



Универзитет у Новом Саду
Филозофски факултет
Одсек за педагогију



**ШКОЛСКО ЛИДЕРСТВО КАО ДЕТЕРМИНАНТА СОЦИЈАЛНОГ
ПОНАШАЊА УЧЕНИКА**

- ДОКТОРСКА ДИСЕРТАЦИЈА -

Ментор:

Проф. др Оливера Кнежевић-Флорић

Кандидат:

Стефан Нинковић

Нови Сад, 2016.

Универзитет у Новом Саду
Филозофски факултет
Кључна документацијска информација

Редни број: РБР	
Идентификациони број: ИБР	
Тип документације: ТД	Монографска документација
Тип записа: ТЗ	Текстуални штампани материјал
Врста рада (дипл., маг., докт.): ВР	Докторска дисертација
Име и презиме аутора: АУ	МА Стефан Нинковић
Ментор (титула, име, презиме, звање): МН	Др Оливера Кнежевић Флорић, редовни професор
Наслов рада: НР	Школско лидерство као детерминанта социјалног понашања ученика
Језик публикације: ЈП	Српски
Језик извода: ЈИ	Српски / Енглески
Земља публикавања: ЗП	Република Србија
Уже географско подручје: УГП	АП Војводина, Нови Сад
Година: ГО	2016.
Издавач: ИЗ	ауторски репринт
Место и адреса: МА	21000 Нови Сад, др Зорана Ђинђића 2

Физички опис рада: ФО	8 број поглавља / 226 страница / 3 графикона / 8 слика / 47 табела / 273 референце / 8 прилога
Научна област: НО	Педагогија
Научна дисциплина: НД	Социјална педагогија
Предметна одредница, кључне речи: ПО	Лидерство у образовању, социјално понашање ученика, колективна ефикасност, самоефикасност наставника
УДК	371.11:316.614 316.614:37.011.3-052
Чува се: ЧУ	Библиотека Одсека за педагогију, Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду
Важна напомена: ВН	Нема
Извод: ИЗ	Страна 6
Датум прихватања теме од стране Сената: ДП	23.1.2014.
Датум одбране: ДО	
Чланови комисије: (име и презиме / титула / звање / назив организације / статус) КО	Председник: др Светлана Костовић, редовни професор, Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду Ментор: др Оливера Кнежевић Флорић, редовни професор, Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду Члан: др Бисера Јевтић, ванредни професор, Филозофски факултет, Универзитет у Нишу Члан: др Слађана Зуковић, ванредни професор, Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду

University of Novi Sad
Faculty of Philosophy
Key word documentation

Accession number: ANO	
Identification number: INO	
Document type: DT	Monograph documentation
Type of record: TR	Textual printed material
Contents code: CC	Doctoral dissertation
Author: AU	MA Stefan Ninković
Mentor: MN	Olivera Knežević Florić, PhD, full professor
Title: TI	School leadership as determinant of student social behavior
Language of text: LT	Serbian
Language of abstract: LA	Serbian/English
Country of publication: CP	Serbia
Locality of publication: LP	AP Vojvodina, Novi Sad
Publication year: PY	2016.
Publisher: PU	Author reprint
Publication place: PP	21000 Novi Sad, dr Zorana Đinđića 2

Physical description: PD	8 chapters / 226 pages / 3 graphs / 8 pictures / 47 tables / 273 references / 8 blocks of appendices
Scientific field SF	Pedagogy
Scientific discipline SD	Social pedagogy
Subject, Key words SKW	Educational leadership, student social behavior, collective teacher efficacy, teacher self-efficacy
UC	371.11:316.614 316.614:37.011.3-052
Holding data: HD	The Library of the Department of Pedagogy, Faculty of Philosophy, University of Novi Sad
Note: N	None
Abstract: AB	Page 6
Accepted on Senate on: AS	23.1.2014.
Defended: DE	
Thesis Defend Board: DB	President: Svetlana Kostović, PhD, full professor, Faculty of Philosophy, University of Novi Sad Mentor: Olivera Knežević Florić, PhD, full professor, Faculty of Philosophy, University of Novi Sad Member: Bisera Jevtić, PhD, associate professor, Faculty of Philosophy, University of Niš Member: Slađana Zuković, PhD, associate professor, Faculty of Philosophy, University of Novi Sad

ШКОЛСКО ЛИДЕРСТВО КАО ДЕТЕРМИНАНТА СОЦИЈАЛНОГ ПОНАШАЊА УЧЕНИКА

Резиме

Тема лидерства у образовању је интензивно проучавана из различитих теоријских и истраживачких перспектива. За разлику од досадашњих студија чији су циљеви и резултати били посвећени ефектима школског лидерства на образовна постигнућа ученика, основна сврха овог истраживања била је стицање увида у природу односа између трансформационог лидерства и социјалног понашања ученика у образовном контексту Републике Србије. Референтни оквир рада чине социјално-когнитивна теорија и социјални конструктивизам, док је примењен модел трансформационог лидерства у школи који подразумева четири базичне компоненте: креирање праваца развоја школе, развијање људи, редизајнирање организације и унапређење наставе.

У истраживању је учествовало 120 наставника и 641 ученика из седам средњих школа на територији општина Нови Сад и Шабац. У истраживању су коришћени следећи инструменти: Упитник за процену трансформационог лидерства, Скала самоефикасности и Скала опажене колективне ефикасности наставника који су адаптирани и преведени на српски језик, као и Скала социјалног понашања ученика креирана за потребе овог истраживања.

Резултати истраживања указују да постоји позитивна повезаност између трансформационог лидерства и колективне ефикасности наставника, као и између самоефикасности и колективне ефикасности наставника. Као важан налаз ове студије може се издвојити онај којим се констатује да ученици у школама у којима је трансформационо лидерство присутније у мањој мери испољавају проблеме у понашању. Добијено је да постоји негативна повезаност између самоефикасности наставника у одржавању дисциплине, с једне стране, и проблема у понашању ученика, с друге стране. Установљено је да слабо изражено трансформационо лидерство у школи, у условима неразвијене опажене колективне ефикасности наставника, предвиђа већу учесталост проблема у понашању ученика. Коначно, закључује се да постоји значајан модераторски ефекат самоефикасности на однос колективне ефикасности наставника и изражености проблема у понашању ученика.

Реализовано истраживање је прво истраживање у овој области у Србији и као такво оно може имати значајне импликације на будућа истраживања и школску праксу. Развијање трансформационог лидерства и колективне ефикасности наставника омогућило би унапређење квалитета наставе и самим тим утицање на социјално понашање ученика. Овај закључак сугерише потребу за квалитетним образовањем директора и других лидера у школама. Ограничења истраживања се тичу, пре свега, структуре узорка, као и чињенице да су све варијабле мерене путем самоизвештавања испитаника. Такође, истраживањима лонгитудиналног карактера омогућило би се идентификовање промена у односима испитиваних варијабли током времена.

Кључне речи: лидерство у образовању, социјално понашање ученика, колективна ефикасност, самоефикасност наставника

SCHOOL LEADERSHIP AS DETERMINANT OF STUDENT SOCIAL BEHAVIOR

Summary

The topic of educational leadership has been intensively studied from different theoretical and research perspectives. Unlike previous studies which objectives and results are dedicated to the effects of school leadership on student achievement, the main purpose of this research was to gain insight into the nature of the relationships between transformational leadership and social behavior of student in the educational context of the Republic of Serbia. The reference framework consisted of social-cognitive theory and social constructivism, while the applied model of transformational leadership at the school includes four basic components: setting directions, developing people, redesigning the organization, and improving the instructional program.

The research included 120 teachers and 641 students from seven secondary schools in the territory of municipalities of Novi Sad and Šabac. The following instruments were used in the research: Transformational leadership questionnaire, Teacher self-efficacy scale and Perceived collective teacher efficacy scale, which were adapted and translated into Serbian, as well as Scale of social behavior of students, which was created for the purpose of this research.

The research results indicate that there is a positive relationship between transformational leadership and collective teacher efficacy, as well as between teacher self-efficacy and collective efficacy. An important finding of this study is that pupils at schools in which the transformational leadership is more present exhibit less behavioral problems. The findings show that there is significant negative relationship between teacher self-efficacy in maintaining discipline on the one hand, and problem behavior of student on the other hand. It was found that low levels of transformational leadership at school, in the conditions of low collective teacher efficacy, provides a higher incidence of behavioral problems in students. Finally, it is concluded that there is a significant moderating effect of teacher self-efficacy on relation of teacher collective efficacy and the extent of problems in pupils' behavior.

The conducted research is the first research in this field in Serbia, and as such it may have significant implications for research and school practice Serbia. Development of transformational leadership and collective teacher efficacy would allow improvement of the quality of teaching, consequently influencing the social behavior of student. This finding suggests that there is a need for quality education of school principals and other leaders at schools. Limitations of the research are affected primarily by the structure of the sample, and the fact that all variables are measured by self-reporting of respondents. Also, the use of research that has a longitudinal character makes it possible to identify changes in the relationships among these variables in time.

