matter*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Kuhfeld, M. R. (2016). Multilevel item factor analysis and student perceptions of teacher effectiveness (doctoral dissertation). Los Angeles: University of California. Retrieved 15 August 2017, from <http://escholarship.org/uc/item/076175k5>
- Kuhnert, K. & P. Lewis (1987). Transactional and transformational leadership, *The Academy for Management Review*, 12(4), 648-657.
- Kyriacou, C. (1998). *Essential teaching skills* (2nd ed.). Cheltenham: Stanley Thornes.
- Kyriacou, C. (2007). *Effective teaching in schools – theory and practice*. Cheltenham: Nelson Thornes.
- Kyriakides, L., P. Antoniou & E. Maltezou (2009, April). Investigating the short- and long-term effects of secondary schools upon academic success and development, Paper presented at the 90th Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Diego, USA.
- Kyriakides L. & B. P. M. Creemers (2009). Explaining stability and changes in schools: a follow-up study testing the validity of dynamic model, Paper presented at the EARLY conference. Amsterdam, the Netherlands.
- Kyriakides L., R. J. Campbell & A. Gagatsis (2000). The significance of the classroom effect in primary schools: an application of Creemers' comprehensive model of educational effectiveness, *School Effectiveness and School Improvement*, 11(4), 501-529.
- Lake, J. (2011). Constructing success for black students in suburban high school (doctoral dissertation). University of Oregon. Retrieved 12 February

2017, from
https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/bitstream/handle/1794/11526/Lake_Johnny_A_phd2011.pdf;sequence=1

- Lambert, L. (2003). Leadership redefined: an evocative context for teacher leadership, *School Leadership & Management*, 23(4), 421-430.
- LaRusso, M., D. Romer & R. Selman (2008). Teachers as builders of respectful school climates: implications for adolescent drug use norms and depressive symptoms in high school, *Journal of Youth & Adolescence*, 37, 386-398.
- Lashway, L. (2000). *Measuring leadership: a guide for school executives for assesment for development of school executives*. Eugene, OR: ERIC Clearinghouse on Educational Management.
- Lazareva, A. (2014). Understanding student engagement as a multidimensional and dynamic concept. Unpublished master thesis. University of OULU, Oulun Yliopisto. Retrieved 13th November 2016, from <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfioulu-201406191769.pdf>
- Lee, T., D. Cornell, A. Gregory & X. Fan (2011). High suspension schools and dropout rates for black and white students, *Education and Treatment of Children*, 34, 167-192.
- Leff, S. S., T. J. Power, T. E. Costigan & P. H. Manz (2003). Assessing the climate of the playground and lunchroom: implications for bullying prevention programming, *School Psychology Review*, 32, 418-430.
- Lehr, C. A. & S. L. Chirstenson (2002). Best practices in promoting positive school climate; In A. Thomas & J. Grimes (eds.): *Best practices in school psychology IV* (929-947). Bethesda, M. D.: National Association of School Psychologists.
- Leithwood, K. (1992). The move toward transformational leadership, *Educational Leadership*, 49(5), 8-12.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring, *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498-518.
- Leithwood, K., R. Aitken & D. Jantzi (2001). *Making schools smarter: a system for monitoring school and district progress*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Leithwood, K. & D. Jantzi (1999). Transformational school leadership effects: a replication, *School Efectiveness and School Improvement*, 10(4). 451-479.
- Leithwood, K. & D. Jantzi (2000a). The effects of transformational leadership on organisational conditions and student engagement with school, *Journal of educational Administration*, 38(2), 112-129.
- Leithwood, K. & D. Jantzi (2000b). The effect of different sources of leadership on student engagement in school; In K. Riley & K. Louis (eds.): *Leadership for change and school reform* (50-66). London: Routledge.
- Leithwood, K. & D. Jantzi (2002). Thoughts behind transformational leadership effects on shool organization and student engagement with school; In M. Wallace (ed.): *Learning to read critically in educational management*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Leithwood, K. (2003). Teacher leadership: its nature, development and impact on school and students; In M. Brundrett, N. Burton & R. Smith (Eds.): *Leadership in education* (103-117). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Leithwood, K. & D. Jantzi (2005). A review of transformational leadership research 1996-2005, *Leadership Policy in Schools*, 4, 177-199.
- Leithwood, K. & D. Jantzi (2006). The effects of different sources of leadership on student engagement in school; in K. Riley & K. Louis (eds.): *Leadership for change and school reform* (50-66). London: Routledge.
- Leithwood, K. & D. Jantzi (2008). Linking leadership to student learning: the role of collective efficacy, *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 496-528.
- Leithwood, K., D. Jantzi & R. Steinbach (1999). *Changing leadership for changing times*. Buckingham: Open University Press.
- Leithwood, K., S. Louis, S. Anderson & K. Wahlstrom (2004). How leadership influence student learning. Available online: <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/How-Leadership-Influences-Student-Learning.pdf>
- Leithwood, K. & B. Mascall (2008). Collective leadership effect on student achievement, *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 529-561.
- Leithwood, K. & C. Riehl (2003). *What do we know about successful school leadership*. Philadelphia, PA: Laboratory for Student Success, Temple University.
- Levine, D. K. & L. W. Lezotte (1990). *Unusually effective schools: a review and analysis of research and practice*. Madison, WI: National Centre for Effective Schools Research and Development.
- Lezotte, L. (2001). *Revolutionary and evolutionary: the effective schools movement*. Okemos, MI: Effective School Products Ltd.
- Lezotte, L. (1991). *Correlates of effective schools: the first and second generation*. Okemos, MI: Effective Schools Products LTD.
- Leu, E. (2005). *The role of teachers, schools, and communities in quality education: a review of the literature*. Academy for Educational Development, Global Education Center.
- Li, F. (2010). Practice exploration on the development of teachers' leadership, *Journal of Schooling Studies*, 7, 47-51.
- Li, F. (2012). On the leadership of banzhuren, *Banzhuren*, 4, 5-7.
- Li, J. (2015a). *Student development in everyday classroom life*. Fuzhou: Fujian Education.
- Li, J (2015b). The realization of students' development in the life of classroom, *Journal of Sichuan Normal University (Social Science Edition)*, 42(1), 89-93.
- Lieberman, A. (1988). Teachers and principals: turf, tension, and new tasks, *Phi Delta Kappan*, 69(9), 648-653.
- Lieberman, A. (1995). Practices that support teacher development, *Phi Delta Kappan*, 76(8).
- Lieberman, A., & L. D. Fridrich (2010). *How teacher became leaders: learning from practice and research*. New York, NY: Teacher College Press

- Lieberman, A., Saxl, E. R., & Miles, M. B. (1988). Teacher leadership: ideology and practice; in A. Lieberman (ed.): *Building a professional culture in schools*. New York: Teachers College Press.
- Lieberman, A., E. Saxl & M. Miles (2000). Teacher leadership: ideology and practice; in M. Grogan (ed.): *The Jossey Bass reader on educational leadership* (339-345). San Francisco: Jossey Bass.
- Lieberman, A. & L. Miller (2005). Teachers as leaders, *The Educational Forum*, 69, 151-1, Retrieved 21st January 2015, from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ683740.pdf>
- Lieberman, J. & D. Walker (2007). Connecting curriculum and instruction to national teaching standards, *The Educational Forum*, 71, 274-282.
- Lin, M. H. & T. F. Chuang (2014). The effect of leadership style on the learning motivation of students in elementary schools, *Journal of Service Science and Management*, 7, 1-10.
- Little, J. (1988). Assessing the prospects for teacher leadership; In A. Lieberman (ed.): *Building a professional culture in schools* (78-106). New York, NY: Teachers College Press.
- Little, J. (1990). The persistence of privacy: autonomy and initiative in teachers' professional relations, *Teachers College Record*, 91(4), 509-536.
- Little, J. (2003). Construction of teacher-leadership in three periods of policy and reform activism, *School Leadership & Management*, 23(2), 401-419.
- Little, O., L. Goe & C. Bell (2009) *A practical guide to evaluating teacher effectiveness*. Washington, DC: National Comprehensive Center of Teacher Quality.
- Lockheed, M. E. & E. A. Hanushek (1994). Concepts of educational efficiency and effectiveness; In Husen, T. & N. Postlethwaite (eds): *International Encyclopedia of Education* (1779-1784). Oxford: Pergamon.
- Lockheed, M. E. & E. A. Hanushek (1988). Improving educational efficiency in developing countries: What do we know?, *Compare*, 18(1), 21-38.
- Loewenstein, G. (1994). The psychology of curiosity: A review and reinterpretation, *Psychological Bulletin*, 116(1), 75-98.
- Louis, K. & M. Miles (1990). *Improving the urban high school*. New York: Teachers College Press.
- Louis, K. S. & H. M. Marks (1998). Does professional community affect the classroom? Teachers' work and student experiences in restructuring schools, *American Journal of Education*, 106, 532-575.
- Loukas, A. (2007). What is school climate? *Leadership Compass*, 5(1), 1-3.
- Lord, B. & B. Miller (2000). *Teacher leadership: an appealing and inescapable force in school reform?* Newton, MA: Education Development Center.
- Lowman, J. (1995). *Mastering the techniques of teaching* (2nd ed.). Jossey-Bass, Inc. CA USA.
- Lowman, J. & V. A. Mathie (1993). What should teaching assistants know about teaching? *Teaching of Psychology*, 20 (2), 84-88.
- Luft, K. (2012). *A research study of transformational leadership comparing leadership styles of the principal*. Unpublished doctoral dissertation, Dequesne University, Retrieved 12 January 2016, from

<http://www.duq.edu/documents/education/pdf/defl/dissertations/20120309-luft.pdf>

- Lumsden, L. S. (1994). *Student motivation to learn*. Retrieved 13 March 2017, from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED370200.pdf>
- Lumpkin, A., H. Claxton & Wilson, A. (2014). Key characteristics of teacher leaders in school, *Administrative Issues Journal*, 4(2), 59-67.
- Lussier, R & C. Achua (2004). *Leadership theory, application, skill development*. Minesota: Southwestern.
- Malen, B. & A. W. Hart (1987). Career ladder reform: a multi-level analysis of initial efforts, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 9(1), 9-23.
- Malikow, M. (2005-2006). Effective teacher study, *National Forum of Teacher Education Journal*, 16(3). Retrieved 23 May 2017, from <http://www.nationalforum.com/Electronic%20Journal%20Volumes/Malikow,%20Max%20Effective%20teacher%20Study.pdf>
- Maehr, M. L. & H. A. Meyer (1997). Understanding motivation and schooling: where we've been, where we are, and where we need to go, *Educational Psychology Review*, 9, 371- 408.
- Mainhard, M., M. Brekelmans, P. Den Brok & Wubels, T. (2011). The development of the classroom social climate during the first months of the school year, *Contemporary Educational Psychology*, 36(3), 190-200.
- Majoribanks, K. (1994). Families, schools and children's learning: a study of children's learning environments, *International Journal of Educational Research*, 21, 439-555.
- Majoribanks, K. (2002). *Family and school capital: towards a context theory of students's school outcomes*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Mandić, B., J. Konjević & I. Stojanović (2011). Liderstvo u teoriji i praksi (Liderstvo – pojam, uloga i značaj), *Primus*, 2, 108-114.
- Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: patterns in the elementary, middle, and high school years, *American Educational Research Journal*, 37, 153-184.
- Marks, H. & S. Printy (2003). Principal leadership and school performance: integrating transformational and instructional leadership, *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370-397.
- Marsh, H. W. (1982). SEEQ: A reliable, valid, and useful instrument for collecting students' evaluations of university teaching, *British Journal of Educational Psychology*, 52, 77-95.
- Marsh, H. W. (2001). Distinguishing between good (useful) and bad workloads on students' evaluations of teaching, *American Educational Research Journal*, 38(1), 183-212.
- Marshall, M. L. (2004). Examining school climate: defining factors and educational influences, Retrieved 20 February 2017, from <http://education.gsu.edu/schoolsafety/>
- Marzano, R. (2006). *Classroom assessment and grading that work*. Alexandria, VA: ASCD.
- Marzano, R. (2007). *The art and science of teaching*. Alexandria, VA: ASCD.
- Marzano, R. (2003). *What works in schools*. Alexandria, VA: ASCD.