Keywords: educational leadership, student social behavior, perceived collective teacher efficacy, teacher self-efficacy

САДРЖАЈ

УВОД	11
ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ИСТРАЖИВАЊУ	13
1.1. Социјално-когнитивна теорија.....	14
1.1.1. Социјално-когнитивна теорија у образовању.....	21
1.2. Социјални конструктивизам као претпоставка разумевања лидерства.....	29
1.3. Лидерство као теоријски конструкт	34
1.4. Теоријски приступи објашњењу лидерства: особине, понашања или ситуација	41
1.5. Дистинктивне карактеристике трансформационог лидерства	47
1.5.1. Медијатори утицаја трансформационог лидерства	52
1.5.2. Корелати трансформационог лидерства.....	55
1.6. Трендови и изазови лидерства у образовању.....	58
1.6.1. Концепт дистрибуираног лидерства у образовању.....	63
1.6.2. Трансформационо лидерство у школском окружењу: димензије и процеси утицаја	66
1.6.3. Компарација педагошког и трансформационог лидерства	71
1.6.4. Трансформационо лидерство и професионални капитал наставника.....	75
1.7. Школа као контекст развоја социјалног понашања деце и младих.....	78
1.7.1. Социјално понашање деце и младих као неједнозначан и вишедимензионалан феномен	78
1.7.2. Улога наставника и социјално понашање ученика	84
1.7.3. Претпоставке одрживе превенције у школском окружењу	96
1.7.4. Социјалнопедагошке интервенције у школском окружењу: о неопходности ширих промена.....	108
1.8. Преглед важнијих истраживања.....	111
1.8.1. Ефекти трансформационог лидерства.....	111
1.8.2. Најважнији доприноси у проучавању самоефикасности и колективне ефикасности наставника	116

МЕТОДОЛОШКА ОРИЈЕНТАЦИЈА ИСТРАЖИВАЊА	119
2.1. Проблем истраживања.....	120
2.2. Циљ и задаци истраживања.....	122
2.3. Истраживачке хипотезе	123
2.4. Варијабле.....	124
2.5. Методе, технике и инструменти истраживања.....	125
2.6. Узорак истраживања.....	127
2.7. Процедура	130
2.8. Начини обраде података.....	130
РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА	132
3.1. Дескриптивни показатељи коришћених инструмената	133
3.1.1. Анализа упитника за процену трансформационог лидерства	133
3.1.2. Анализа скала самоефикасности и колективне ефикасности наставника	136
3.1.4. Анализа скале процене социјалног понашања ученика	138
3.1.5. Анализа агрегације.....	139
3.2. Улога социо-демографских карактеристика наставника	140
3.2.1. Трансформационо лидерство, самоефикасност и колективна ефикасност наставника: повезаност са полом наставника.....	140
3.2.2. Трансформационо лидерство, самоефикасност и колективна ефикасност наставника: повезаност са старошћу наставника	141
3.2.3. Трансформационо лидерство, самоефикасност и колективна ефикасност наставника: повезаност са радним стажом наставника	142
3.2.4. Разлике у социјалном понашању у односу на пол ученика.....	143
3.2.5. Разлике у социјалном понашању с обзиром на школски успех ученика.....	144
3.3. Тестирање хипотеза	146
X1 и X2: Релације трансформационог лидерства, самоефикасности и колективне ефикасности наставника	150
X3: Релације трансформационог лидерства са социјалним понашањем ученика	153
X4 и X5: Релације самоефикасности, колективне ефикасности наставника и социјалног понашања ученика.....	155
X6: Модераторски ефекат колективне ефикасности наставника на однос трансформационог лидерства и социјалног понашања ученика	158
X7: Модераторски ефекат самоефикасности наставника на однос колективне ефикасности наставника и социјалног понашања ученика.....	161

ДИСКУСИЈА	163
4.1. Релације трансформационог лидерства, самоефикасности и колективне ефикасности наставника	165
4.2. Међуоднос самоефикасности и колективне ефикасности наставника.....	169
4.3. Трансформационо лидерство, самоефикасност и колективна ефикасност: улога социо-демографских карактеристика наставника.....	170
4.4. Социјално понашање ученика – разлике с обзиром на социо-демографске карактеристике	172
4.5. Трансформационо лидерство, колективна ефикасност наставника и социјално понашање ученика.....	174
4.6. Трансформационо лидерство и социјално понашање ученика – модераторски ефекат колективне ефикасности наставника	176
4.7. Колективна ефикасност и социјално понашање ученика – модераторски ефекат самоефикасности наставника.....	178
ЗАКЉУЧАК	180
5.1. Закључна разматрања и импликације	181
РЕФЕРЕНЦЕ	188
ПРИЛОЗИ	210

УВОД

У све већем броју земаља унапређење квалитета школског лидерства се препознаје као једно од приоритетних питања образовне политике. Резултати иностраних студија показују да лидерство, и на нивоу образовног система и на нивоу школе, представља фактор који значајно објашњава разлике у постигнућима ученика (Leithwood, Harris, & Hopkins, 2008; Mourshed, Chijioke, & Barber, 2010). Истраживања корелата успешних школа истичу кључну улогу образовног лидерства. Имајући у виду досадашња сазнања, истраживачи настоје да разумеју које су то конкретно праксе лидерства којима се могу приписати поменуте разлике и на који начин оне утичу на исходе ученика.

Упркос значајним доприносима, досадашња проучавања у овој области су обележена низом теоријско-методолошких слабости. Пре свега, с правом је могуће поставити питање да ли су академска постигнућа ученика једино мерило успешности лидерства у образовању. Иако је значај афективног и социјалног развоја ученика одавно препознат, истраживања ученичких постигнућа су доминантна. У складу са променама друштвених околности, од школе се очекује да решава социјално-емоционалне проблеме ученика и с тим повезане тешкоће у учењу, односно да подстиче позитиван развој деце и младих. С друге стране, отворена су и питања *када* и *како* лидери утичу на остваривање жељених циљева образовно-васпитног процеса. Таква ситуација је довела до настојања да се развију и аргументују холистички приступи у анализирању ефеката лидерства у образовању. Најзад, неопходно је истаћи да истраживачки резултати у овој области нису у довољној мери искоришћени за потребе мењања и унапређивања васпитно-образовне праксе.

Школа представља подручје социјализације у коме се могу успоставити просоцијалне везе значајне за превенцију проблема у понашању и унапређивање позитивног развоја деце и младих. Резултати бројних истраживања указују на потребу за подстицањем заштитних и редуковањем ризичних фактора који делују у школској средини, односно промовисањем здравог развоја ученика и подстицањем њихове резилијентности (Bašić, 2009; Greenberg et al., 2003). Захтев

да школе развијају социјалну и емоционалну компетентност ученика је логичан, с обзиром на време које деца и млади проведу у школи.

Полазећи од потребе да школе представљају контекст позитивног развоја деце и младих, главна интенција овог рада је сагледавање релација између трансформационог лидерства у школи, самоефикасности и колективне ефикасности наставника, с једне стране, и социјалног понашања ученика, с друге. Како су истраживања потврдила ефекте опажене самоефикасности и колективне ефикасности наставника на образовна постигнућа ученика, важно је испитати да ли постоји слична повезаност ових конструката и са социјалним понашањем ученика. У складу са владајућим ставовима у литератури, за очекивати је да са повећањем присутности трансформационог лидерства, посебно у условима изражене опажене самоефикасности и колективне ефикасности наставника, долази до умањивања учесталости проблема у понашању ученика, као и да се повећава испољавање просоцијалног понашања.

Концептуално посматрано, овај рад чини неколико основних целина. Први сегмент дисертације посвећен је постављању теоријских основа истраживања, одређењу основних конструката и анализирању савремених приступа лидерству у образовању. Посебно детаљно су објашњене димензије и процеси утицаја модела трансформационог школског лидерства који представља референтни оквир ове дисертације. Последњи одељци теоријског дела рада се односе на приказ најважнијих доприноса у испитиваној области.

Емпиријски део дисертације садржи информације о истраживачком нацрту, узорку испитаника, примењеној истраживачкој процедури, варијаблама, инструментима и статистичким анализима које су реализоване с циљем тестирања хипотеза. Резултати реализованог емпиријског истраживања су саопштени у посебном поглављу. Дискусија резултата, као и најважнији закључци и импликације на које је указало истраживање, дати су на самом крају рада.

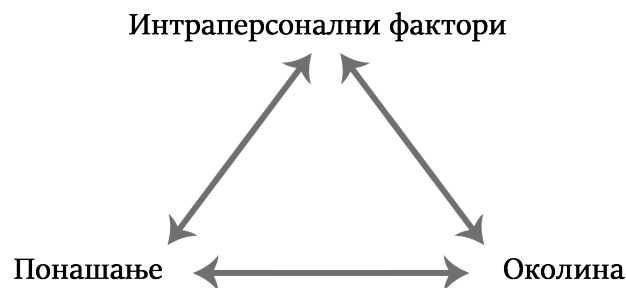
ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ИСТРАЖИВАЊУ

1.1.

СОЦИЈАЛНО-КОГНИТИВНА ТЕОРИЈА

Своју интердисциплинарну популарност социјално-когнитивна теорија базира, пре свега, на рецепцији радова Alberta Bandure (Bandura, 1997; 2001; 2006). Bandura је, анализирајући међуоднос когниције, окружења и понашања, и акцентујући значај људске агенсности, развио обухватну и кохерентну теорију која је брзо прихваћена у друштвеним наукама. Иако је у области педагогије најинтензивније тумачен онај део социјално-когнитивне теорије који се тиче опсервационог учења, и друге њене идеје и концепти су релевантни за проучавање образовних феномена.

Основне претпоставке социјално-когнитивне теорије тичу се интеракције особе и њеног друштвеног окружења. Bandura (1997) говори о тријадичном реципрочитету између понашања, социјално-контекстуалних варијабли и личних чиниоца (Слика 1). У том смислу, за потпуно разумевање људског понашања, у било којој ситуацији, потребно је сагледати утицаје когнитивних, понашајних и срединских чинилаца (Ivanov, 2007). Прецизније формулисано, особа делује на околину јер је интринзично мотивисана да је прилагоди својим потребама, а околина нуди изазове, повратне информације, могућности избора, а понекад и омета задовољење потреба, интереса и склоности појединца.



Слика 1. Општи модел људске агенсности (Bandura, 1997)

У дискурсу социјално-когнитивне теорије *агенсност* представља кључни аспект људског развоја и функционисања (Bandura, 2006). На врло уопштеном, филозофском нивоу, појам агенсности упућује на капацитет за аутономно и активно обликовање сопственог живота. С друге стране, одсуство самоодређења подразумева аутоматску и потпуну детерминисаност понашања стимулусима окружења. Поменута теорија, дакле, не доводи у питање ефекте друштвеног окружења на понашање, али наглашава чињеницу да људи, као самоактивни субјекти, кроз процесе самопоимања, саморефлексије и саморегулације врше снажан утицај на сопствено понашање и окружење.