- Marzano, R. (2002). A comparison of selected methods of scoring classroom assessments, *Applied Measurement in Education*, 15, 249-267.
- Marzano, R. (2012). The two purposes of teacher evaluation, *Educational Leadership*, 70(3), 14-19.
- Marzano Research Laboratory (2010). *What works in Oklahoma schools: phase I report*. Englewood, CO: Marzano Research Laboratory (marzanoresearch.com).
- Marzano Research Laboratory (2011). *What works in Oklahoma schools: phase II report*. Englewood, CO: Marzano Research Laboratory (marzanoresearch.com).
- Marzano Learning Science Center (2012). *Marzano casual teacher evaluation model*. Prepared for the Washington Superintendent of Public Instruction and Washington's Teacher Principal Evaluation Pilot. Retrieved 14 February 2017, from <http://www.marzano-center.com/files/WA-White-Paper-2012-04-09.pdf>
- Marzano, R., J. Marzano & D. Pickering (2003). *Classroom management that works*. Alexandria, VA: ASCD.
- Marzano, R., D. Pickering & J. Pollock (2001). *Classroom instruction that works*. Alexandria, VA: ASCD.
- Marzano R., T. Frontier & D. Livingston (2011). *Effective supervision: supporting the art and science of teaching*. Alexandria, VA: ASCD.
- Marzano, R., T. Waters & B. McNulty (2005). *School leadership that works: from research to results*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mascarenhas, A., S. A. Parsons & S. C. Burrowbridge (2010). Preparing teachers for high needs schools: a focus on thoughtfully adaptive teaching, *Bank Street Occasional Papers*, 25, 28-43.
- Mayo, K. (2002). Teacher leadership: the master teacher model, *Management in Education*, 16(2), 29-33.
- Mazer, J. P. (2012). Associations among teacher communication behaviors, student interest, and engagement, *A Validity Test Communication Education*, 1-11.
- Maxwell, J. (1999). *The 21 indispensable qualities of a leader – becoming the person others will want to follow*. Nashville TN: T. Nelson.
- McBer, H. (2000). *Research into teacher effectiveness: a model of teacher effectiveness*. London: DfEE.
- McCann, E. & J. Turner (2004). Increasing student learning through volitional control, *Teachers College Record*, 106, 1695-1714.
- McDaniels, M. M. (2012). *Children respond to a positive learning environment*, Bright Hub Education, Retrieved 15 July 2016, from <http://www.brighthouseeducation.com/classroom-management/13907-creating-a-positive-learning-environment/>.
- McEwan, E. K. (2002). *Ten traits of highly effective teachers: how to hire, coach, and mentor successful teacher* (1st ed). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- McGaw, B., J. Piper, D. Banks & B. Evans (1992). *Making schools more effective*. Hawthorn, Victoria: Australian Council for Educational Research.

- McGiboney Wade, G. (2016). *The Psychology of school climate*. Cambridge Scholars Publishing.
- McKeachie, W.J., Y. Lin, M.M. Moffett & M. Daugherty (1987). Effective teaching: facilitative vs. directive style, *Teaching of Psychology*, 5(4), 193-194.
- McKeachie, W. J. & J. A. Kulik (1975). Effective college teaching; In G. N. Kerlinger (ed.): *Review of Research in Education*. Itaska, Ill. Peacock.
- McKinney, J. D., J. Mason, K. Perkerson & M. Clifford (1975). Relationship between classroom behavior and academic achievement, *Journal of Educational Psychology*, 67, 198-203.
- McLeod, J., J. Fisher & G. Hoover (2003). *The key elements of classroom management: managing time and space, student behavior, and instructional strategies*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- McPartland, J. M. (1994). Dropout prevention in theory and practice; In R. J. Rossi (ed.): *Schools and students at risk: context and framework for positive change* (255 -276). New York: Teachers College.
- McWilliam, R. A., C. M. Trivette & C. J. Dunst (1985). Behavior engagement as a measure of the efficacy of early intervention, *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 5(1), 59-71.
- Méndez-Morse, S. (1992). *Leadership characteristics that facilitate school change*. Austin: Southwest Educational Development Laboratory (SEDL).
- MET project (2010a). *Student perceptions and the MET project*. Seattle, WA: Bill & Melinda Gates Foundation.
- MET project (2010b). *Learning about teaching: initial findings from the measure of effective teaching project (research paper)*. Seattle, WA: Bill & Melinda Gates Foundation. Retrieved 20 May, 2015 from <https://docs.gatesfoundation.org/documents/preliminary-finding-policy-brief.pdf>
- MET project (2010c). *Working with teachers to develop fair and reliable measures of effective teaching*. Seattle, WA: Bill & Melinda Gates Foundation. Retrieved 20 May, 2015 from <https://docs.gatesfoundation.org/Documents/met-framing-paper.pdf>
- MET project (2010d). *Learning about teaching: initial findings from the measure of effective teaching project (policy brief)*. Seattle, WA: Bill & Melinda Gates Foundation. Retrieved 5th August, 2015 from <https://docs.gatesfoundation.org/documents/preliminary-finding-policy-brief.pdf>
- MET project (2012). *Asking students about teaching: Student perception surveys and their implementation (policy and practice brief)*. Seattle, WA: Bill & Melinda Gates Foundation. Retrieved 5th August, 2015 from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED566384.pdf>
- MET project (2013). *Ensuring fair and reliable measures of effective teaching: culminating findings from the MET project's three-year study*. Seattle, WA: Bill & Melinda Gates Foundation. Retrieved 20 May, 2015 from <http://www.edweek.org/media/17teach-met1.pdf>

- Meyer-Adams, N. & B. T. Conner (2008). School violence: Bullying behaviors and the psychosocial school environment in middle schools, *Children & Schools*, 30, 211-221.
- Miller, R. B., B. A. Greene, G. P. Montalvo, B. Ravindran & J. D. Nichols (1996). Engagement in academic work: the role of learning goals, future consequences, pleasing others and perceived ability, *Contemporary Educational Psychology*, 21, 388-422.
- Miller, T. & J. Miller (2001). Educational leadership in the new millennium: a vision for 2020, *International Journal for Leadership in Education*, 4(2), 181-189.
- Miller, M. (2007). Transformational leadership and mutuality, *Transformation*, 24(4), 180-185.
- Milojkovic, J. D: (1982). Teaching with charisma. *To Improve the Academy*. 15.
- Milojkovic, J. D. & P. C. Zimbardo (1980). Charismatic teaching: Its nature and development. Paper presented at the Sixth International Conference on Improving University Teaching. Switzerland: Lausanne
- Moller, J. (2003). Democratic leadership in the age of managerial accountability, *Improving Schools*, 5(1), 11-21.
- Moore, L. & R. Rudd (2006). Leadership style's of current extension leaders, *Journal of Agriculture Education*, 47(1), 6-16.
- Moos, L. (2005). How do schools bridge the gap between external demands for accountability and the need for internal trust?, *Journal of Educational Change*, 6, 307-328.
- Moos, R. H. (1973). Conceptualizations of human environments, *American Psychologist*, 28, 652-665.
- Moos, R. H. (1979). *Evaluating educational environments*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Moreno, Rubio C. (2009). Effective teachers – professional and personal skills, en ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete (Enlace web: <http://www.uclm.es/ab/education/ensayos-Consultada> en fecha (dd-mm-aaa)
- Mortimore, P. (1997). Can effective schools compensate for society?; In A. Halsey, H. Lauder, H. Brown & A. S. Wells (eds.): *Education: Culture, Economy, Society*. Oxford: Oxford University Press.
- Mortimore, P., P. Sammons, L. Stoll, D. Lewis & R. Ecob (1988). *School matters: the junior years*. Wells: Open Book.
- Mosher, R., B. McGowan (1985). *Assessing student engagement in secondary schools: alternative conceptions, strategies of assessing, and instruments*. University of Wisconsin, Research and Development Center.
- Muchmore, J., V. Cooley, G. Marx & R. Crowell (2004). Enhancing teacher leadership in urban education: the oak park experience, *Educational Horizons*, 82(3), 236-244.
- Muijs, D. & A. Harris (2003). Teacher leadership – improvement through empowerment? an overview of the literature, *Educational Management & Administration*, 31(4), 437-448.
- Mujis, D., L. Kyriakides, G. van der Werf, B. Creemers, H. Timperley & L. Earl (2014). State of the art – teacher effectiveness and professional learning, *School*

- Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 25(2), 231-256.
- Mulford, B. (2008). The leadership challenge: improving learning in schools, *Australian Education Review Series no. 53*, Camberwell: Australian Council for Educational Research.
- Muñoz, M. A. & D. H. Dossett (2015). Teacher evaluation that informs professional learning: unpacking classroom observations and student surveys for what matters most for student achievement. Paper presented at 24th Annual Conference: *Best Research and Practice in Assessing students, teachers, and school effectiveness*. CREATE (Consortium for Research on Educational Assessment and Teaching Effectiveness).
- Murray, H. G. (1997). Effective teaching behaviors in the college classroom; In R. P. Perry & J. C. Smart (eds.): *Effective Teaching in Higher Education: Research and Practice* (171-205). New York, NY: Agathon Press.
- Murphy, J. (1992) School effectiveness and school restructuring: contributions to educational improvement, *School Effectiveness and School Improvement*, 3(2), 90- 109.
- Murphy, P. K., L. A. Delli & M. N. Edwards (2004). The good teacher and good teaching: comparing beliefs of second-grade students, pre-service teachers, and in-service teachers, *The Journal of Exceptional Education*, 72(2), 69-92.
- Nanus, B. (1992). Visionary leadership: creating compelling sense of direction for your organization. San Francisco: Jossey-Bass.
- National School Climate Council. (2007). *The school climate challenge: narrowing the gap between school climate research and school climate policy, practice guidelines and teacher education policy*. Retrieved 13th January 2017, from <http://www.schoolclimate.org/climate/advocacy.php>
- National Survey of Student Engagement (2002). *From promise to progress: how colleges and universities are using student engagement results to improve collegiate quality*. Bloomington: Indiana University, Center for Postsecondary Research and Planning. Retrieved 25th December 2016, from http://nsse.indiana.edu/2002_annual_report/html/pdf/1055-0108%20Report.3.comb.pdf
- Natirello, G. (1984). Problems in the evaluation of students and student disengagement from secondary schools, *Journal of Research and Development in Education*, 17, 14-24.
- Nelson, L. & F. Burns (1984). High-performance programming: a framework for transforming organizations; In J. Adams (ed.): *Transforming work* (225-242). Alexandria, VA: Miles River Press.
- Newman, F. (1992). Higher-order thinking and prospects from classroom thoughtfulness; In F. Newmann (ed.): *Student engagement and achievement in american secondary Schools* (62-91). New York, NY: Teachers College Press.
- Newmann, F. M., G. G. Wehlage & S. D. Lamborn (1992). The significance and sources of student engagement; In F. M. Newmann (ed.): *Student engagement and achievement in American secondary schools* (11-39). New York, NY: Teachers College Press.

- Newton, X., L. Darling-Hammond, E. Haertel & E. Thomas (2010). Value-added modeling of teacher effectiveness: an exploration of stability across models and contexts, *Education Policy Analysis Archives*, 18 (23), 1-27.
- Ngang, T. K., Z. Abdulla & S. Z. Mey (2010). Teacher leadership and school effectiveness in the primary school of Maldives, *Hacettepe University Journal of Education*, 39, 255-270.
- Nienaber, H. (2010). Conceptualisation of management and leadership, *Management Decision*, 48(5), 661-675.
- Ninan, M. (2006). School climate and its impact on school effectiveness: a case study, Paper presented at *International Congress for School Effectiveness and Improvement* at Fort Lauderdale, Florida, USA.
- Ninković, S. (2016). Školsko liderstvo kao determinanta socijalnog ponašanja učenika (doktorska disertacija), Novi Sad: Filozofski fakultet, preuzeto 17. Jula 2017. godine sa <http://nardus.mpn.gov.rs/bitstream/handle/123456789/7784/Disertacija8104.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Noddings, N. (2001). The caring teacher; In V. Richardson (ed.): *Handbook of research on teaching* (99-105). New York: Macmillan.
- Noguera, P. A. (2001). Racial politics and the elusive quest for excellence and equity in education, *Education and Urban Society*, 34(1), 18-41.
- Noland, A. K. (2005). The relationship between teacher transformational leadership and student outcomes (master thesis). Miami University, Retrived 21st August 2016, from https://etd.ohiolink.edu/rws_etd/document/get/miami1123168677/inline
- Noland, A. K. & K. Richards (2014). The relationship between transformational teaching and student motivation and learning, *The Journal of Effective Teaching*, 13(3), 5-20.
- Norrgrén, F. & J. Schaller (1999). Leadership style: its impact on cross-functional product development, *Journal of Product Innovation Management*, 16, 377-384.
- Northouse, P. (2007). *Leadership: theory and practice* (4th edition). Thousand Oaks California: Sage Publications.
- Northouse, P. (2012). *Leadership: theory and practice* (6th edition). Thousand Oaks CA: Sage Publications.
- Norton, N. F. (2012). *Teacher leadership style and student engagement in the middle school classroom* (doctoral dissertation). Dallas Baptist University.
- Nuthall, G. (2004). Relating classroom teaching to student learning: a critical analysis of why research has failed to bridge the theory-practice gap, *Harvard Educational Review*, 74(3), 272-306.
- Nye, J. S. (2008). *The powers to lead*. New York: Oxford University Press.
- Nystrand, M., & A. Gamoran (1991). Instructional discourse, student engagement, and literature achievement, *Research in the Teaching of English*, 25(3), 261-290.
- Ojode, L. A., F. O. Walumbwa & P. Kuchinke (1999). Developing human capital for the evolving work environment: Transactional and transformational leadership within instructional setting. Paper presented at the Midwest

- Academy of Management Annual Conference, April 16-17, Lincoln, Nebraska.
- Olson, D. J. (2015). *Exemplary teachers' perspectives on effective teaching elements in Danielson's framework for teaching*. Unpublished doctoral dissertation, Walden University. Retrieved 21st January 2017, from <http://scholarworks.waldenu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2902&context=dissertations>
- Olson, A. L. & R. L. Peterson (2015). Student engagement, strategy brief. Lincoln, NE: Student Engagement Project, University of Nebraska-Lincoln and the Nebraska Department of Education. Retrieved 14th November 2016, from <http://k12engagement.unl.edu/student-engagement>
- O'Neil, T. D. (2006). How distance education has changed teaching of the role of the instructor. Retrieved 24 January 2016, from www.g-casa.com/download/ONeil_Distance_Education.pdf
- O'Farrell, S. L. & G. M. Morrison (2003). A factor analysis exploring school bonding and related constructs among upper elementary students, *California School Psychologist*, 8, 53-72.
- Opdenakke, M. C. & J. Van Damme (2006). Teacher characteristics and teaching styles as effectiveness enhancing factors of classroom practice, *Teaching and Teacher Education*, 22(1), 1-21.
- Osterman, K. (2000). Students' need for belonging in the school community, *Review of Educational Research*, 70, 323-367.
- Owen, H. (2007). *Creating leaders in the classroom: how teachers can develop a new generation of leaders*. New York, NY: Routledge.
- Pace, C. R. (1982). *Achievement and the quality of student effort: Report prepared for the National Commission on Excellence in Education*. Los Angeles: Higher Education Research Institute, University of California at Los Angeles.
- Pavlović, B. (2008). Izazovi liderske uloge nastavnika. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 40(2), 388-402.
- Peart, N. A. & F. A. Campbell (1999). At-risk students' perceptions of teacher effectiveness, *Journal for a Just and Caring Education*, 5(3), 269-284.
- Perkins, D., T. A. Schenk, L. Stephan & S. Vrungos (1995). Effects of rapport, intellectual, excitement, and learning on students' perceived ratings of college instructors, *Psychological Reports*, 76 (2), 627-635.
- Perkun, R. & L. Linnenbrink-Garcia (2012). Academic emotions and student engagement; In S. L. Chirstenson, A. L. Reschly & C. Wylie (eds.), *Handbook on research on student engagement* (259-282). New York: Springer.
- Peterson, K. (1988). Mechanisms of culture building and principals' work, *Education and Urban Society*, 20, 250-261.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York, NY: International University Press.
- Pintrich, P. R. & E. De Groot (1990). Motivated and self-regulated learning: components of academic performance, *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pitcher, R. (2014). The importance of a creative and stimulating classroom environment, *Community Contribution*.

- Polikoff, M. (2014), Does the test matter? evaluating teachers when tests differ in their sensitivity to instruction; in T. Kane, K. Kerr & R. Pianta (eds.): *Designing teacher evaluation systems: new guidance from the measures of effective teaching project* (278-302). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Politis, J. (2001). The relationship of various leadership styles to knowledge management, *Leadership & Organizational Development Journal*, 22(8), 354-364.
- Pope, D. (2010). Beyond "doing school": from "stressed out" to "engaged in learning", *Education Canada*, 50 (1), 4-8. Retrieved 5th December 2016 from <http://www.cea-ace.ca/sites/cea-ace.ca/files/EdCan-2010-v50-n1-Pope.pdf>
- Popham, W. & J. Ryan (2012). Determining a high-stakes test's instructional sensitivity. Paper presented at the annual meeting of the National Council on Educational Measurement, April 12-16, Vancouver, B.C, Canada.
- Poulson, R. L., J. T. Smith, D. S. Hood, C. G. Arthur & K. F. Bazemore (2011). The impact of gender on preferences for transactional versus transformational professorial leadership style: an empirical analysis, *Review of Higher Education & Self-Learning*, 3(11), 58-70.
- Pounder, J. S. (2008a). Transformational classroom leadership: A novel approach to evaluating classroom performance, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33, 233-243.
- Pounder, J. S. (2008b). Full-range classroom leadership: Implications for the cross-organizational and cross-cultural applicability of the transformational-transactional paradigm. *Leadership*, 4(2), 115-135.
- Pounder, J. (2006). Transformational classroom leadership: the fourth wave of teacher leadership?, *Educational Management Administration and Leadership*, 533-545.
- Pounder, J. (2003). Employing transformational leadership to enhance the quality of management development instruction, *Journal of Management Development*, 22(1), 6-13.
- Prawat, R. S. & D. J. Solomon (1981). Validation of classroom climate inventory for use at the elementary level, *Educational and Psychological Measurement*, 41, 567-573.
- Pugalee, D., J. Frykholm & F. Shaka (2001). Diversity, technology, and policy: key considerations in the development of teacher leadership; In Nesbit, C. R., J. D. Wallace, D. K. Pugalee, A. C. Miller & W. J. DiBiase (eds): *Developing teacher leaders: professional development, science and mathematics* (289-307). Columbus, OH: ERIC Publications.
- Pustjens, H., E. Van de Gaer, J. Van Damme & P. Onghena (2004). Effect of secondary schools on academic choices and on success in higher education, *School Effectiveness and School Improvement*, 15(3-4), 281-311.
- Quina, J. (1989). *Effective secondary teaching: going beyond the bell curve*. New York, NY: Harper & Row Publishers.

- Radmacher, S. A. & D. J. Martin (2001). Identifying significant predictors of student evaluations of faculty through hierarchical regression analysis, *Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 135(3), 259-268.
- Rauch, C. F. & O. Behling (1984). Functionalism: basis for an alternate approach to the study of leadership; In J. G. Hunt, D. M. Hosking, C. A. Schriesheim, & R. Stewart (eds.): *Leaders and managers. International perspectives on managerial behaviour and leadership* (45-62). New York: Pergamon Press.
- Raudenbush, S. (2004). What are value-added models estimating and what does this imply for statistical practice?, *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 29 (1), 121-129.
- Reid, R., J. E. Gonzalez, P. D. Nordness, A. Trout & M. H. Epstein (2004). A meta-analysis of the academic status of students with emotional/behavioural disturbance, *The Journal of Special Education*, 38(1), 130-143.
- Reid, L. D., & P. Radhakrishnan (2003). Race matters: The relation between race and general campus climate, *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 9(3), 263-275.
- Reeve, J., H. Jang, D. Carrell, S. Jeon & J. Barch (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support, *Motivation and Emotion*, 28, 147-169.
- Reschly, A. & S. L. Christenson (2006a). Promoting successful school completion; In G. Bear & K. Minke (Eds.): *Children's Needs—III: development, prevention, and intervention* (103-113). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Reschly, A. & S. L. Christenson (2006b). Research leading to a predictive model of dropout and completion among students with mild disabilities and the role of student engagement, *Remedial and Special Education*, 27, 276-292.
- Reschly, A. & S. L. Christenson (2012). Jingle, jangle, and conceptual haziness: Evolution and future directions of the engagement construct; In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wiley (eds.): *Handbook of research on student engagement* (3-20). New York: Springer.
- Reynolds, D. (1976). The delinquent school; In M. Hammersley & P. Woods (eds): *The process of schooling*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Reynolds, D. (1985). *Studying school effectiveness*. London: Falmer Press.
- Reynolds, D., R. Bollen, B. Creemers, D. Hopkins, L. Stoll & N. Lagerweij (1996). *Making good schools: linking school effectiveness and school improvement*. London: Routledge.
- Reynolds, D., D. Hopkins & L. Stoll (1993). Linking school effectiveness knowledge & school improvement practice: towards synergy, *School Effectiveness & School Improvement*, 4(1), 37-58.
- Reynolds, D. & D. Muijs (1999). The effective teaching of mathematics: a review of research. *School Leadership & Management*, 19(3), 273-288.
- Reynolds, D., P. Sammons, B. De Fraine & J. Van Damme (2011). Educational effectiveness research (EER): a state of the art review, Paper presented at the annual meeting of the *International Congress for School Effectiveness and Improvement*, Cyprus.

- Riggio, R. (2013). *Introduction to industrial/organizational psychology* (6th ed.). Upper Saddle River, NY: Pearson.
- Ritter, J. & Hancock, D. (2007). Exploring the relationship between certification sources, experience levels, and classroom management orientations of classroom teachers, *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1206-1216.
- Robertson, J. M. (2005). Coaching leadership: building leadership capacity through coaching partnership, Wellington, New Zealand Council For Educational Research.
- Ross, J. & P. Gray (2006). Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: the mediating effect of collective teacher efficacy, *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 179-199.
- Roland, E. & D. Galloway (2002). Classroom influences on bullying, *Educational Research*, 44, 299-312.
- Rosener, J. (1990). The ways women lead, *Harvard Business Review*, 68, 119-125.
- Rost, J. C. (1991). *Leadership for the twenty-first century*. New York: Praeger.
- Russell, V. J., M. Ainley & E. Frydenberg (2005). Schooling issues digest: student motivation and engagement. Retrieved 21st December 2016, from http://www.dest.gov.au/sectors/school_education/publications_resources/schooling_issuesdigest/schooling_issues_digest_motivation_engagement.htm
- Rutter, M. (1983). School effect on pupil progress – findings and policy implications, *Child Development*, 54(1), 1-29.
- Rutter, M., B. Maughan, P. Mortimore, J. Ouston & A. Smith (1979). *Fifteen thousand hours: secondary schools and their effects on children*. London: Open Books and Boston, MA: Harvard University Press.
- Ruus, V., M. Veisson, M. Leino, L. Ots, L. Pallas, E. Sarv & A. Veisson (2007). Students' well-being, coping, academic success, and school climate, *Social Behavior & Personality: An International Journal*, 35, 919-936.
- Sadeghi, A. & Z. A. L. Pihie (2012). Transformational leadership and its predictive effects on leadership effectiveness, *International Journal on Business and Social Sciences*, 3, 186-187.
- Sahin, S. (2004). The relationship between transformational and transactional leadership style of school principals and school culture (the case of Izmir, Turkey), *Educational Sciences*, 4(2), 387-395.
- Sammons, P. (1996). Complexities in the judgement of school effectiveness, *Educational Research and Evaluation*, 2(2), 113-149.
- Sammons, P. & L. Bakkum (2011). Effective schools, equity and teacher effectiveness: a review of the literature, *Profesorado revista de curriculum u formación del profesorado*, 15(3), 9-26.
- Samons, P., J. Hillman & P. Mortimore (1995). *Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research*. London: Institute of education, International school effectiveness & improving center.
- Sammons, P., P. Mortimore & S. Thomas (1996). Do schools perform consistently across outcomes and areas; In J. Gray, D. Reynolds, C. Fitz-Gibbon & D. Jesson (eds.): *Merging traditions: the future on research on school effectiveness and school improvement* (3-29), London: Cassel.