Постоје четири конститутивна својства људске агенсности (Bandura, 2001; 2006). Прво од њих јесте *интенционалност*. Људи самостално постављају циљеве и намерно планирају акције како би их остварили. Планирањем се мишљење доводи у везу са понашањем и на тај начин се одређује када, где, како и колико дуго треба деловати. Штавише, планирање најчешће обухвата развијање алтернативних стратегија које су у функцији припреме за евентуалне неуспехе иницијалног правца деловања. Настојања на колективном нивоу подразумевају посвећеност заједничкој намери и координисање међузависних планова деловања.

Наредно обележје људске агенсности јесте *промишљеност* која представља капацитет за предвиђање исхода сопствених поступака (Bandura, 1997; 2001). Очекивање исхода има мотивациону улогу и односи се на веровање појединца да ће одређено понашање довести до жељених циљева. На пример, уколико наставник очекује да ће сарадња с колегама резултовати стицањем репутације у колективу, то га може мотивисати да се тако понаша. Позитивни исходи, између осталог, укључују репутацију, стицање моћи и статуса, материјалне награде итд. Иако очекивања позитивних или негативних исхода могу имати мотивационо дејство, значајно је приметити да је у неким ситуацијама могуће да особа верује да ће неко понашање водити жељеном исходу, а да истовремено не верује да га може успешно реализовати. Управо због тога Bandura (1997) истиче да позитивна очекивања исхода имају ограничен потенцијал у предикцији понашања.

Самореактивност подразумева самопроцењивање и регулацију понашања у складу са личним стандардима. У основи, одређено понашање може да има две врсте последица – спољашње исходе и само-евалуативне реакције – које могу имати комплементаран или супротан утицај на понашање (Bandura, 1997). Понашање доводи до саморегулације кроз покретање процеса поређења учинка са личним стандардима. Неки од тих стандарда се односе на морално или друштвено понашање, док се неки односе на аспирације у постизању циљева и вредновању постигнућа. Генерално, људи избегавају понашања која резултирају самокритиком, а теже понашањима која доводе до позитивне самоевалуације.

Кроз *саморефлексиивност* људи оцењују личне способности, адекватност сопственог мишљења и понашања, смисао животних тежњи итд. Степен у коме ће човек остварити своје потенцијале у великој мери зависи од *опажене самоефикасности*. Наглашавајући да се ради о кључном појму социјално-когнитивне теорије, Bandura овај конструкт дефинише као „процене појединца о властитим способностима организовања и извршавања акција потребних за остваривање жељених циљева“ (Bandura, 1997: 3). Иако је реч о опажању сопствених способности, по угледу на бројна истраживања, у даљем раду биће коришћен термин „самоефикасност“. Она се односи на веровања људи у сопствене способности постизања контроле над догађајима који утичу на њихове животе, и њихова веровања да поседују способности за предузимање акција потребних за савладавање одређених задатака пред којима се налазе.

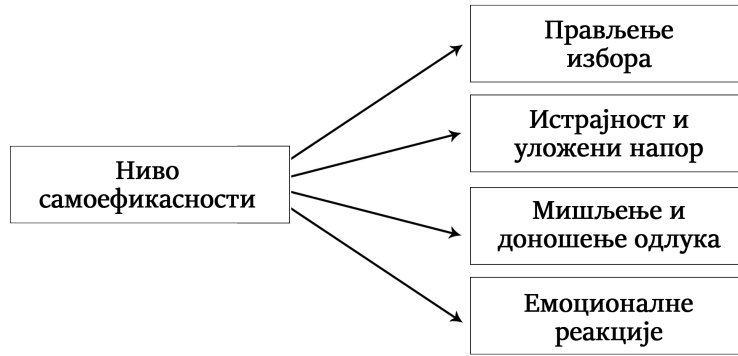
Чињеница је да људи са сличним вештинама, или пак иста особа у различитим околностима, може извести неку активност различито, у зависности од промена уверења о личној ефикасности. Успешно функционисање захтева и вештине и веровања да се те вештине могу успешно користити. Социјално-когнитивна теорија предвиђа да када је самоефикасност развијена у високом степену, особа ће се укључити у извођење активности које унапређују њене способности и вештине, а када је самоефикасност слабо развијена људи се неће укључивати у нове активности које би им могле помоћи да науче нове вештине. Уз то, избегавајући такве задатке, особа неће добити никаву повратну информацију која би резултирала корекцијама негативне перцепције сопствене ефикасности.

Од сличних конструката као што су појам о себи (селф-концепт) и самопоштовање, самоефикасност се битно разликује по својој ситуационој условљености (Рајагес, 1996). Другим речима, уверења о личној ефикасности се не генерализују, већ се формирају у вези са конкретним задатком или ситуацијом. Перцепција самоефикасности се разликује и од очекивања исхода. Bandura (1997) истиче да антиципације исхода увелико зависе од самопоимања личних знања, вештина и способности. Они који имају јак осећај ефикасности замишљају успешне сценарије који ће их водити у позитивном смеру и који ће резултирати високим постигнућем. Они који сумњају у своју ефикасност, замишљају неуспешне сценарије, имају низак ниво аспирација, и уздржавају се од предузимања било какве активности чим помисле да би нешто могло кренути лоше (Ivanov, 2007). Занимљиво је и Bandurino објашњење разлике између самоефикасности и самопоуздања. Док се самоефикасност тиче уверења да је особа у стању да оствари жељени ниво постигнућа, дотле се самопоуздање односи на увереност особе да ће бити успешна чак и када не зна о каквим захтевима и ситуацији се ради.

Претпоставља се да процене самоефикасности утичу на когнитивне, мотивационе и афективне процесе, али и на изборе које особа прави. Bandura (1997; 2001) као основне врсте процеса деловања самоефикасности наводи:

- избор циљева,
- избор активности и окружења,
- ниво истрајности и улагања напора,
- и емоционалне реакције (Слика 2).

Избор циљева и активности. Генерално, људи бирају ситуације у којима очекују успех, а избегавају презахтевне ситуације, у којима би могли доживети неуспех. Преко таквих избора људи развијају различите компетенције, интересе и друштвене везе које утичу на њихово будуће животно усмерење (Bandura, 1997). Када се људи устручавају од неких активности због сумње у властите способности, обично учествују у самодеструктивном процесу инхибирања властитог развоја (Reeve, 2010).



Слика 2. Ефекти опажене самоефикасности (адаптирано према Reeve, 2010)

Истрајност и ниво улагања напора. Веровања о самоефикасности утичу на то колико ће напора особа уложити у неку активност, односно на то колико ће бити истрајна упркос тешкоћама и неуспесима са којима је суочена. Следствено томе, појединци који више верују у личну ефикасност улагаће више напора како би остварили циљеве и биће истрајнији ако се појаве неочекивани проблеми. Jerusalem и Schwarzer (1992) су показали да када се испитаницима с високом самоефикасношћу за одређени задатак девет пута за редом каже да су погрешили, процене самоефикасности остају позитивне и не долази до слабљења њихове релативне снаге.

Људи који сумњају у своје вештине обично себи предочавају потенцијалне препреке и брзо доносе закључке о узалудности улагања напора. Они који верују у властите способности удвостручују своје напоре када се суочавају са тешкоћама и брзо се опорављају након неуспеха. Bandura сматра да „није важно да ли ће тешкоће побудити сумњу у самог себе, што је природна реакција, важна је брзина повратка осећаја самоефикасности. Самим тим што стицање знања и компетенција обично захтева континуиране напоре, неопходан је резилијентан осећај самоефикасности“ (Bandura, 1989: 1176).

Емоционално реаговање. Веровања о самоефикасности утиче не само на то како људи размишљају и како се понашају, већ и на њихово емоционално реаговање. Може се рећи да, с једне стране, особе које верују у личну ефикасност ређе доживљавају и успешније превладавају негативне емоције, док с друге стране такве особе чешће доживљавају позитивна осећања попут среће и

задовољства. Примера ради, постоје налази да студенти који верују да имају потребне способности за суочавање са испитном ситуацијом, имају мање изражену испитну аксиозност (Juretić, 2008).

Чињеница је да људи субјективно евалуирају захтеве ситуације и резултате сопствених акција. Због тога се показује да је социјално-когнитивна теорија успешнија од алтернативних теоријских система у објашњавању и предвиђању мотивације и понашања људи (Pajares, 1996). Наравно, концепт самоефикасности не имплицира да неко може постићи циљеве који превазилазе његове реалне способности само због субјективних уверења. Успешно функционисање подразумева склад између објективне и субјективне компетентности. Уверења о личној ефикасности одређују како ће неко употребити вештине и способности које поседује.

Веровања о самоефикасности се формирају на основу информација из неколико извора који имају различиту снагу. Особа кумулира и интегрише бројна и понекад противречна искуства, креирајући целовиту оцену сопствених способности. Bandura (1997) сматра да је самоефикасност највише одређена *личним искуствима* у претходним сличним ситуацијама. Људи формирају веровања о самоефикасности из сопствених интерпретација ранијих покушаја остваривања одређених циљева. Конкретно, претходни успеси развијају позитивну перцепцију самоефикасности док је неуспеси инхибирају. Битно је нагласити да постојани осећај личне ефикасности претпоставља превазилажење препрека истрајним улагањем напора. Након што људи постану уверени да имају све што је неопходно да би успели, у стању су да се адаптивно суоче са повременим неповољним ситуацијама (Bandura, 1997).

Викаријско искуство, односно опажање успешности других сличних особа је још један извор осећаја самоефикасности. Овај извор се заснива на процесима социјалног поређења у којима се други људи појављују као стандард за оцењивање сопствене компетентности. Према „узлазној“ хипотези особа ће изабрати да се упоређује са особом која је донекле боља од ње, али не са оном која је многа боља од ње (Havelka, 2008). Примера ради, посматрање пријатеља како успешно решава сложен математички задатак може убедити ученика да га и он може успешно решити. Bandura (1997) указује да је утицај викаријског искуства

израженији што је модел компетентнији и сличнији посматрачу; такође, више модела је делотворније него један. Викаријско искуство је нарочито утицајан извор у ситуацијама када особе имају ограничено искуство у обављању одређених задатака.

Уверавање од стране других (социјална персуазија) је извор који је мање важан од претходна два, а односи се на чињеницу да људи које други успеју да увере да су способни за остваривање жељених циљева постају спремнији за улагање напора како би дошли до жељеног исхода. Важност овог извора очекивања самоефикасности често је под утицајем процењене стручности и кредибилности оног који уверава, као и поверења које појединац има у ту особу (Ivanov, 2007). У том смислу, нереалистична убеђивања обично изазивају неуспехе који дискредитују особу која уверава и дубље угрожавају перцепцију самоефикасности особе која је уверавана (Bandura, 1997).

Емоционална стања попут задовољства, кривице или радости такође могу утицати на опажање личне ефикасности. Учестало доживљавање негативних емоција може довести до осећаја емоционалне исцрпљености, професионалне неостварености и деперсонализованости (Jennings & Greenberg, 2009). Насупрот томе, позитивне емоције попут заинтересованости, задовољства и љубави проширују тренутни репертоар мисли и акције и подстичу резилијентност, креативност, увереност у личну ефикасност (Gu & Day, 2007).

1.1.1. СОЦИЈАЛНО-КОГНИТИВНА ТЕОРИЈА У ОБРАЗОВАЊУ

Последњих десетак година долази до појачаног интересовања истраживача за социјално-когнитивну перспективу у образовању (Britner & Pajares, 2006; Usher & Pajares, 2008; Zimmerman, 2000). У академском контексту, прве студије су се бавиле ефектима опажене самоефикасности ученика, да би се убрзо увидела потреба за бављењем предикторима овог феномена. Показало се да су веровања о сопственој ефикасности регулисања учења и академских активности међу најважнијим детерминантама академске мотивације и школских постигнућа ученика. Иако је већина досадашњих студија била усмерена на ученике, истраживачи су издвојили још један феномен који се показао корисним за разумевање исхода школског образовања – опажену самоефикасност наставника.

Опажена самоефикасност наставника је термин којим се уобичајено означавају веровања наставника о могућностима утицања на мотивацију и постигнућа ученика (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Развој овог конструкта је имао три најважније фазе: фазу увођења и елаборације, фазу критичке анализе и фазу консолидације и прилагођавања. Почети његовог интензивног изучавања везују се најчешће за рад из 1998. године под називом *Teacher efficacy: its meaning and measure*, аутора М. Tschannen-Moran, А. Woolfolk Ноу и W. К. Ноу. У средишту пажње ових истраживача било је постављање концептуалних основа самоефикасности наставника и разматрање могућности емпиријског испитивања самог конструкта.

У протеклој деценији, бројни истраживачи су се бавили исходима опажене самоефикасности наставника. Емпиријски је документовано да су процене личне ефикасности наставника повезане са напорима које улажу, циљевима које постављају, њиховом истрајношћу при суочавању са потешкоћама. Осим тога, указано је да је осећај самоефикасности наставника предиктор мотивације и академских ставова ученика, ставова наставника према променама, квалитета инструкције, резилијентности наставника у односу на ризик професионалног сагоревања (Holzberger, Philipp, & Kunter, 2013; Klassen, Tze, Betts, & Gordon, 2011; Skaalvik & Skaalvik, 2007; Tschannen-Moran et al., 1998). Наставници са развијеним осећајем ефикасности више улажу у квалитет инструкције, осећају већу обавезу

према поучавању и вероватније је да ће остати у наставничком послу. Наставници који не очекују да ће бити успешни улажу мање напора у припремање и реализовање наставних активности, брзо одустају, чак и кад знају шта би требало урадити. Неки аутори истичу да између опажене личне ефикасности и резултата које наставници постижу постоји цикличан однос (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Ефекте самоефикасности наставника могуће је тумачити дејством различитих механизма (Ross & Bruce, 2007):

- Ученичке перцепције личних способности су у великој мери одређене повратним информацијама наставника, наставничким очекивањима и социјалним поређењем са вршњацима.
- Самоефикасност утиче на ставове наставника према контролисању понашања ученика. Наставници који верују у личну ефикасност подстичу ученичку аутономију и самодисциплину. Наставници који сумњају у себе, песимистички опажају ученичку мотивацију, ригидни су и ослањају се на стриктна правила понашања у учионици (Bandura, 1997). Истраживачки резултати показују да наставници који сумњају у сопствене способности контролисања понашања ученика могу доживети професионалну исцрпљеност (Brouwers & Tomic, 2000).
- Наставници који себе виде као компетентне посвећују пажњу ученицима слабијих способности. С друге стране, наставници који сумњају у своје компетенције настоје да буду фокусирани на успешне ученике, избегавајући рад са слабијим ученицима које виде као потенцијалан извор сметњи.
- Самоефикасни наставници кроз своју истрајност доприносе ученичком постигнућу. Они неуспех ученика виде као подстицај да интензивирају своје напоре. С друге стране, наставници који не верују у своју ефикасност обично закључују да су разлози неуспеха ученика ван њихове контроле и да не могу превазићи дејство негативних спољашњих утицаја.
- Наставници са високом самоефикасношћу су задовољни својим послом (Caprara, Barbaranelli, Borgogni, & Steca, 2003). С друге стране, наставници ће вероватно бити незадовољни уколико су убеђени да нису у стању да испуне професионалне обавезе и када опажају да њихова школа не остварује своју мисију.

Генерално, истраживачи су издвојили кластере фактора који утичу на формирање самоефикасности наставника – један се тиче карактеристика посла и школског окружења, а други индивидуалних карактеристика наставника (Labone, 2004). У складу са претпоставкама социјално-когнитивне теорије, нађено је да претходно искуство представља предиктор опажене ефикасности наставника. Значајне промене уверења и ставова наставника се углавном дешавају након што наставници доживе искуство успеха (Guskey, 2002). Док увиђање да су примењени поступци били успешни доводи до очекивања успеха у будућности, дотле схватање да је остварен неуспех води ка слабљењу самоефикасности и доприноси очекивању неуспеха у будућности. Уколико се успех приписује срећи или помоћи других, то може спречити развој вере у личну ефикасност. Поред тога, самодијагностички значај успеха и неуспеха зависи од тежине захтева (Bandura, 1997). Успех у остваривању једноставних циљева обично не резултира променама личне ефикасности.

Осим историје понашања, значајни извори самоефикасности наставника су викаријско искуство и социјална персуазија. Самим тим што наставницима често недостају објективни стандарди успешности, често се самопроцене способности заснивају на поређењу с колегама. У том смислу, наставници учењем по моделу развијају уверења о својој ефикасности. Претпоставља се да ефекти опсервационог учења зависе од сличности посматраног модела, његове компетентности и разноврсности моделованог понашања. Уколико наставник припада колективу у којем већина чланова показује снажну увереност у личну ефикасност, то може имати ефекат „социјалне заразе“.

Када је реч о социјалној персуазији, различити чиниоци одређују домете њеног утицаја на опажену личну ефикасност наставника. Најзначајнији међу њима су кредибилитет онога који уверава, професионално искуство наставника, и сразмера између порука уверавања и нивоа компетентности наставника у датом тренутку. Треба истаћи да социјално-когнитивна теорија имплицира да ће вербално уверавање имати израженије ефекте на самоефикасност млађих наставника којима је мање доступно искуство успеха (Tschannen-Moran & Hoy, 2007).

Емоције нису маргинална појава у образовном контексту. Наставници у свом раду доживљавају бројна и разноврсна емоционална искуства која формирају њихов професионални идентитет. Негативна осећања, попут беса, кривице и туге, воде нижем нивоу самовредновања, очекивањима неуспеха и одустајању од рада на задатку. Посебно субјективне интерпретације личних соматских реакција значајно утичу на опажену самоефикасност (Bandura, 1997). У Табели 1 приказани су основни извори опажене ефикасности наставника.

Табела 1. *Извори самоефикасности наставника* (адаптирано према Labone, 2004)

<i>Извор самоефикасности</i>	<i>Релевантни чиниоци</i>
<i>Претходно искуство</i>	<ul style="list-style-type: none">– изазовност циљева– ниво улагања напора– адекватна атрибуција исхода– адекватна повратна информација
<i>Викаријско искуство</i>	<ul style="list-style-type: none">– сличност модела– компетентност модела– разноврстност моделовања
<i>Социјална персуазија</i>	<ul style="list-style-type: none">– поузданост и компетентност онога који уверава– претходна искуства– реалистичност персуазије
<i>Емоционална стања</i>	<ul style="list-style-type: none">– учесталост позитивних и негативних емоција– интерпретације соматских реакције

У контексту рада наставника, значајно истраживачко питање тиче се природе развоја опажене самоефикасности наставника током професионалне каријере. У складу са Bandurinom концептуалном премисом о реципрочној узрочности, очекивано је да постизање успеха доприноси перцепцији самоефикасности, која последично узрокује нове успехе. Друго аналитичко питање јесте да ли се утицај различитих извора самоефикасности наставника мења током времена. Према налазима неких истраживања, контекстуални фактори (лидерство, школска култура, итд.) имају већи утицај на самоефикасност млађих наставника (Tschannen-Moran & Hoy, 2007). То је могуће објаснити чињеницом да је искуснијим наставницима у већој мери доступно непосредно искуство (не)успеха у раду, које њихове самооцене чини мање подложним утицају других.

Bandura (1997) је формулисао концепт *опажене колективне ефикасности*. Посматрано из релационе перспективе, чланови организације заједнички тумаче и делују на реалност (Cunliffe & Eriksen, 2011). У том смислу, опажена колективна ефикасност није прост збир индивидуалних перцепција, већ представља групни феномен. Досадашње студије доследно показују да опажена колективна ефикасност има кључну улогу у групном функционисању (Bandura, 2000; 2001; Gully, Incalcaterra, Joshi, & Beaubien, 2002; Stajkovic, Lee, & Nyberg, 2009). Истраживачки резултати показују да од опажене колективне ефикасности зависи у којој мери ће група деловати насумично или стратешки, оптимистично или песимистично, који ће бити циљеви њеног функционисања, колико ће бити дугорочни заједнички напори, те каква ће бити постигнућа.