- Sammons, P., S. Thomas & P. Mortimore (1997). *Forgoing links: effective departments and effective schools*. London: Paul Chapman.
- Sashkin, M. & Sashkin, M. (2003). *Leadership that matters*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Sashkin, M. (2004). Transformational leadership approaches: a review and synthesis; In J. Antonakis, A. T. Cianciolo & R. J. Sternberg (eds.): *The Nature of leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sawhney, S. & M. Kaur (2011). Teacher effectiveness in relation to self-concept of elementary school teachers, *Indian Streams research Journal*, 1(III), 13-14.
- Saxe, D. (2011). The relationship between transformational leadership and the emotional and social competence of the school leader. Dissertation in Education Leadership, Loyola University Chicago. Retrieved 20th January 2017, from http://ecommons.luc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1062&context=luc_diss
- Schaefer, G., Epting, K., Zinn, T., & Buskist, W. (2003). Student and faculty perceptions of effective teaching: A successful replication, *Teaching of Psychology*, 30(2), 133-136.
- Scheerens, J. (2013). The use of theory in school effectiveness research, *School Effectiveness and School Improvement*, 24(1), 1-38.
- Scheerens, J. (2004). *Review of school instructional effectiveness research*, Paper commissioned for the *EFA Global Monitoring Report 2005*, The Quality Imperative.
- Scheerens, J. (2000). *Improving school effectiveness*. Paris: UNESCO, IIEP, Fundamentals of Educational Planning, series no. 68.
- Scheerens, J. (1993). Basic school effectiveness research: items for a research agenda, *School Effectiveness and School Improvement*, 40(1), 17-36.
- Scheerens, J. & R. J. Bosker (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamo.
- Schein, E. H. (1970). *Organizational psychology* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Schlechty, P. C. (2001). *Shaking up the schoolhouse*. San Fransisco, USA: Jossey-Bass Publishers.
- Schermerhorn, J., J. Hunt, & R. Osborn (2003). *Organizational behavior* (7th ed). New York: Willey.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation, *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Shamir, B. (1991). The charismatic relationship: alternative explanations and predictions, *Leadership Quarterly*, 2, 81-104.
- Sharan, S., H. Shachar & T. Levine (1999). *The innovative school: organization and instruction*. Greenwood Publishing Group.
- Sherman, R., V. Vaughn, & P. Gill (2007). *Effective school research: teachers' and administrators' perceptions of its existence on campus*, Paper presented at the *National Council of Professors of Educational Administration*, Chicago, IL.

- Shochet, I. M., M. R. Dadds, D. Ham & R. Montague (2006). School connectedness is an underemphasized parameter in adolescent mental health: results of a community prediction study, *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 35, 170-179.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of new reform, *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22. Retrieved 12 January 2017, from <https://people.ucsc.edu/~ktellez/shulman.pdf>
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline*. New York: Bantam Publishing.
- Sergiovanni, T.J. (1984). Leadership and excellence in schooling, *Educational Leadership*, 41(5), 4-13.
- Sergiovanni, T. J. (1994). *Building community in schools* (1st ed.). San Francisco, Ca.: Jossey Bass.
- Sergiovanni, T. J. (1999). *The lifeworld of leadership: creating culture, community and personal meaning in our schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T. J. (2001). *Leadership: what's in it for schools*. London: Routledge Falmer.
- Sergiovanni, T. J. (2006). *Rethinking leadership: a collection of articles*. (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Sherill, J. (1999). Preparing teachers for leadership roles in the 21st century, *Theory into Practice*, 38(1), 56-61.
- Siegle, D. (2013). *The underachieving gifted child: Recognizing, understanding and reversing underachievement*. Waco, TX: Prufrock Press, Inc.
- Sillins, H. (1992). Effective leadership for school reform, *Alberta Journal of Educational Research*, 38(4), 317-334.
- Sillins, H. (1994). Leadership characteristics that make a difference to school. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Sillins, H. & B. Mulford (2002a). Schools as learning organisations: the case for system, teacher and student learning, *The Journal of Educational Administration*, 40(5), 425-446.
- Sillins, H. & B. Mulford (2002b). Leadership and school results; In K. Leithwood, P. Hallinger, G. Furman, P. Gronn, J. MacBeath, B. Mulford, & K. Riley (eds.). *Second international handbook of educational leadership and administration* (561-612). Norwell, MA: Kluwer.
- Sillins, H. & B. Mulford (2004). Schools as learning organizations – effects on teacher leadership and student outcomes, *School Effectiveness and School Improvement*, 15(3-4), 443-466.
- Sillins, H., B. Mulford & S. Zarins (2002). Organizational learning and school change, *Educational Administration Quarterly*, 38(5), 613-642
- Silva, D., B. Gimbert & J. Nolan (2000). Sliding the doors: locking and unlocking possibilities for teacher-leadership, *Teachers College Record*, 102(4), 779-804.
- Simpson, J. A. & E. S. C. Weiner (1989). *The Oxford English Dictionary*. Oxford: Clarendon Press.
- Sinai, J., Tiberius, R. G., de Groot, J., Brunet, A. & Voore, P. (2001). Developing and training program to improve supervisor-resident relationships, Step 1:

- Defining the types of issues, *Teaching and Learning in Medicine*, 13(2), 80-85.
- Sinclair, M. F., S. L. Christenson & M. L. Thurlow (2005). Promoting school completion of urban secondary youth with emotional or behavioral disabilities, *Exceptional Children*, 71, 465-482.
- Sink, C. (2005). My class-inventory short form as an accountability tool for elementary school counselors to measure classroom climate, *Professional School Counseling*. Retrieved 15 March 2017, from http://findarticles.com/p/articles/mi_m0K0C/is_1_9/ai_n15792004
- Sizer, T. R. (1999). No two are quite alike, *Educational Leadership*, 57(1), 6-11.
- Skinner, E. A. & M. J. Belmont (1993). Motivation in the classroom: reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year, *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581. Retrieved 21st November 2016 from, <https://www.pdx.edu/sites/www.pdx.edu/psy/files/Assessment-11-Motivation-in-the-classroom--reciprocal-effects-of-teacher-behavior--Skinner-Belmont--1993.pdf>
- Skinner, E., C. Furrer, G. Marchand & T. Kinderman (2008). Engagement and disaffection in the classroom: part of the larger motivational dynamic?, *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765-781.
- Skinner, E. A., T. A. Kindermann & C. Furrer (2009a). A motivational perspective of engagement and disaffection: conceptualizations and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom, *Educational and Psychological Measurement*, 69, 493-525.
- Skinner, E. A., T. A. Kindermann, J. P. Connell & J. G. Wellborn (2009b). Engagement and disaffection as an organizational construct in the dynamic of motivational development; In K. Wentzel & A. Wigfield (eds.): *Handbook of motivation in school* (223-245). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Skinner, E. A. & J. R. Pitzer (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping and everyday resilience; In S. L. Christenson, A. L. Reschly, and C. Wylie (eds.): *Handbook of research on student engagement* (21-44). New York: Springer.
- Skinner, E. A., J. G. Wellborn & J. P. Connell (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it: a process model of perceived control and children's engagement and achievement in school, *Journal of Educational Psychology*, 82, 22-32.
- Smith, D. J. & S. Tomlinson (1989). *The school effect. A study of multi-racial comprehensives*. London: Policy Studies Institute.
- Smylie, M. (1995) New perspectives on teacher leadership, *The Elementary School Journal*, 96(1).
- Smyth, W. J. (1980). Pupil engaged learning time: concepts, findings and implications, *The Australian Journal of Education*, 24(3), 225-245.
- Snell, J., & J. Swanson (2000). *The essential knowledge and skills of teacher leaders: a search for conceptual framework*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Staham, A. (1987). The gender model revisited. Differences in the management styles of men and women, *Sex Roles*, 16, 409-429.
- Sterrett, W. L. (2012). From discipline to relationships, *Educational Leadership*, 70 (2), 71-74.
- Stewart, E. B. (2008). School structural characteristics, student effort, peer associations, and parental involvement: the influence of school- and individual-level factors on academic achievement, *Education & Urban Society*, 40, 179-204.
- Stringfield, S. C. & R. E. Slavin (1992). A hierarchical longitudinal model to elementary school effects; In B. P. M. Creemers & G. J. Reezigt (eds.): *Evaluation of educational effectiveness* (35-69). Groningen: ICO.
- Stodgil, R. M. (1974). *Handbook of leadership: a survey of the literature*. New York: Free Press.
- Stoll, L. (1995). *The complexity and challenge of ineffective Schools*. Paper presented to the *European Conference on Educational Research and the Annual Conference of the Educational Research Association*, Bath.
- Stoll, L. & D. Fink (1996). *Changing our schools*. Buckingham: Open University Press.
- Stone, J. E., G. S. Bruce, & D. Hursh (2007). *Effective schools, common practices – twelve ingredients of success from Tennessee's most effective schools*. Tennessee: Education Consumers Foundation.
- Strong-Rhoads, K.J. (2011). *Transformational classroom leadership: Adding a new piece of fabric to the educational leadership quilt* (doctoral dissertation). California State University.
- Stronge, J. H. (2007). *Qualities of effective teachers* (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Stronge, J.H., P. D. Tucker & J. L. Hindman (2004). *Handbook for qualities of effective teachers*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Stronge, J. H., P. D. Tucker & T. J. Ward (2003). Teacher effectiveness and student learning: what do good teachers do? *American Educational Research Association Annual Meeting*. Chicago, IL.
- Student Engagement (2014). In S. Abbott (Ed.). The glossary of educational reform by Great School Partnership. Retrieved 13th December 2016, from <http://edglossary.org/student-engagement>
- Stufflebeam, D. & A. Skinkfield (1995). *Teacher evaluation: guide to effective practice*. Boton, London: Kluwer Academic Publishers.
- Somersalo, H., T. Solantus & F. Almqvist (2002). Classroom climate and the mental health of primary school children, *Nordic Journal of Psychiatry*, 56, 285-290.
- Sokal, L., D. G. Smith & H. Mowat (2003). Alternative certification teachers' attitudes towards classroom management, *High School Journal*, 86(3), 8-16.
- Southworth, G. (1993). School leadership and school development: reflections from research, *School Organisation*, 13(1), 73-87.