Полазећи од чињенице да бројни изазови са којима се наставници суочавају захтевају колективне напоре, новија истраживања све више фокусирају феномен опажене колективне ефикасности наставника. Према доминантном схватању, колективна ефикасност наставника представља „процену наставника да колектив у целини може да организује и изврши одређене акције које ће имати позитивне ефекте на ученике“ (Goddard, Hoy, & Woolfolk Hoy, 2004: 4). Аналогно деловању опажене самоефикасности, колективна ефикасност наставника утиче на избор циљева које школски колектив жели да постигне, избор стратегија деловања, степен улагања напора и истрајност у постизању жељених исхода упркос тешкоћама.

Досадашња истраживања указују на то да је колективна ефикасност наставника систематски повезана са постигнућима ученика (Bandura, 1993; Goddard, Hoy, & Woolfolk Hoy, 2000; Moolenaar, Sleegers, & Daly, 2012). Добијене резултате аутори објашњавају претпоставком да је реч о феномену који посредује у односу између социјалне интеракције наставника и постигнућа ученика. Генерално, развијена колективна ефикасност наставника доводи до стремљења ка изазовним циљевима, интензивним заједничким напорима, и истрајности колектива. У таквим ситуацијама наставници преузимају одговорност, више планирају, и покушавају да превазиђу привремене тешкоће и неуспехе.

Социјално-когнитивна теорија пропагира идеју о реципрочној узрочности два облика људске агенсности – индивидуалне и колективне (Bandura, 1997). Наставници су неминовно под утицајем колектива којем припадају, док истовремено утичу на виђење колективне успешности школе. Логично је очекивати да ће наставници негативно опажати личну ефикасност уколико припадају колективу који хронично остварује неуспехе и који претежно чине људи који сумњају у своје способности. С друге стране, према неким истраживачима ове проблематике (Carrao et al., 2003), самоефикасност је предиктор колективне ефикасности наставника.

Bandura (1997) заговара тезу да опажена лична и колективна ефикасност имају сличне изворе, функције, и делују на сличан начин. У складу са тим становиштем, као потенцијални фактори који условљавају развој колективне ефикасности наставника разматрају се: претходно искуство, викаријско искуство, социјално уверавање и афективна стања.

Претходно искуство. Док заједничко успешно деловање позитивно утиче на развој колективне ефикасности наставника дотле доживљавање неуспеха изазива сумњу у колективне способности. Резилијентни осећај заједничке ефикасности је заснован на искуству успешног суочавања са проблемима, кроз дугорочно улагање напора (Goddard et al., 2004). Концептуална идеја социјално-когнитивне теорије која се тиче реципрочног каузалитета опажене колективне ефикасности и постигнућа организације утемељена је на претпоставци да су промене једне варијабле неизбежно праћене променама друге варијабле (Lindsley, Brass, & Thomas, 1995).

У ситуацијама када школски лидери помажу наставницима да адекватно интерпретирају своје успехе и неуспехе, штетни обрасци односа постигнућа и опажене колективне ефикасности наставника могу бити спречени. Нагласак треба да буде на процесу деловања и учењу кроз активно иновирање. Неуспеси могу бити интерпретирани као корисни уколико садрже информације о узрочно-последичним односима и уколико пружају увид у то „шта функционише“. Као што указује Senge (2007), важно је разумети да сложени проблеми имају вишеструке узроке, који укључују раније предузете акције са циљем решавања неких других проблема.

Викаријско искуство. При процењивању ефикасности сопственог колектива наставници се ослањају не само на непосредно већ и на викаријско искуство. Посматрање успешности других сличних модела доприноси развоју перцепције сопствене ефикасности, како на индивидуалном тако и на групном нивоу. Колективна ефикасност наставника може бити стимулирана посматрањем успешних школа које функционишу у сличном контексту. То значи да, на пример, школски колектив који имплементира ефикасну праксу преузету из суседне школе заправо учествује у процесу интенционалне саморегулације засноване на викаријском учењу.

Са акумулирањем исхода функционисања колектива, искуство постаје најважнији предиктор уверења о заједничкој ефикасности, док се утицај социјалног уверавања и викаријског учења смањује (Bandura, 1986). На пример, увиђање да слични колективи постижу успехе може само продубити фрустрираност наставника који раде у школи која је константно неуспешна. Исто тако, убеђивање ће бити мање ефикасно након неколико узастопних неуспеха колектива.

Социјално уверавање. Персуазија је још један извор опажене ефикасности чланова колектива. Иако вербално уверавање само по себи не може изазвати значајне промене у доживљају успешности, заједно са викаријским и личним искуствима може битно утицати на перцепцију колективне ефикасности. Ефекти социјалне персуазије су условљени нивоом опажене експертизе, поузданости и кредибилности њених извора. Дакле, разговори, програми професионалног развоја, повратне информације од надређених и колега представљају облике социјалне персуазије усмерене ка развијању опажене ефикасности колектива наставника (Goddard et al., 2004).

Афективна стања. У литератури се наводи (Goddard et al., 2004) да међу школама увек постоје одређене разлике у реакцијама на стресне догађаје. Висок степен развијености колективне ефикасности омогућава адаптивније суочавања са притисцима и кризама са којима се суочавају све школе. Мање ефикасне школе, међутим, су склоније дисфункционалном реаговању које последично повећава шансе да се доживе неуспеси. У том смислу, доминантна афективна стања утичу на то како ће колектив интерпретирати и реаговати на различите изазове.

Већина аутора некритички прихвата Bandurinu хипотезу о изоморфном развоју веровања о личној и колективној ефикасности наставника. Међутим, до сада су ретко испитивани фактори развоја колективне ефикасности наставника. У том контексту, поједини истраживачи настоје да детаљније сагледају изворе овог феномена, како би разумели на који начин се може подстицати колективна ефикасност наставника.

Као што је већ истакнуто, колективна ефикасност варира у зависности од контекста. Евидентно је да, на пример, наставници који раде у различитим разредима суочавају се са различитим изазовима. Академски проблеми ученика су лакше савладиви у нижим разредима него у каснијим фазама школског образовања. Bandura (1997) додаје да ниво интеракције у групи представља фактор који доприноси значају колективне ефикасности наставника. Појединци могу имати веома различита виђења капацитета колектива којем припадају (DeRue, Hollenbeck, Ilgen, & Feltz, 2010). Социјално-когнитивна теорија имплицира да су могуће реакције у таквим случајевима повлачење или настојање да се доведе у питање доминантна перцепција. С друге стране, изражена неслагања у погледу нивоа колективне ефикасности могу имати негативне последице на заједничко функционисање (DeRue et al., 2010).

Нема сумње да је дошло до експанзије истраживања опажене самоефикасности и колективне ефикасности наставника. Тако, на пример, пратећи учесталост употребе ових појмова у научним часописима са енглеског говорног подручја, Klassen et al. (2011) закључују да се они у периоду од 1986. до 1998. појављује у 68 чланака, а од 1998. до 2009. у 218 научних радова. Аутори констатују да, упркос интернационализацији истраживачког подручја, досадашња сазнања о овим конструктима нису у довољној мери имплементирана у школску праксу.

1.2.

СОЦИЈАЛНИ КОНСТРУКТИВИЗАМ КАО ПРЕТПОСТАВКА РАЗУМЕВАЊА ЛИДЕРСТВА

Реализам и конструктивизам су две међусобно контрастиране епистемолошке перспективе у друштвеним наукама. Прва подразумева да објекти сазнавања постоје независно од ума онога који сазнаје, а друга да научне теорије и знање уопште представља субјективну конструкцију. Научници у друштвеним наукама имају, имлицитно или експлицитно, афинитет према једној или другој позицију и инсистирају на слабостима ставова заговорника алтернативне и конкурентске перспективе. У савременој литератури (Milutinović, 2011) најчешће се говори о две хетерогене форме конструктивизма: индивидуалној и социјалној.

Социјални конструктивизам интелектуалне корене има у симболичком интеракционизму и феноменологији, али, по општем мишљењу, своју форму и популарност добија тек појављивањем Bergerove и Luckmanove књиге *Социјална конструкција реалности* (1966/1992). Својим делом ови аутори уводе далекосежну идеју да је стварност конструисана друштвеном интеракцијом људи. У том смислу, они постављају низ значајних питања: „Како је могуће да субјективна значења постану објективна чињенична стања?... Како је могуће да људско деловање произведе свет ствари? Другим речима, адекватно разумевање ‘стварности sui generis’ друштва изискује да се пропита на који начин се конструише стварност“ (Berger & Luckmann, 1992: 34).

Многе расправе о социјалном конструктивизму последњих 20 година односе се на тумачење његове природе као епистемолошког приступа или теорије знања (Ber, 2001; Hacking, 1999). Социјални конструктивизам примат даје личним и друштвеним процесима кроз које људи конструишу своје интерпретације стварности. Таква мета-теоријска позиција представља алтернативу интелектуалним традицијама попут неопозитивизма, есенцијализма и научног реализма, у којима се од истраживача очекује да региструје и објективно репрезентује реалност.