- Stage, S. A. & D. R. Quiroz (1997). A meta-analysis of interventions to decrease disruptive classroom behavior in public education settings, *Social Psychology Review*, 26(3), 333-368.
- Subotić, M., J. Mandić, i Lj. Duđak (2012). Liderstvo u obrazovnim institucijama, *Norma*, XVII, 1, 45-58.
- Subbs, J. (1995). *Differences in perceptions of school effectiveness at the middle and high school levels*. Unpublished doctoral dissertation, Florida University.
- Suleman, Q., & Hussain, I. (2014). *Effects of classroom physical environment on the academic achievement scores of secondary school students in Kohet Division, Pakistan*. Retrieved 23 March 2016, from <http://www.macrothink.org/journal/index.php/ijld/article/view/5174>
- Suranna, K. & D. Moss (2002). Exploring teacher leadership in the context of teacher preparation, *Annual Meeting of the Research Association*, New Orleans, LA.
- Sykes, G. T. Bird (1992). Teacher education and the case idea, *Review of Research in Education*, 18, 451-521.
- Swank, P., R. Taylor, R. Brady & T. Frieberg (1989). Sensitivity of classroom observation systems: measuring teacher effectiveness, *Journal of Experimental Education*, 57(2), 171-186.
- Ševkušić, S., S. Anđelković & V. Milin (2014). Classroom climate in Serbia: the perspective of primary school teacher, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 46(2), 277-298.
- Ševkušić, S., J. Teodorović, D. Stanković, J. Radišić, D. Malinić i D. Džinović (2014). *Educational leadership: review of current theory, research findings and exemplary preparation programs – draft report*. Belgrade.
- Tadić, A. (2014). *Savremeni modeli i strategije uspostavljanja i održavanja razredne discipline* (doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet.
- Talat, I., A. Muhammad, A. Isfaq, & K. Saher (2012). The impact of transformational and transactional leadership style on motivation and academic performance on student at university level, *Journal of Education and Social Research*, 2(2), 237-244.
- Tănase, M. (2015). Conceptual boundaries between transformational and charismatic leadership, *ARHIPELAG XXI PRESS*, 405-416.
- Tang, T. L. (1997). Teaching evaluation at a public institution of higher education: Factors related to the overall teaching effectiveness, *Public Personnel Management*, 26(3), 379-389.
- Tannenbaum, R., I. R. Weschler & F. Massarik (1961). *Leadership and organization*. New York: McGraw-Hill.
- Tedlie, C. & D. Reynolds (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. London: Falmer Press.
- Teddlie, C. & S. Stringfield (1993). *Schools make a difference: lessons learned from a ten year study of school effects*. New York: Teachers College Press.
- Thapa, A., J. Cohen, S. Guffey & A. Higgins-D'Allesandro (2013). A review of school climate research, *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385.
- Thapa, A., J. Cohen, A. Higgins-D'Alessandro & S. Guffy (2012). *School climate research summary* (Issue Brief No. 3). Bronx, NY: National School

- Climate Center. Retrieved 12 February 2017, from <https://www.schoolclimate.org/climate/documents/policy/sc-brief-v3.pdf>
- Tharp, R. G. (1992). Cultural compatibility and diversity: Implications for the urban classroom, *Teaching Thinking and Problem Solving*, 14(6), 1-4.
- Theall, M. (1999). New directions for theory and research on teaching: A review of the past twenty years, *New Directions for Teaching and Learning*, 80, 29-52.
- Thompson, S., J. G. Greer & B. B. Greer (2004). *Highly qualified for successful teaching: characteristics every teacher should possess*. Retrieved on 23 April 2017, from <http://www.lingofest.com/resources/Characteristics%20of%20good%20teachers.pdf>
- Tichy, N. & M. A. Devanna (1986). *The transformation leader*. New York: Wiley.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom*. Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development.
- Traynor, P. (2003). Factors contributing to teacher choice of classroom order strategies, *Education*, 123(3), 586.
- Treslan, D. (2006). Transformational teacher leadership in the classroom: any evidence?, *Education Canada*, 58-62.
- Trickett, E. J. & R. H. Moos (1973). Social environment of junior high and high school classrooms, *Journal of Educational Psychology*, 65, 93-102.
- Trickett, E. J. & R. H. Moos (1995). *Classroom Environment Scale Manual* (3rd ed.). Paolo Alto, CA: Consultant Psychologists Press.
- Tripod Project (2016). *Tripod's 7Cs framework of effective teaching: a practical guide for improving teaching & learning*. Retrieved 20 June 2017 from <http://tripoded.com/wp-content/uploads/2017/01/Guide-to-Tripods-7Cs-Framework-of-Effective-Teaching.pdf>
- Triska, J. W. (2007). *Measuring teacher leadership (Master's thesis)*. California: The Faculty of Humboldt State University.
- Trowler, V. (2010). *Student engagement literature review*. Department for Educational Research, Lancaster University. Retrieved 15th January 2017, from https://www.heacademy.ac.uk/system/files/studentengagementliteraturereview_1.pdf
- Tsai, K.C., & K. Lin (2012). Rethink Student Evaluation of Teaching, *World Journal of Education*, 2(2), 17-22.
- Trygstad, P. (2010). *Student engagement and student voices*. Unpublished doctoral dissertation. Chapel Hill. Retrieved 13th November 2016, from <https://cdr.lib.unc.edu/indexablecontent/uuid:76d8b87d-761a-441a-a5dd-2c3c52127303>
- Tucker, P. D. & J. H. Stronge (2005). *Linking teacher evaluation and student learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tyagi, S. & K. Vashitsh (2012). Dimensions of teaching effectiveness, *International Journal of Basic and Advanced Research*, 1(2), 31-33.

- Vlahović, S. (2008). *Liderstvo u savremenim organizacijama*. Podgorica: CID.
- Voelkl, K. E. (1997). Identification with school, *American Journal of Education*, 105, 294-318.
- Von Frank, V. (2013). Students talk back. Opportunities for growth lie in students perceptions, *The Leading Teacher*, 8(2), 6-7.
- Vranešević, J. & N. Vujisić Živković (2013). Profesionalni identitet nastavnika i obrazovanje između kompetencija i ideala, *Teme*, 37(2), 581-594.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Walberg, H. J. (1976). Psychology of learning environments: behavioral, structural, or perceptual? In: L. Shulman (Ed.): *Review of research in education* (142-178), Vol. 4. Itasca, IL: Peacock.
- Walberg, H. J. & G. J. Anderson (1968). Classroom climate and individual learning, *Journal of Educational Psychology*, 59, 414-419.
- Walker, R. (2008). Twelve characteristic of an effective teacher: a longitudinal, qualitative, quasi-research study od in-service and pre-service teachers' opinions, *Educational Horizons*, 87(1), 61-68.
- Walls, R. T., A. H. Nardi, A. M. von Minden & N. Hoffman (2002). The characteristic of effective and ineffective teachers, *Teacher Education Quarterly*, 29(1), 39-48.
- Walumbwa, F. O. & L. A. Ojode (2000): Gender stereotype and instructors' leadership behavior: Transformatinal and transactional leadership. Paper presented at the Midwest Academy of Management Annual Conference, March 30-April 1, in Chichago IL. Retrieved 20 september, 2017 from https://www.researchgate.net/publication/228551285_Gender_stereo_type_and_instructors%27_leadership_behavior_Transformational_and_transactional_leadership
- Walumbwa, F. O., C. Wu & L. A. Ojode (2004). Gender and instructional outcomes: The mediating role of leadership style, *Journal of Management Development*, 23, 124-140.
- Wang, M.C., G. D. Haerted & H. J. Wallberg (1993): Toward a knowledge base for school learning, *Review of Educational Research*, 63(3), 249-294.
- Wasley, P. (1991). *Teachers who lead: the rhetoric of reform and the realities of practice*. New York: Teachers College Press.
- Wasley, P. (1992). Working together: teacher leadership and collaboration; In C. Livingston (8 ed.): *Teacher leaders: evolving roles* (21-55). Washington, DC: National Education Association.
- Weber, G. (1971). *Innercity children can be taught to read: four successful schools*. Washington DC: Council for Basic Education.
- Wendel, T. (2000). *Creating equity and quality – a literature review of school effectiveness and improvement*. Kelowna: Society for the advancement of excellence in education.
- Westwood, P. (1998). Reducing educational failure, *Australian Journal of Learning Disabilities*, 3(3), 4-12.
- Whitaker, T. (2004). *What great teachers do differently: 14 things that matter most*. Larchmont, NY: Eye on Education.

- Whittington, J. L., R. H. Coker, W. L. Goodwin, W. Ickes & B. Murray (2009). Transactional leadership revisited: self-other agreement and its consequences, *Journal of Applied Social Psychology*, 39(8), 1860-1886.
- Wickham, N. (2003). *Teaching & learning: some practical strategies from the classroom – lecture to teacher trainees*. Manchester Metropolitan University.
- Wiggenton, E. (1992). A vision of teacher leadership in the teachers' voice; In C. Livingston (ed.): *Teachers as leaders: evolving roles* (167-173). Washington, DC: NEA.
- Willms, J. D. (1992). *Monitoring school performance: a guide for educators*. London: Falmer Press.
- Willms, J. D. (2003). Student engagement at school: a sense of belonging and participation: results from PISA 2000. Organisation for economic cooperation and development. Retrieved 20th October 2016, from <https://www.oecd.org/edu/school/programme-for-international-student-assessment-pisa/33689885.pdf>
- Willms, J. D., S. Friesen & P. Milton (2009). What did you do in school today? transforming classrooms through social, academic and intellectual engagement (First national report). Toronto: Canadian Education Association. Retrieved 21st December 2016 from <http://www.cea-ace.ca/sites/cea-ace.ca/files/cea-2009-wdydist.pdf>
- Wilson H. K., R. C. Pianta & M. Stuhlman (2007). Typical classroom experiences in first grade: the role of classroom climate and functional risk in the development of social competencies, *The Elementary School Journal*, 108, 81–96.
- Wlodkowski, R.J. (1982). *Discipline: The great false hope*. Unpublished manuscript, University of Wisconsin-Milwaukee.
- Woodsmall, S. & N. Antoine (2014). Transformational leadership and effective teaching: A comparison. Presentation at The International Academy of Business And Public Administration Disciplines (IABPAD) Spring conference. Dallas, TX, Retrieved 22 septemeber 2017, from [https://www.researchgate.net/publication/260600013 Transformational leadership and effective teaching A comparison 2014 April Woodsmall S and Antoine N Presentation at The International Academy of Business And Public Administration Disciplines IABPAD](https://www.researchgate.net/publication/260600013_Transformational_leadership_and_effective_teaching_A_comparison_2014_April_Woodsmall_S_and_Antoine_N_Presentation_at_The_International_Academy_of_Business_And_Public_Administration_Disciplines_IABPAD)
- Wolf, G. A., S. Boland & M. Aukerman (1994). A transformational model for the practice of professional nursing. Part II, *Journal of Nursing administration*, 24(5), 38-46.
- Wolk, S. (2001). The benefits of exploratory time, *Educational Leadership*, 59(2), 56-59.
- Wolk, S. (2002). *Being good: rethinking classroom management and student discipline*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Wong, H. & R. Wong (2005). *Classroom management is not discipline*. Retrieved on 21st March 2017, from <https://www.teachers.net/wong/OCT05>
- Wong, H. & R. Wong (2009). *The first days of school*. Mountain View, CA: Harry K. Wong Publications.

- Wu, Y. (2008). The research on teacher leadership abroad and its inspiration, *Comparative Education Review*, 8, 52-57.
- Yazzie-Mintz, E. (2007). Voices of students on engagement: a report on the 2006 High School Survey of Student Engagement. Bloomington: Center for Evaluation & Education Policy, Indiana University. Retrieved 13th January 2017, from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED495758.pdf>
- York-Bar, J., & K. Duke (2004). What do we know about teacher leadership? findings of two decades of scholarship, *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316.
- Yu, H., K. Leithwood & D. Jantzi (2002). The effects of transformational leadership on teachers' commitment to change in Hong Kong, *Journal of Educational Administration*, 40(4/5), 368-389.
- Yukl, G. (1999). An evaluation of conceptual weaknesses in transformational and charismatic leadership theories, *The Leadership Quarterly*, 10(2), 285-305.
- Yukl, G. (2002). *Leadership in organizations* (5th ed.). NJ: Prentice Hall.
- Yukl, G. (2011). Contingency theories of effective leadership; In A. Bryman, D. Collinson, K. Grint, B. Jackson, & M. Uhl-Bien (eds.): *The SAGE handbook of leadership* (286-298). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yukl, G. (2013). *Leadership in organizations* (9th ed.) Upper Saddle River, NJ: Pearson-Prentice Hall.
- Yukl, G. & R. Mahsud (2010). Why flexible and adaptive leadership is essential, *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 62(2), 81-93.
- Zaleznik, A. (1977). Managers and leader: are they different?, *Harvard Business Review*, 55(5), 67-78.
- Zaleznik, A. (1989). *The managerial mystique: restoring leadership in business*. New York, NY: Harper & Row.
- Zeitchik, S. (2016). *33 ways to define leadership*. Business News Daily.
- Zulling, K., T. Koopman, J.M. Patton & V. Ubbes (2010). School climate: historical review, instrument development, and school assessment, *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(2), 139-152.

Web sajтови:

- www.businessdictionary.com
- <http://checkandconnect.umn.edu/>
- www.gatesfoundation.org
- www.metproject.org
- <http://tripoded.com/teacher-toolkit/>

VI PRILOZI

- Prilog 1 Zahtev za sprovođenje istraživanja u školama
- Prilog 2 Saglasnost za sprovođenje istraživanja - primer
- Prilog 3 Dozvola za korišćenje Multifaktorskog upitnika liderstva
- Prilog 4 Multifaktorski upitnik liderstva
- Prilog 5 Dozvola za korišćenje Tripod upitnika
- Prilog 6 Tripod upitnik

Prilog 1.

УНИВЕРЗИТЕТ У НИШУ
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ
18000 Ниш • Ђирила и Методија 2 • Пош. факс 91
Телефон-централа(018)514-312 Деканат 514-311
Телефакс 514-310
e-mail info@filfak.ni.ac.rs



UNIVERSITY OF NIŠ
FACULTY OF PHILOSOPHY
18000 Niš • Ćirila i Metodija 2 • P. O. Box 91
Phone +381 18 514312 Dean+381 18 514311
Fax +381 18 514310
e-mail info@filfak.ni.ac.rs

**ПРЕДМЕТ: Молба за давање сагласности за спровођење емпиријског дела
истраживања**

Поштовани гдине/гђо директоре _____

Добри и квалификовани наставници потребни су за имплементирање промена неопходних ученицима у учењу. Управо, услед директног утицаја наставника на ученике истраживање њихових стилова вођења представља једну веома важну област у подручју образовања.

У том погледу, као истраживач и студент докторских студија ангажован у настави замолила бих за Вашу сагласност за реализовање истраживања међу ученицима четвртог разреда Ваше школе за своју дисертацију. С обзиром на то да подаци неких страних истраживања показују да постоји повезаност између лидерског стила наставника и њихове ефективности у наставном раду, што резултира вишим академским постигнућем ученика, питања повезаности између лидерског стила наставника и фактора њихове ефективности, па и питање лидерског стила наставника и ангажованости ученика на нашим просторима су неистражена област, те ова тема заслужује посебну пажњу и потребу за дубљим испитивањем.

У спровођењу овог истраживања биће коришћена два инструмента у папирној форми за чије попуњавање ученицима не би требало више од 30 минута њиховог времена. Један инструмент, *Мултифакторски упитник лидерства (форма оцењивача)* односи се на прикупљање података о лидерском стилу наставника и факторима лидерства, док други инструмент *ТРИПОД* даје увид у податке о ефективности наставника, односно, о наставној пракси, ангажованости ученика и школској клими. Од ученика ће бити затражено да евалуирају лидерски стил и ефективност наставника онако како их они перципирају, а поред тога неопходно је да унесу и неке од општих података као што су школа, смер, пол, школски успех, економски статус. Персоналне информације у овом истраживању неће бити захтеване од ученика.

Уколико одобравате спровођење истраживања у Вашој школи, ради одрживости истраживања и саме дисертације било би пожељно (уколико сте у могућности) да дозволу упутите и у писменој и печатом школе овереној форми. Упитнике би ученици попуњавали према времену и месту које Ви одредите и под надзором реализатора истраживања. Учешће Ваше школе у овом истраживању дало би велик допринос у изради докторске дисертације те и отворило нове могућности за даљу сарадњу. За додатна питања можете се јавити на 0654097539 или email: dragana.jovanovic@filfak.ni.ac.rs.

С поштовањем,
25.05.2016. године

Асс Драгана Јовановић

Депарتمان за педагогију
Филозофски факултет Универзитета у Нишу
Докторанд на студијској групи за педагогију
Филозофски факултет Универзитета у Београду

Prilog 2.

Predmet: Odobrenje za sprovođenje istraživanja i prikupljanje podataka za potrebe doktorske disertacije

Poštovani,

Nakon razmatranja predloga istraživanja Dragane Jovanović, asitenta na Departmanu za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Nišu i doktoranda studijske grupe za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu, i podnetog zahteva za sprovođenje istog u našoj školi, čini se da: 1) su subjekti istraživanja (učenici završnog razreda naše škole) pod minimalnim rizikom, 2) su isplanirane odgovarajuće mere zaštite zloupotrebe podataka učenika i podataka škole, i 3) da istraživačke aktivnosti uključuju samo procedure koje su za našu instituciju prihvatljive.

Od realizatora istraživanja Dragane Jovanović očekuje se da:

- 1) ispoštuje dogovore vezane za sprovođenje istraživanja prema politici naše institucije;
- 2) se stara za regularnost anketiranja učenika;
- 3) učenicima daje adekvatne instrukcije prilikom anketiranja i prema potrebi daje dodatna pojašnjenja;
- 4) ne izlaže učenike neprijatnim situacijama.

Uzimajući u obzir sve gore navedeno, podržavam napore istraživača za dubljim sagledavanjem trenutnog stanja u školama te **DAJEM SAGLASNOST DRAGANI JOVANOVIĆ** za sprovođenje istraživanja u završnim razredima za potrebe doktorske disertacije koje će obaviti u saradnji sa pedagogom škole Milicom Stevanović prema datumu i vremenu koje zajedno dogovore. Za početni datum odobrenja predlažem datum podnošenja zahteva 25.05.2016. sa istekom odobrenja do kraja decembra 2016. godine sa nadom da će u tom periodu istraživanje biti uspešno realizovano.

U Nišu,

Direktor Ekonomske škole
Dragan Aleksić

Majakovskog 2
18 000 Niš

Prilog 3.

For use by Dragana Jovanovic only. Received from Mind Garden, Inc. on May 6, 2015



www.mindgarden.com

To whom it may concern,

This letter is to grant permission for the above named person to use the following copyright material for his/her research:

Instrument: *Multifactor Leadership Questionnaire*

Authors: *Bruce Avolio and Bernard Bass*

Copyright: *1995 by Bruce Avolio and Bernard Bass*

Five sample items from this instrument may be reproduced for inclusion in a proposal, thesis, or dissertation.

The entire instrument may not be included or reproduced at any time in any published material.

Sincerely,

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Robert Most", with a long horizontal line extending to the right.

Robert Most
Mind Garden, Inc.
www.mindgarden.com

For Dissertation and Thesis Appendices:

You cannot include an entire instrument in your thesis or dissertation, however you can use up to five sample items. Academic committees understand the requirements of copyright and are satisfied with sample items for appendices and tables. For customers needing permission to reproduce five sample items in a proposal, thesis, or dissertation the following page includes the permission form and reference information needed to satisfy the requirements of an academic committee.

Putting Mind Garden Instruments on the Web:

If your research uses a Web form, you will need to meet Mind Garden's requirements by following the procedure described at <http://www.mindgarden.com/how.htm#instrumentweb>.

All Other Special Reproductions:

For any other special purposes requiring permissions for reproduction of this instrument, please contact info@mindgarden.com.

Prilog 4.

MULTIFAKTORSKI UPITNIK LIDERSTVA NASTAVNIKA (MLQ)

FORMA PROCENJIVAČA

Dragi učeniče,

Upitnik koji se nalazi pred tobom, namenjen je opisivanju leaderskog stila tvog nastavnika onako kako ga ti percipiraš. Molim te da odgovoris na sve stavke na mestu namenjenom za odgovore. Ukoliko neko pitanje smatraš irelevantnim, nisi siguran/sigurna ili ne znaš odgovor, ostavi prazno mesto za odgovore i pređi na sledeće pitanje. Molim te da na upitnik odgovoriš anonimno bez navođenja svojih osnovnih podataka.

Na narednim stranicama navedeno je 45 tvrdnji. Prosudi koliko se cesto svaka od navedenih tvrdnji odnosi na osobu koju opisujes. Koristi se sledećom skalom procene:

Nikad	Retko	Ponekad	Cesto	Uvek
0	1	2	3	4

Nastavnik koga ocenjujem...

1. Traga za različitim perspektivama u rešavanju problema.	0	1	2	3	4
2. Čeka da stvari „krenu naopako“ pre nego što počne da reaguje.	0	1	2	3	4
3. Optimistično govori o onome što treba ostvariti.	0	1	2	3	4
4. Jasno stavlja do znanja šta svako od učenika može očekivati zauzvrat ukoliko ispuni ciljeve.	0	1	2	3	4
5. Posmatra me kao osobu sa različitim potrebama, aspiracijama i sposobnostima u odnosu na druge.	0	1	2	3	4

DATASHARING AGREEMENT

1. PURPOSE AND INTENDED USE OF DATA.

- a. The Agreement is between Ronald F. Ferguson & Associates LLC (“RFF”) and Dragana R. Jovanovic (“the Recipient”), here in after collectively referred to as “the Parties”.
- b. The purpose of this agreement is to allow RFF to provide the Recipient with the Tripod secondary survey codebook and .pdf of a paper survey (“the Data”) for the purposes as defined in Appendix A to this Agreement (“the Purpose”).
- c. In order for the Recipient to fulfill the Purpose, RFF must provide the Recipient with the Data that contains the elements described in Appendix B to this Agreement.
- d. The Data will contain data, information and know-how that is the strict property of RFF and/or its partners.
- e. The Recipient shall comply with the terms of this Agreement.
- f. Any Data provided by RFF shall remain the property of RFF unless otherwise specified in writing by RFF.

2. PERIOD OF AGREEMENT.

- a. The period of this Agreement shall be in effect from February 15, 2015 until February 15, 2017 unless otherwise agreed by prior written consent by RFF in accordance with this Agreement.

3. DESCRIPTION OF DATA.

- a. Data provided to the Recipient under this Agreement shall be limited to that specifically defined in Appendix B of this Agreement and authorized by RFF.
- b. All Data is subject to the applicable provisions of State and Federal law, including, but not limited to, the Family Educational Rights & Privacy Act, 20 USC 1232g.
- c. The specific record and file formats of the Data will be determined by designated representatives of RFF.
- d. RFF agrees to make reasonable efforts to provide any updates to the Data in a consistent and timely manner.
- e. Subject to applicable laws, and provided there is mutual agreement of the Parties to this Agreement, the Data may be modified to include other data, information and records. In such event this Agreement shall be updated and formally executed by the Parties, superseding any and all prior Agreement by the Parties.

4. TIMING AND FREQUENCY OF DATA UPDATES.

- a. Where relevant and applicable to the Purpose of this Agreement, RFF will provide updates to the Data during the period of February 15, 2015 until February 15, 2017.

5. USE OF THE DATA

- a. The Recipient shall only use the data provided by RFF under this Agreement for the Purposes explicitly described in Appendix A and in a manner that is consistent with the data management and use protocols specified in Appendix C to this Agreement.
- b. The Recipient shall provide to RFF electronic copies of the survey translated into Serbian as well as all results in English, in accordance with the Purpose and provide RFF with the opportunity to review and recommend revisions to such results prior to their publication to any third parties. For the avoidance of doubt, results shall not be issued or published by the Recipient without the prior written consent of RFF.

6. LIMITATIONS ON USE AND DISCLOSURE.

- a. **Non-disclosure of data.** The Recipient shall not disclose the Data provided by RFF through this Agreement to any organization or to any persons other than those listed in Appendix D to this Agreement.
- b. All persons with access to data must complete an Affidavit of Non-Disclosure (Appendix E).
- c. **Non-disclosure of results.** The Recipient shall not make any publication or disclosure of the results of any research/analysis or any other information developed using the Data provided through this Agreement [to any persons other than those listed in Attachment D to this Agreement] OR [without the prior written consent of RFF].
- d. **Sales.** The Recipient is expressly prohibited from selling this survey or using the survey or accompanying analyses for business purposes and agrees to refer any schools or school systems interested in using the Tripod student survey for evaluative purposes to Tripod Education Partners.
- e. **Duplication.** The Recipient is authorized to make 750 copies of the paper survey for use in her dissertation. No additional copying is permitted without prior written permission from RFF.

7. CUSTODIAL RESPONSIBILITY AND DATA STEWARDSHIP.

- a. The parties mutually agree that the Recipient will be designated as Custodian of the Data and will be responsible for the observance of all conditions for use and for establishment and maintenance of data security arrangements as specified in Appendix C of this Agreement, and any other reasonable measures deemed necessary by RFF, in order to prevent unauthorized use.
- b. While the Recipient will make its best efforts to facilitate the secure transmission of data from RFF to the Recipient, the Recipient is not responsible for ensuring the internal or network security of RFF for any breaches of security occurring prior to the confirmed receipt of Data by the Recipient.
- c. The Recipient is hereby informed and agrees that RFF will release Data under this Agreement only upon the condition that the Recipient shall not disclose the information to any other party.