По V. Бер (2001) заговорници социјалног конструктивизма се, прећутно или отворено, слажу барем са једном од следећих претпоставки:

- *Знање није поуздано.* Знање се схвата увек као динамично и отворено, откривено и недовршено. Социјални конструктивизам тражи да се, и на нивоу појединца – истраживача и на нивоу заједнице – парадигме, критички односи према подразумевајућем знању о свету и самом себи. На тај начин се проблематизује очито, стварно и разумљиво по себи.
- *Схватање света је историјски и културно специфично.* Начини разумевања света, категорије и појмови који су у употреби, припадају одређеним контекстима. Категоријални апарат којим се тумачи материјални и нематеријални свет увек зависи од карактеристика места и времена. Заговорници ове позиције у први план стављају релативност разумевања у односу на тренутни контекст, а знање третирају као менталну конструкцију (Knežević-Florić, 2005).
- *Знање се креира кроз друштвене процесе.* Док традиционални конструктивистички приступи наглашавају индивидуалне (когнитивне) разлике у тумачењу реалности, социјални конструктивизам апострофира улогу комуникације. Прецизније формулисано, начини разумевања света не проистичу из неке праве природе тог света већ их људи конструишу између себе (Ber, 2001). Социјални конструкционизам не позиционира знање ни унутар умова појединаца, нити ван њих, већ између људи (Gergen, 1985).
- *Знање и друштвено деловање су нераздвојно повезани.* Социјални конструктивизам не дозвољава стварност независну од друштвеног деловања. Преговарано разумевање може имати различите облике у различитим групама и сходно томе може подстицати различите акције. Ian Hacking (1999) поставља питање: Да ли је злостављане деце стварно зло или је социјални конструкт? Злостављање деце је објективно лоше, но била је потребна промена друштвених вредности да би се оно препознало као озбиљан јавноздравствени и психосоцијални проблем. С друге стране, одређене појаве које су у неком раздобљу биле перципиране као социјални проблеми могу временом изгубити тај карактер (Ajduković, 2008).

Имајући у виду поменуте претпоставке, не чуди да социјални конструктивизам препознаје фундаменталну улогу и проблематичну природу језика и комуникације. Многи заговорници овог епистемолошког правца доводе у питање идеју истине као кореспонденције између исказа и стварности (Milenković, 2013). Из премисе да друштвени феномени нису стварни у класичном смислу те речи произилази антиреалистичка идеја о непостојању стварности независне од истраживања. С друге стране, комуникација је далеко више од преношења значења; она представља процес конструисања, реконструисања и деконструисања значења. У том смислу, Миленковић (2013: 40) истиче да „какав год да свет постоји изван нашег категоријалног апарата, ми га можемо спознати искључиво кроз, а никако изван, датог апарата“. Према V. Ver (2001), искуство света не може се диференцирати нити појмити без језичког оквира који том искуство даје структуру и значење.

Социјални конструктивизам критички доводи у питање идеју да се разлози прихватања или одбацивања теорија тичу само емпиријских чињеница. Негативни докази су много мање значајни за прихватање или одбацивање глобалних теорија, него што се обично мисли. Утицајаност и популарност теорије је могуће потпуније објаснити друштвено-политичким факторима (Alvesson & Sköldbberg, 2009). С обзиром на све већу сложеност и непрегледност могућности савременог света, различите теорије пружају смернице и вредносна упоришта на основу којих се интерпретира свет.

Социјални конструктивизам проблематизује општа места, друштвене конвенције и затечене односе моћи, започињући са идентификовањем феномена који се сматра евидентним, истинитим или природно датим (Hacking, 1999). Општи циљ социјалног конструктивизма је извођење доказа да:

1. *X* не мора да постоји, или не мора да буде као што јесте. *X*, или *X* какво је тренутно, није детерминисано природом ствари, није неминовно.

2. *X* је лоше.

И, коначно:

3. Било би боље укинути *X*, или га барем радикално трансформисати.

Конструктивичка перспектива је тек недавно пронашла своје место у студијама менаџмента. У наставку биће указано на општа обележја социјалног конструктивизма као теоријског оквира проучавања лидерства.

Из конструктивистичке перспективе лидерство се поима као релациони процес (Cunliffe & Eriksen, 2011; Fairhurst & Grant, 2010; Tourish, 2014). Не постоји суштина феномена лидерства која треба да буде откривена и након тога сумирана у формалним дефиницијама. Различити дискурси, који су зависни од контекста, интегрални су део процеса којима је лидерство социјално конструисано. Консеквентно томе, постоји отклон у односу на традиционалне теорије које лидерство свде на личне особине, карактеристике ситуације, или њихову одређену комбинацију (Fairhurst & Uhl-Bien, 2012).

Истраживачки фокус се помера са личности, особина и понашања лидера на социјалну интеракцију лидера, подређених и контекста. Наиме, када су лидери означени као једини агенси комуникације, онда се следбеницима негира право да креирају значења на темељу своје позиције у организацији (Fairhurst & Grant, 2010). Већина конструктивистичких приступа лидерству наглашава активну улогу следбеника у осмишљавању и вредновању сопственог организационог искуства. Овде треба да нагласити да многи истраживачи говоре о неопходности проучавања атрибуција, имплицитних теорија, значења, идентитета итд. (Fairhurst & Grant, 2010).

Поборници социјалног конструктивизма истичу да оно што се сматра ситуацијом или адекватним стилем вођења у датој ситуацији јесу интерпретативна питања на која не могу бити примењени објективни критеријуми. Парафразирајући Hackingov модел анализе, Fairhurst и Grant (2010) наводе базичне премисе које чине конструктивистички приступ лидерству:

1. Лидерство не мора да постоји нити мора да буде као што јесте.
2. Лидерство, или лидерство какво је данас, није детерминисано природом ствари; није неминовно.

Социјални конструктивизам акценат ставља на интерпретативно разумевање лидерства као културног феномена. Управљање значењима или формулисање интерпретативних кодова (*framing*) представља основни модалитет вршења утицаја лидера на следбенике. Лидер је лидер јер има моћ да

мобилише пажњу својих пратилаца, артикулише значења света око њих на начин који им је прихватљив, као и да дефинише ефикасну колективну акцију коју ће пратиоци добровољно прихватити (Јанићијевић, 2008). Помоћу значења, метафора, прича и исказа лидери активно конструишу ситуације са којима се суочавају, чиме се последично истичу одређени аспекти и креирају специфичне импликације у вези са очекиваним поступцима. На пример, исти менаџерски обрасци понашања могу бити различито перципирани и протумачени, што може бити условљено контекстом, искуством и другим личним карактеристикама подређених.

Доприноси социјалног конструктивизма су вишеструки. Пре свега, социјални конструктивизам наглашава да концепти детињства, материнства, етничке припадности и лидерства представљају културно и историјски променљиве категорије, упркос томе што их већина људи сматра природним појавама. С друге стране, ова парадигма подстиче дубоко уважавање значаја колективног комуникативног деловања. Заговара се онтолошки примат односа над једном унутрашњом есенцијом која је независна од процеса сазнавања (Stojnov, 2001). Наспрам сагледавања реалности са становишта независних индивидуа, релациона оријентација почиње од односа и види друштвене појаве као креиране кроз процесе.

Критичко дебатовање о социјалном конструктивизму отежано је услед постојања бројних праваца ове епистемолошке позиције. Када је реч о контекстуалном конструктивизму, критички реалисти прихватају идеју о разликама између објективне стварности и субјективних перцепција исте. У том смислу, знање, иако друштвено ситуирано, може у одређеном смислу бити објективно. Оно што се критички приписује социјалном конструктивизму је антиреализам који је, мање или више, аутодеструктиван. Дакле, уколико је све социјална конструкција, онда је и сам социјални конструктивизам релативан. Управо због тога је неопходно бити свестан чињенице да је социјални конструктивизам у сталном процесу развоја ставова, усавршавања и допуњавања.

1.3.

ЛИДЕРСТВО КАО ТЕОРИЈСКИ КОНСТРУКТ

Упркос многобројним истраживања која се баве лидерством, приметно је неслагање о пољу значења самог термина, а посебно о томе да ли ефекти лидерства могу бити објашњени или предвиђени. Различита одређења овог спорног конструкта (Grint, 2010) одражавају различите, међусобно несамерљиве, парадигме њихових аутора. Управо због тога већина истраживача одустаје од покушаја дефинисања лидерства, а настојања су усмерена према издвајању квалитативних обележја и компонената теоријског конструкта.

Спорност конструкта манифестује се кроз дифузност схватања и бројност покушаја одређења шта је лидерство. Настојећи да прецизира или боље речено да појасни појам лидерства и понуди дефиницију која би била полазиште за емпиријска истраживања, Yukl наводи да је лидерство „процес деловања на друге људе како би они разумели и сложили се о томе шта треба чинити и како то треба чинити, односно процес поспешивања индивидуалних и колективних настојања у постизању заједничких циљева“ (Yukl, 2008: 8). Појединачни елементи ове вишеслојне дефиниције су:

1. Лидерство је релациони процес, а не особина коју лидери поседују.
2. Лидерство претпоставља процес намерног утицања који се обично назива мотивисање.
3. Последице утицаја лидера односе се на индивидуалне и колективне активности у постизању заједничких циљева.
4. Лидерство је позитивно етички профилисано.

Међутим, проблематичност уџбеничких и енциклопедијских одређења лидерства постаје евидентна када се постави питање: да ли лидерство претпоставља све елементе који су наведени у претходној дефиницији, или само неке од њих? Уколико је тачна прва претпоставка, онда је феномен лидерства изузетно редак. С друге стране, уколико се пође од друге претпоставке, онда је лидерство веома уобичајено у организацијској пракси. Употреба термина

„лидерство“ непрестано осцилује између онога што готово сви раде и онога што веома мали број људи може да постигне (Alvesson & Spicer, 2010).

Зашто је ипак важно разматрати природу лидерства? Пре свега, одређење основних елемената феномена упућује на пожељне начине његовог проучавања. С друге стране, разумевање природе лидерства даје назнаке где га је најцелисходније истраживати. До сада је, на пример, лидерство углавном погрешно тражено у личним особинама појединаца (Ladkin, 2010). Полазећи од тога да ниједна дефиниција лидерства није боља нити важнија од других, Keith Grint (2010) наводи типологију приступа у одређењу појма лидерства:

1. Лидерство као особа – Ко су лидери?
2. Лидерство као процес – Како лидери врше утицај?
3. Лидерство као позиција – Који положај заузимају лидери?
4. Лидерство као резултат – Шта лидери постижу?

Наведена четири аспекта представљају идеалне типове који чине хеуристички модел, те их је готово немогуће пронаћи у реалности. Будући да је реч о хеуристичком средству којим се реалност тумачи на специфичан начин, његова основна поента је омогућавање бољег разумевања мулти-димензионалности феномена лидерства.

Иако се лидерство популарно поистовећује са положајем у организационој хијерархији, могуће је бити лидер без позиције формалног ауторитета, као што је могуће да вође постану следбеници. Због тога све већи број аутора инсистира на проучавању лидерства као процеса, а не лидера. С обзиром да је немогуће анализирати лидерство у одсуству следбеника и контекста, неопходно је лидерство посматрати као колективни феномен који је обележен интеракцијом личних особина лидера и следбеника, и ситуационих параметара (Zaccago, 2007). Уколико се следбеништво искључи из разумевања лидерства то значи да се више не проучава лидерство већ сродни феномени попут тимског рада или сарадње.

Да би неки социјални феномен био класификован као лидерство неопходно је идентификовати одређене актере који, барем одређено време, више од других врше утицај на групне процесе. Директна импликација овог становишта је да је процес лидерства конституисан у комбинацијама акција вођења и слеђења. Појам следбеништва се може одредити као позиција или улога и као релациони процес

(Uhl-Bien, Riggio, Lowe, & Carsten, 2014). Приликом дефинисања следбеништва као формалне или неформалне улоге, карактеристике следбеника се виде као независне варијабле, а особине и понашање лидера као зависне или модераторске променљиве. У фокусу овог приступа су особине следбеника, имплицитне теорије следбеништва, следбенички идентитет и понашање. С друге стране, конструкционистички приступ лидерство и следбеништво види као улоге конструисане у релационој интеракцији људи (Fairhurst & Grant, 2010).

Важно је рећи да је из перспективе улоге, термин „следбеништво“ контроверзан јер асоцира на пасивне и подређене појединце који аутоматски прихватају и подржавају лидера. С друге стране, релационо оријентисани истраживачи следбеништво проучавају као истакнути део динамике лидерства. Ти приступи не полазе од претпостављене хијерархијске позиције већ се проучава како људи комуницирају и учествују у конструисању следбеничког и лидерског идентитета. Конструкционистичка перспектива омогућава препознавање реалности да лидери повремено постају следбеници, као и да следбеници својим надређенима не морају признати потраживани идентитет лидера (Uhl-Bien et al., 2014)

Иако су досадашње студије потврдиле да одређени склопови персоналних компетенција доприносе лидерству, наглашава се да је процес лидерства увек ситуиран у одређеном друштвено-историјском контексту, и да бити лидер у једној ситуацији не значи бити лидер у другачијим околностима. Неоправданост приступања лидерству на начин да се индивидуалне компетенције поставе у центар пажње произилази из низа ограничења самог концепта компетентности (Bolden & Gosling, 2006; Carroll, Levy, & Richmond, 2008) које се односе на: 1) прекомерно рашчлањавање улоге лидера, 2) немогућност идентификовања универзално делотворног сета знања, вештина и ставова, без обзира на обележја контекста, 3) усмереност на тренутне и прошле, а не будуће професионалне захтеве, 4) пренаглашавање мерљивих склопова понашања, уз занемаривање моралних и релационих аспеката лидерства.

Многи аутори (Alvesson & Spicer, 2010; Fullan, 2001; Yukl, 2008) не сматрају лидерство и менаџмент еквивалентним улогама, процесима и односима, али их виде као повезане феномене. Наглашавајући разлике између та два облика

вршења утицаја, Fullan (2001) и Grint (2010) тврде да се од лидера, а не од менаџера, очекује суочавање с комплексним проблемима које није лако уочити и именовати. Док је менаџмент фокусиран на проблеме утилитарности и ефикасности, дотле је лидерство фокусирано на визију, промене и иновацију (Bush, 2008). С друге стране, постоје и схватања да лидери утичу на мишљење, емоције и вредности следбеника, а менаџери су оријентисани на планирање, контролу и евалуацију (Alvesson, 2002). Консеквентно поменути схватањима, питање продуктивног интегрисања те две врсте процеса представља једну од важних тема изучавања организација.

Евидентно је да различита поимања лидерства одражавају различите теоријске перспективе аутора. У том смислу, Bolman и Deal (2008) предлажу класификацију различитих референтних оквира који садрже различите интерпретације феномена лидерства и других релевантних организационих процеса. У њиховој концепцији, референтни оквир представља хеуристички модел, кохерентни сет идеја и претпоставки, средство за разумевање одређеног феномена. Функције референтних оквира су бројне, попут раздвајања битног од тривијалног, усмеравања, решавања проблема, и разумевања са чим се суочавамо. У Табели 2 дат је преглед основних референтних оквира феномена лидерства.

Табела 2. *Референтни оквири феномена лидерства* (адаптирано према Bolman & Deal, 2008)

Референтни оквир	Лидер је...	Лидерство је...	Организација је...
Структурални	Аналитичар	Анализирање, дизајнирање	Фабрика
Људски ресурси	Катализатор	Подршка, оснаживање	Породица
Политички	Преговарач	Заговарање	Арена
Симболички	Пророк, песник	Инспирисање	Храм

Структурални оквир представља најстарију и наприступнију парадигму разумевања организационог функционисања (Bolman & Deal, 2008). Акцент је на централизацији, распону руковођења, хијерархији, формалном ауторитету, контроли и сл. Овај референтни оквир лидерима приписује фундаменталну улогу

у формулисању и разјашњавању циљева, а основни задатак лидера је да се сви фокусирају на задатке, чињенице и логику, а не на односе, емоције и вредности. Лидери се ослањају на легитимну моћ, моћ награђивања и кажњавања.

Перспектива људских ресурса, укоренења у идејама хуманистичке психологије, организацију види као заједницу особа различитих потреба, осећања, предрасуда и компетенција. Теоретичари људских ресурса типично заговарају отвореност, поверење, бригу, активно слушање, учествовање и оснаживање. Из угла ове парадигме, лидери су фацитатори који помоћу својих социјално-емоционалних компетенција мотивишу и оснажују подређене. Лидери могу деловати на оснаживање подређених, пре свега, кроз партиципативно руковођење и делегирање значајних обавеза. За овај стил вођења карактеристичан је флексибилан приступ управљању и мотивисању људи.

Политички оквир заснован је на неколико базичних претпоставки:

- Организације су коалиције различитих појединаца и интересних група.
- Чланови организације имају трајне разлике у вредностима, уверењима, информацијама, интересима и перцепцијама реалности.
- Оскудни ресурси и постојане разлике чине конфликте делом свакодневне динамике организационог живота.
- Моћ је најважнија предност.

Овај референтни оквир потенцира напетост и узајамну потенцијалну конфликтност између, у великој мери променљивих, идентитета лидера и следбеника. Имајући у виду асиметричну расподелу моћи, не изненађује чињеница да следбеници обично прихватају и подржавају лидера, чиме се губи јасна разлика између испољавања слагања и пружања отпора. Неопходно је разумети како, зашто и са којим последицама следбеници пружају отпор или су привржени организацији и њеним лидерима. Иако доминација и моћ лидера могу довести до различитих форми отпора и неслагања следбеника, такви обрасци понашања нису некомпатибилни са појмом „доброг следбеништва“ (Tourish, 2014). Када се лидер окружи следбеницима који су му неподељено одани, производи деструктивну сагласност и блокира развој нових идеја. То, дакле, значи да лидери повремено треба да одступе од трагања за консензусом и да

препознају продуктивни потенцијал отвореног неслагања и критичког мишљења следбеника (Collinson, 2005).

Симболички оквир, заснован на постулатима социјалне и културне антропологије, организације третира као храмове, племена или позоришта (Bolman & Deal, 2008). У великој мери се напушта претпоставка рационалности која је упадљива у другим оквирима, и организације се представљају као културе, покренуте заједничким ритуалима, уверењима и митовима, а не бирократијом и ауторитетом. За симболичке лидере најважнији сегмент њиховог посла је инспирација – пружити људима нешто у шта могу веровати – и управљање значењима (Bolman & Deal, 2008). Такви лидери воде примером, користе симболе како би привукли пажњу, управљају утисцима, у времену несигурности саопштавају визију и сл.

Сваки од анализираних концептуалних оквира има своје предности и недостатке. Парадоксално, ослањање на структуралне претпоставке и уско фокусирање рационалности може резултовати ирационалним занемаривањем људских, културних и политичких варијабли, али и прецењивањем формалне моћи ауторитета (Bolman & Deal, 2008). С друге стране, фокус на људске ресурсе наглашава разумевање људи, њихових предности и мана, разума и емоција, жеља и страхова. Заговорници ове парадигме сматрају да сваки човек има потребу за развојем и сарадњом. Политички приступ организације види као компетитивне арене оскудних ресурса, супростављених интереса и борбе за власт и моћ. Међутим, фиксирање политичких процеса може поткрепљивати конфликте и неповерење. Најзад, симболички оквир фокусира проблеме значења и вере. Тиме се тежиште анализе организационог живота премешта на ритуале, церемоније, приче и културе, елементе који могу бити оруђе манипулисања и посрамљивања (Bolman & Deal, 2008).

На основу прегледа и анализе релевантних радова евидентно је да лидерство спада у ред често употребљаваних термина око чијег значења и употребе и даље не постоји сагласност. Можда управо због тога критички оријентисани истраживачи тврде да је дискурс лидерства, упркос својеврсној експанзији, испуњен концептуалном конфузијом (Alvesson & Spicer, 2010). О вишеслојности и сложености лидерства најбоље говоре његова одређења, у

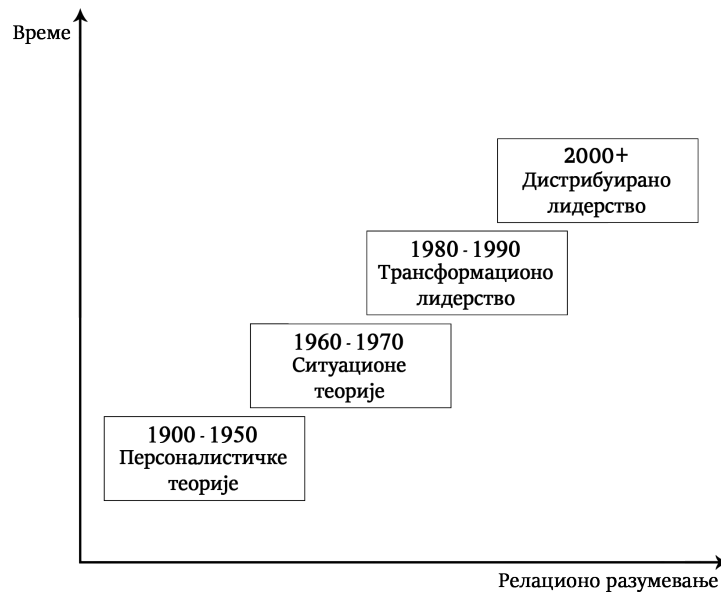
којима је, ради прецизирања значења, присутна комбинација различитих критеријума.