8. ROLES AND RESPONSIBILITIES

- a. The Recipient agrees to provide appropriate staff to execute Data custodial and stewardship, in accordance this Agreement.
- b. RFF agrees to provide appropriate staff support to create and transmit to the Recipient the Data.
- c. **Custodian.** The following Recipient staff members are assigned to roles related to the proper management, process and distribution of the Data under this Agreement:

<u>Role</u>	<u>Name/Title</u>	<u>Contact Information</u>
Data Custodian	Dragana Jovanovic	Contact Info gagacjovanovic@gmail.com
Doctoral candidate at	(professor of pedagogy)	dragana.jovanoic@filfak.ni.ac.rs .
Pedagogy Study Group,	Teaching assistant at the	Generala Milojka Lesjanina 41/4
University of Belgrade, Serbia	Department of Pedagogy, University of Nis, Serbia	18000 Nis, Serbia

- d. **Authorized Users.** Only individuals employed by the Recipient who have aprior approved Affidavit of Non-Disclosure (AppendixE) shall have access to the Data. The names and titles of each of these individuals shall be included in Appendix D of this Agreement. Any changes to suchnominated individuals shall be subject to RFF’s prior written consent.
- e. **Primary Contacts.** The following person(s) will serve as primary contact(s) at for matters relating to the administration of this Agreement:

<u>Recipient Contact</u>	<u>Tripod – RFF Contact</u>
Dragana R. Jovanovic	Ron Ferguson
Generala Milojka Lesjanina 41/4, 18 000 Nis, Serbia	Ronald F. Ferguson & Associates LLC 42 Scotch Dam Road, SE Easton, Massachusetts 02375
E-Mail: gagacjovanovic@gmail.com , dragana.jovanovic@filfak.ni.ac.rs	Email: ron.f.ferguson@gmail.com
Phone: +381644166396	Cell: (617) 905-5424

9. NO WARRANTY FOR DATA QUALITY.

- a. The Recipient and RFF will work collaboratively, during a mutually agreed period, to ensure the Data used for the Purpose is appropriate, relevant and sufficiently robust.
- b. RFF reserves the right to make changes to the Data to ensure it provides a stable form, for which the Recipient can make informed decisions.
- c. As such, the Recipient shall not disclose any RFF Data until such time as both RFF and the Recipient agree, in writing, that the Data is appropriate, relevant and sufficiently robust and not be subject to change.
- d. The use of the Data for the Purpose is dependent on the quality and consistency of the source data. Although RFF will use reasonable efforts to perform quality analyses of the source data, no warranty is made as to the ultimate accuracy or utility of any source data or its subsequent impact on the Data provided under this Agreement.

10. REMEDY FOR BREACH AND INDEMNIFICATION.

- a. The Recipient acknowledges that RFF will suffer irreparable damage if the Recipient does not comply with the explicit provisions of this Agreement.
- b. Accordingly the Recipient's failure to comply with such provisions shall entitle RFF to remedies including, but not limited to injunctive relief, damages for such breach and any other rights or remedies RFF may have.
- c. The Parties agree that statutory and common law theories and principles of liability, indemnification, contribution, and equitable restitution shall govern all claims, costs, actions, causes of action, losses or expenses (including attorney fees) resulting from or caused by the actions or omission of the parties hereto. Furthermore, if either of the Parties becomes aware of a claim involving the other party, the party with knowledge of the claim shall inform the other party in writing within ten (10) days of receiving knowledge of the claim, demand, or other loss.
- d. RFF's rights of remedy for Breach shall survive this Agreement for a period of not less than six (6) years from the Agreement's cessation or termination.

11. TERMINATION AND MODIFICATION OF THIS AGREEMENT.

- a. The Recipient and RFF may amend this Agreement by mutual consent, in writing, at any time.
- b. This Agreement may be terminated at any time by either party within thirty (30) days' written notice.
- c. Upon termination of this Agreement, either by lapse of time or by written notice, the Recipient shall dispose of the Data in the manner specified in Appendix C to this Agreement.

12. SIGNATURES.

- d. By the signatures of their duly authorized representatives below, the Recipient and RFF agree to all of the provisions of this Agreement and execute this Agreement effective with this signing for the period set forth in Clause 2.

For the Recipient:



Dragana R. Jovanovic
Doctoral Candidate
Pedagogy Study Group
University of Belgrade, Serbia
Working place: Department of Pedagogy,
University of Nis, Serbia

For RFF:



Ronald F. Ferguson
President
Ronald Ferguson & Associates, LLC

APPENDIX A: THE PURPOSE

The recipient will use the codebook and paper survey to survey 500 twelfth grade students for her dissertation titled "Leadership styles and teacher effectiveness."

APPENDIX B: THE DATA

RFF will provide the recipient with the V16 secondary student survey codebook and a .pdf copy of the paper V16 secondary survey.

The codebook will be provided in excel and the survey in .pdf format.

APPENDIX C: DATA TRANSFER, USE AND MANAGEMENT PROTOCOLS

This document describes protocols and procedures for the transfer, use, management and protection of data deposited with the Recipient as described by Appendix A to this Agreement.

1. Data Management

1.1 The Recipient's Data Custodian has supervisory authority for all tasks related to the acquisition and management of data under this Agreement.

1.2 The Data Custodian will be primarily responsible for: (1) providing for the secure warehousing of the Data described in Appendix A; (2) facilitate secure transmission of Data described in Appendix A.

1.3 The Recipient shall at all times ensure its policies and standards for the secure warehousing and transmission of data are commensurate with Good Industry Practice. For the purposes of this Agreement, Good Industry Practice shall mean the exercise of that degree of skill, care, prudence, efficiency, foresight and timeliness as would be expected from a leading company within the relevant industry of business sector and include, but not be limited to:

- Firewall intrusion prevention;
- Antivirus protection;
- Disk encryption;
- Data back up and restoration;
- Data destruction / disposal;
- Administrative, physical and technical data safeguards; and
- Secure, encrypted file sharing.

2. Data Acquisition and Delivery

2.1 The Recipient will prepare documentation and provide support as necessary to facilitate Data submissions on the part of RFF.

2.2 During the term of this Agreement, RFF will submit Data to the Recipient exclusively for the Purpose as defined in Appendix A to this Agreement.

2.3 Data will be transferred from RFF to the Recipient [via a secure and encrypted mode of delivery]. The specific protocol and mode of Data transfer will be mutually agreed between the Parties in accordance with the technical capacities and the preferences of RFF.

3. Data Set Use and Delivery

3.1 All creation, use, and/or transmittal of Data created under this Agreement is subject to the specific terms of this Agreement. Under no circumstances will any Data be used for other purposes to that defined in this Agreement without the prior written consent of RFF.

4. Disposal of Data at Cessation/Termination of Agreement

4.1 The Recipient will securely dispose of all data shared by RFF within thirty (30) days of the event of completion of the Purpose as specified in Appendix A, the end of the Period of this Agreement, or the termination of this Agreement. The Recipient shall confirm, in writing, completion of such secure data disposal.

4.2 Disposal of Data shall be via methods prescribed by Good Industry Practice, unless otherwise requested by RFF

5. Confidentiality and Data Security

5.1 The Recipient agrees to establish appropriate administrative, technical, and physical safeguards to protect the confidentiality of the Data and to prevent unauthorized use or physical or electronic access to it.

5.2 Access to Data will be limited to individuals employed by the Recipient listed in Appendix D who have signed an Affidavit of Non-Disclosure.

5.3 Any transmittal of Data between RFF and the Recipient over the Internet must be protected by using industry standard cryptographic technologies.

5.4 Data provided by RFF to the Recipient under this agreement shall be maintained in computer systems controlled by Good Industry Practice password protection and the Recipient will ensure that these computer systems are not accessible via unauthorized networked computer systems.


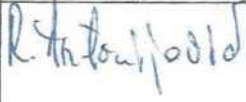
6. Regulatory Compliance

6.1 The Recipient shall comply with all applicable federal laws, state laws, and regulations protecting the privacy of citizens including the Family Education Rights and Privacy Act (FERPA) and the Health Insurance Portability and Accountability Act (HIPAA).

6.2 RFF shall have the right to make, without prior notice, and via designated agents, visits to ensure that the Recipient is in compliance with the terms of this Agreement, specifically the protocols stated in the Appendix C. The Recipient shall fully and promptly cooperate with RFF's designated agents and will assist them in completing such inspections.

6.3 If at any time authorized individuals employed by the Recipient determine that there has been a breach of the security protocols, the Recipient shall promptly take such reasonable steps as are necessary to prevent any future similar breaches. The Data Custodian will report any security breaches to RFF within 24 hours of their discovery.

APPENDIX D: REGISTER FOR AFFIDAVIT OF NON-DISCLOSURE

Name	Job Title / Role	Date Signed	Reviewed and Approved by
Dragana R. Jovanovic (doctoral candidate)	Title Teaching assistant Department of Pedagogy, University of Nis	Date 29.04.2015.	
Radovan Antonijevic (Ph.D.)	Associate Professor Pedagogy Study Group, University of Belgrade	29.04.2015.	

Access to Data will be limited to individuals employed by the Recipient who have signed an Affidavit of Non-Disclosure and are listed in the above Register. The Recipient shall be responsible for all updates to the above Register and obtain RFF prior written approval to such updates.

APPENDIX E: AFFIDAVIT OF NON-DISCLOSURE

Name: Dragana R. Jovanovic

Date: 29.04.2015.

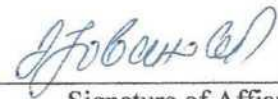
Organization: working at the Department of Pedagogy, University of Nis and doctoral candidate at Pedagogy Study Group, University of Belgrade

Job Title: Teaching assistant

I, Dragana R. Jovanovic, do solemnly swear that when given access to Ronald Ferguson & Associates, LLC Data, I shall not:

- a. Use any Data provided, furnished, acquired, retrieved or assembled for any purpose other than the Purpose stated in Appendix A to this Agreement, which I have read and fully understand;
- b. Make any disclosure or publication of the Data;
- c. Permit anyone to examine individual records or files other than the individuals authorized in the Restricted-Use Data Agreement; and
- d. Store any restricted-use data on any networked portable consumer electronic device such as a tablet or smartphone.

I understand that a violation of these terms may subject my employer to liability for breach of contract and may subject me to disciplinary action by my employer. Furthermore, I understand that I may be held personally liable for any such violation.



Signature of Affiant

Dragana R. Jovanovic
Printed Name of Affiant

29.04.2015.
Date

Prilog 6.

TRIPOD

Dragi učeniče,

Zahvaljujem na tvom učešću u ovom istraživanju. Veoma je važno da tokom odgovaranja na pitanja razmišljaš o svojim iskustvima vezanim za predavanja jednog od tvojih nastavnika. Nosilac ove ankete će ti ukazati na to o kom nastavniku treba da razmišljaš. Ukoliko nosilac ankete to nije uradio, budi slobodan/slobodna da ga pitaš o svemu što ti nije jasno.

Niko iz tvoje škole neće imati uvid u tvoje odgovore. Kasnije, ukoliko bude potrebe za tim, neko izvan škole će izneti podatke tvom nastavniku ili direktoru škole o tome kako su učenici odgovorili, ali ne i kako si ti ili bilo koji pojedinačni učenik odgovorio. Razlog zbog koga su neka pitanja vrlo slična drugim pitanjima je u tome da ti pomogne pri razmišljanju. Poželjno je da odgovoriš na sva pitanja, ali ukoliko iz nekog razloga na neko pitanje ne želiš da odgovoriš, ne moraš. Anketa je anonimna, i prevashodno je namenjena realizaciji istraživanja za potrebe doktorske disertacije. U produžetku rada zaokruži/obeleži stepen svog slaganja sa navedenim tvrdnjama.

	Uopšte se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Nit se slažem nit se ne slažem	Uglavnom se slažem	Potpuno se slažem
1. Veoma mi je važno da temeljno razumem svoj školski rad na času ovog nastavnika.					
2. Moj razred podseća na jednu srećnu porodicu.					
3. Osećam da nastavnik na ovom času stvarno brine za mene.					
4. Tražio/trazila bih pomoć od nastavnika ukoliko mi je potrebna					
5. Jedan od mojih ciljeva na ovom času je da naučim što više mogu.					
6. Na ovom času sve shvatam olako i ne trudim se da dam sve od sebe.					
7. Učenici na ovom času uče kako da postanu organizovaniji.					
8. Mogu da uradim skoro sve zadatke ukoliko ne odustanem.					
9. Ponekada se pretvaram da naporno radim za ovaj čas, čak i kada nije tako.					
10. Siguran/sigurna sam da mogu da ovladam veštinama koje se uče na ovom času.					
11. Uopšte se ne brinem da li ću na vreme stići na čas.					
12. Na ovom času učenici budu ismevani zbog svojih greški.					
13. Prilikom izrade domaćeg zadatka za ovaj čas, pokušavam da naučim što više mogu i ne brinem o tome koliko će mi vremena to oduzeti.					
14. Sve više razmišljam o odlasku na fakultet zahvaljujući ovom nastavniku.					

15. Kada nas podučava, nastavnik misli da sve razumemo čak i kada nije tako.					
16. Moje ponašanje je uvek problem nastavniku na ovom času.					
17. Ukoliko nešto ne bi razumeo/razumela, nastavnik bi objasnio na drugačiji način.					
18. Nastavnik na času ne prihvata ništa manje od našeg punog napora.					
19. Nastavnik zna kada razred razume, a kada ne.					
20. Ovaj razred je mesto gde se osećam srećnim/srećnom.					
21. Učenici na času uče da se više trude kada zadaci postanu teški.					
22. Nastavnik postavlja pitanja kako bi bio/bila siguran/sigurna da pratimo nastavu.					
23. Prisustvo u ovom razredu čini me ljutim/ljutom.					
24. Nastavnik zaista veruje da deca mogu da postanu pametnija.					
25. Ponašanje učenika u ovom razredu ljuti nastavnika.					
26. Nastavnik želi da objasnim svoje odgovore – zašto mislim ono što mislim.					
27. Moji drugari iz odeljenja ponašaju se onako kako nastavnik želi.					
28. U stanju sam da razumem najteže zadatke na času.					
29. Nastavnik zaista pokušava da razume kako se učenici osećaju.					
30. Učenici nastoje da odluče kako će se aktivnosti odvijati na času.					
31. Nastavnik želi da razmenjujemo misli i ideje.					
32. Skoro svakog dana na času naučimo puno toga.					
33. Sviđaju mi se načini učenja na ovom času.					
34. Nastavnik uvek nađe vremena kako bismo sumirali sve ono što smo svakog dana učili.					
35. Na času, učenici postaju sve bolji i bolji u mudrom planiranju vremena.					
36. Prestajem da se trudim na času ako mi rad postane težak.					
37. Naš razred je uvek zauzet i ne gubi vreme.					
38. Pojedini učenici se na času trude da drugima „odvuku pažnju“ od napornog rada.					

39. Nastavnik ima nekoliko dobrih načina za objašnjavanje svake teme koju obrađujemo na času.					
40. Nastavnik ne dozvoljava učenicima da odustanu kada zadaci postanu teški.					
41. Čak i kada su zadaci teški, mogu da ih naučim.					
42. Na času učenici ulažu napor u veru da mogu da postanu pametniji.					
43. Čas ne drži moju pažnju – dosadno mi je.					
44. Učenici mog razreda prema ovom nastavniku ophode se sa poštovanjem.					
45. Dajem sve od sebe da u potpunosti razumem lekcije koje su predavane na ovim časovima.					
46. Nastavnik od nas očekuje da koristimo sposobnosti mišljenja a ne samo memorisanja stvari.					
47. Učenici na času uče da se više fokusiraju na kvalitet svog rada.					
48. Tokom cele godine dajem svoj maksimum.					
49. Učenici razgovaraju i razmenjuju ideje o svom radu na času.					
50. Nastavnik čini da nastava bude vrlo zanimljiva.					
51. Nastavnik nam ostavlja dovoljno vremena da objasnimo svoje ideje.					
52. Učimo da korigujemo svoje greške na času.					
53. Sve više razmišljam šta ću raditi nakon srednje škole zahvaljujući svom nastavniku.					
54. Ponašanje učenika na ovom času je problem.					
55. Odgovori na ovaj upitnik predstavljaju moje realno mišljenje.					
56. Nastavnik jasnije objašnjava komplikovane stvari.					
57. Zadovoljan/zadovoljna sam svojim postignućima na času.					
58. Nastavnik učenje čini zabavnim.					
59. Nastavnik proverava da li smo shvatili ono što nas je podučavao/podučavala.					
60. Ne smeta mi da postavljam pitanja na času ukoliko osećam potrebu za tim.					

61. Komentare koje dobijem na svoj rad na času pomažu mi da napredujem.					
62. Moje ponašanje na času ponekada nervira nastavnika.					
63. Dobijamo veoma korisne komentare koji nam daju do znanja šta smo pogrešili u zadacima.					
64. Nastavnik traži od učenika da daju dodatna objašnjenja na date odgovore.					
65. Ne sviđa mi se način ponašanja učenika na času.					
66. Ponašanje učenika na času je pod kontrolom.					
67. Čini se kao da nastavnik zna kada me nešto muči.					
68. Trudim se da budem tačan/tačna i prisutan/prisutna na času.					
69. Postoji mesto izvan škole na kome mogu da koristim Internet kada god mi je to potrebno.					
Naredna pitanja odnose se na to šta ti misliš o sebi, a ne o školi					
70. Mislim da mogu da imam uspešan život, čak i sa slabim uspehom u školi.					
71. Pripadam tipu osoba koje mudro koriste vreme.					
72. Pripadam tipu dobro organizovanih osoba.					
73. Pripadam tipu osoba koje se fokusiraju na kvalitet svog rada.					
74. Pripadam tipu osoba koje nastavljaju da se trude čak i kada osećam da treba odustati.					
75. Posedujem jasan cilj u životu - znam stvari koje želim da postignem.					
76. Moram dosta da se trudim u školi da bih postao/postala osoba koja želim da budem kada odrastem.					
A. Koja je zaključna ocena na kraju polugodišta na predmetu nastavnika koga procenjuješ? (Izaberi jednu mogućnost).					
5	4	3	2	1	
B. Koja je tvoja ukupna prosečna ocena?					
5	4	3	2	1	
C. Nastavni predmet koji drži nastavnik koga procenjuješ je (izaberi jedan predmet):					
Matematika Likovna kultura Hemija	Fizičko vaspitanje Srpski jezik i književnost Muzička kultura	Prva pomoć i zdravstvena nega Istorija / Sociologija / Geografija / Pravo / Ekonomija	Strani jezik Drugi: _____ (navedi)		

D. Sa kime živiš (od roditelja ili staratelja) tokom školske godine? (možeš zaokružiti više od jedne mogućnosti)				
Majka Otac	Maćeha Očuh	Baba Deda	Rodak/staratelj ili hranitelj Sam/sama ili sa prijateljima	Neka odrasla _____ druga osoba
F. Pol?				
muški			ženski	
G. Koliko knjiga ima u tvojoj kući?				
0-10	11-24	25-100	100-250	Više od 250
H. Razmisli o odrasloj osobi kod tvoje kuće koja je veći deo vremena provela u školi. Ova osoba: (Zaokruži sve na šta se odnosi)				
Nije završila srednju školu Završila je srednju školu Pohađala je neki fakultet ill stekla dvogodišnju diplomu			Završila je četvorogodišnji fakultet Završila je specijalistički ili postdiplomski stepen nakon fakulteta Ne znam	
I. Ubrajajući sebe, sa koliko dece živiš?				
1	2	3	4	5 i više
J. Da li imate kompjuter kod kuće? Ako je odgovor potvrđan, koliko? (Zaokruži jedan izbor)				
Ne	Da, jedan	Da, dva	Da, tri i više	
L. Da li tvoji roditelji kod kuće govore još neki jezik izuzev Srpskog jezika?				
ne	retko	polo vremena	većim delom vremena	uvek
LJ. Osnovni podaci o školi: Naziv škole _____ Mesto _____ Tip škole: 1) opšte-obrazovna 2) stručna Smer: _____				
M. Proceni ekonomski status tvoje porodice: 1) nizak (prilično loše živimo) 2) osrednji (imamo za najosnovnije potrebe) 3) visok (imamo dovoljno da ne brinemo) 5) veoma visok (poprilično bolje živimo od ostalih)				

VII BIOGRAFIJA AUTORA

Dragana (Radisav) Jovanović rođena je 14.07.1982. godine u Čačku. Osnovnu školu „Bogdan Kapelan” završila je u Guči, a potom Medicinsku školu „Nadežda Vilimanović Janković” u Čačku. Nakon završene srednje škole nastavlja svoje obrazovanje na Filozofskom fakultetu u Nišu na Studijskoj grupi za pedagogiju. Studije pedagogije završila je 2007. godine odbranivši diplomski rad iz didaktičke oblasti. Po završetku osnovnih studija pedagogije, u februaru 2008. godine upisuje doktorske studije pedagogije na Filozofskom fakultetu u Beogradu na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju.

Na Filozofskom fakultetu u Nišu (Department za pedagogiju) izabrana je u zvanje asistenta oktobra 2008. godine, za užu naučnu oblast Pedagogija (za predmete Opšta pedagogija i Porodična pedagogija). U dosadašnjem radu osim predmeta za koje je birana izvodila je i časove vežbi iz drugih predmeta: Uvod u pedagogiju, Osnovi pedagogije, Detinjstvo, kultura i vaspitanje, Rad sa decom sa potrebom za posebnom društvenom podrškom, Porodica i vaspitno-obrazovne ustanove, Metodika rada pedagoga u predškolskim ustanovama, Pedagoška prevencija poremećaja u ponašanju, Pedagogija roditeljstva i Andragogija. Školske 2009/10. godine obavljala je i poslove sekretara Departmana za pedagogiju i aktivno radila na akreditaciji osnovnih i master akademskih studija pedagogije. U okviru stručnog usavršavanja savladala je program obuke „NTC sistem učenja – razvoj kreativnog i funkcionalnog razmišljanja” odobren od strane Zavoda za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja, broj 570-151/2016. Angažovana je i kao istraživač i sekretar na projektu pod nazivom „Indikatori i modeli usklađivanja porodičnih i poslovnih uloga” (br. 179002), za ciklus istraživanja od 2011. godine. Reč je o projektu Filozofskog fakulteta u Nišu čiju realizaciju finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

Učestvovala je na više naučnih skupova organizovanih u Srbiji i šire, a rezultate svojih dosadašnjih proučavanja objavila je u časopisima i zbornicima kako domaćeg tako i međunarodnog karaktera.

Изјава о ауторству

Име и презиме аутора Драгана Јовановић

Број индекса 21090054

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

УЛИЦЕСУУ СТУД ИДСТАВЊИЦА И
ЕФЕКТИВНОСТ ИДСТАВЕ

- резултат сопственог истраживачког рада;
- да дисертација у целини ни у деловима није била предложена за стицање друге дипломе према студијским програмима других високошколских установа;
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио/ла интелектуалну својину других лица.

Потпис аутора

У Београду, 17.01.2018.

Драгана Јовановић

Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Име и презиме аутора Драгана Јовановић
Број индекса 21070054
Студијски програм ПЕДАГОГИЈА
Наслов рада ЛИДЕРСКИ СТИЛ НАСТАВНИЦА И
ЕФЕКТИВНОСТ НАСТАВЕ
Ментор Проф. др Радован Античијевић

Изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла ради похрањена у **Дигиталном репозиторијуму Универзитета у Београду**.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског назива доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Београду.

Потпис аутора

У Београду, 17.01.2018.



Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

ДИСЕРСКА СТАЛ НАСТАВНИЦИ И
ЕФЕКТИВНОСТ НАСТАВЕ

која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигиталном репозиторијуму Универзитета у Београду и доступну у отвореном приступу могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство (CC BY)
2. Ауторство – некомерцијално (CC BY-NC)
3. Ауторство – некомерцијално – без прерада (CC BY-NC-ND)
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима (CC BY-NC-SA)
5. Ауторство – без прерада (CC BY-ND)
6. Ауторство – делити под истим условима (CC BY-SA)

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци.
Кратак опис лиценци је саставни део ове изјаве).

у Београду, 17.01.2018.

Потпис аутора