У овој студији лидерство је схваћено као релационо вршења утицаја зарад остваривања заједничких циљева. Лидерство, дакле, представља вишедимензионални интерактивни процес базиран на поверењу, обавезама, посвећености и визији заједничког добра. За очекивати је да се оваквим одређењем отвори могућност свеобухватнијег сагледавања феномена лидерства у школској средини, како са становишта позиције тако и са становишта процеса. С друге стране, лидерство није могуће без вољних следбеника. Због чињенице да различите особе симултано бивају у различитим ситуацијама лидери и следбеници, следбеништво није могуће идентификовати са хијерархијском позицијом у организацији. Полазећи од становишта да се конструкт следбеништа може интерпретирати из различитих перспектива, у овој студији следбеништво је дефинисано као улога. То значи да следбеници својим понашањем могу имати како позитивно тако и негативно дејство на процес лидерства, или могу пасивно прихватати иницијативе које лидер предложи. У том смислу, различита понашања следбеника ће резултовати различитим исходима, у зависности од лидера, контекста и циљева којима се тежи.

1.4.

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУПИ ОБЈАШЊЕЊУ ЛИДЕРСТВА: ОСОБИНЕ, ПОНАШАЊА ИЛИ СИТУАЦИЈА

Лидерство је једна од тема о којој се интензивно дебатовало у друштвеним наукама. У проучавању овог феномена може се идентификовати неколико временских периода обележених доминацијом одређених теоријских приступа (Stojanović i Gavrilović, 2011). Важно је констатовати да без обзира на то што су поједина објашњења феномена лидерства критикована, током времена постепено су отклањани њихови концептуални недостаци чиме су остварени значајни увиди у прави смисао лидерства (Ladkin, 2010). Развој теорија лидерства (Слика 3) биће делом хронолошки изложен почев од почетка XX века, с нагласком на неке суштинске аспекте који су и даље експланаторно релевантни.



Слика 3. Хронолошки приказ проучавања лидерства (адаптирано према Grint, 2010)

Научна истраживања лидерства започела су потрагом за наслеђеним особинама које раздвајају лидере од нелидера. Овај истраживачки програм је доминирао у првој половини 20. века, да би потом био готово потпуно напуштен (Zaccaro, 2007). Разлози одбацивања овог приступа се тичу чињенице да није могуће изоловати скуп особина на основу којих се, у различитим ситуацијама, лидери разликују од нелидера (Northaus, 2008). Истраживања која су вршена у том правцу нису успела да открију ни једну особину коју би имали само лидери. Међутим, последњих година ова концептуална поставка је ревидирана у приступ вештина и способности (*skills and competences*). Општи закључак је да постоје неке особине које је пожељно да имају особе које претендују да буду лидери.

Приступ лидерству као скупу особина настоји да понуди одговоре на два значајна питања: а) које особине или констелације особина разликују лидере од нелидера, односно добре од лоших лидера и б) какав је индивидуални допринос наслеђених и развијених личних особина лидера (Derue, Nahrgang, Wellman, & Humphrey, 2011). Када је реч о првом питању, у оквиру овог приступа научници су проучавали демографске карактеристике (пол, старост, образовање), интра-персоналне особине (интелигенција, савесност, отвореност), и интерперсоналне особине лидера. На жалост, друго питање које се односи на релативни значај појединих особина лидера занемарено је у досадашњим студијама.

У литератури је посвећена велика пажња односу пола и лидерства. Аутори годинама настоје теоријски да поставе карактеристике „мушког“ и „женског“ стила вођења. Важно је нагласити да су мета-аналитичке студије показале да, упркос културним стереотипима, нежност карактеристична за женски пол не чини жене мање успешним лидерима. Мушкарци и жене обично испољавају различите, једнако ефикасне, стилове лидерства, чиме је пол као предиктор лидерства доведен у питање (Eagly, Johannesen-Schmidt, & Van Engen, 2003). Међутим, установљено је да се од лидера различитог пола очекују различити обрасци понашања, као и да њихово напредовање зависи од понашања у складу са тим прескриптивним стереотипима. Од жена се више очекује познавање сопствених запослених, а од мушкараца инспиративна мотивација (Vinkenbunrg, van Engen, Eagly, & Johannesen-Schmidt, 2011).

Dege и сарадници (2011) наводе да релативни значај личних особина лидера директно зависи од критеријума успешности. На пример, интелигентни и савесни менаџери биће посебно добри у разјашњавању колективних циљева и улога следбеника. Насупрот томе, ако критеријуми успешности подразумевају релационе и афективне елементе, интерперсонални атрибути ће остваривати већи допринос. Експерти из домена организационог понашања сматрају да се руководиоци не могу сматрати за ефективне ако немају задовољне и привржене запослене којима су они надређени (Bono & Ilies, 2006).

С немогућношћу идентификовања универзално релевантних личних особина лидера дошло је до помака истраживачког тежишта са питања *ко су лидери* на питање *шта лидери раде и зашто то раде* (Stojanović i Gavrilović, 2011; Northouse, 2008). Основна намера бихејвиоралног приступа јесте разумевање начина на који облици понашања лидера делују на перформансе организације. Једна од честих тема у академским опсервацијама у оквиру ове парадигме јесте креирање таксономија понашања лидера. У том смислу, лидерска понашања се обично класификују у четири мета-категирије: 1) понашања оријентисана на задатке, 2) понашања оријентисана на односе, 3) понашања оријентисана на промене и 4) пасивно лидерство (Dege et al., 2011; Yukl, 2012). Различите мета-категирије имају различите примарне циљеве, али понашања садржана у свакој од њих представљају потенцијалне предикторе ефикасности лидера.

Досадашња истраживања показују да облици понашања више од личних особина доприносе успешности лидера (Dege et al., 2011). То значи да понашања имају улогу посредујућих варијабли на које директно утичу индивидуалне карактеристике лидера. Генерално, интраперсоналне особине су повезане с понашањима оријентисаним на задатке и доприносе ефикасности лидерства. С друге стране, интерперсонални атрибути лидера (емоционална интелигенција), повезани са релационо оријентисаним понашањима, доприносе афективној успешности лидера. Имајући у виду чињеницу да већина облика понашања може бити научена, ова сазнања наглашавају потребу за проучавањем питања шта организације могу учинити у погледу развијања лидерских понашања.

Досадашње студије углавном су се бавиле питањем присуства појединих облика лидерског понашања. С једне стране, руководиоци неке обрасце понашања испољавају недовољно често, док се, с друге стране, нека понашања испољавају прекомерно (Yukl, 2012). На пример, ригидно структурисање радних активности може да лимитира иновативно деловање следбеника и развој њихових вештина решавања проблема, док превише аутономије обично доводи до проблема координације. Разумевање ефикасности лидерства подразумева испитивање међуодноса различитих облика понашања лидера. С тим у вези треба истаћи да ефикасне обрасце понашања могу чинити компоненте из исте или различитих мета-категорија.

Заједничка карактеристика персоналистичког и бихејвиоралног приступа лидерству представља усресређеност на лидере, уз занемаривање преосталих елемената процеса лидерства – следбеника и контекста. Због тога се овим приступима приписује вођоцентрична оријентација. Већина истраживања реализованих у њиховим оквирима јесу заправо истраживања лидера, а не лидерства (Uhl-Bien et al., 2014). Савремени приступи настоје да превазиђу методолошки индивидуализам присутан у традиционалним студијама лидерства.

С обзиром да није могуће издвојити ни једну особину или образац понашања по којем се лидери издвајају, заговорници контингентних приступа истичу да је лидерство контекстуалан феномен. Основна премиса ове перспективе је да у различитим ситуацијама постоји потреба за различитим стиловима лидерства (Northouse, 2008). То значи да се од лидера, с једне стране, очекује да поседују вештине које им омогућавају да разумеју људску природу, понашање и захтеве ситуација, а са друге стране, да мењају и прилагођавају свој стил и/или ситуацију.

Кластери ситуационих варијабли образложени су у различитим контингентним моделима. Фактори који дефинишу ситуацију су лични профил лидера, карактеристике радних задатака и особине следбеника. Рутински и једноставни задаци, стабилно окружење, довољно времена и слаба образовна структура подређених повезани су са ауторитарним лидерским стилем. Сложени задаци, довољно времена, висока образовна структура подређених и потребна креативност фаворизују демократски стил вођења (Јанићјевић, 2008).

Према традиционалним ситуационим теоријама, исходи организационог функционисања зависе од интеракције социо-контекстуалних фактора и лидерства. Ово становиште је утемељено на две концептуалне претпоставке: 1) лидери имају мању моћ него што им се обично приписује, 2) ситуационе карактеристике имају већи утицај на лидере него што је обрнуто. Многи научници настоје да креирају моделе који експлицирају предикторске или модераторске ефекте ситуационих варијабли на лидерство. Дакле, ситуационе варијабле имају различите улоге у процесу лидерства (Vroom & Jago, 2007):

1. Перформансе организације су нужно под утицајем *ситуационих карактеристика које су изван контроле лидера*. Остваривање организационих циљева зависи од, на пример, понашања конкуренције, закона или кретања девизног курса. То су чиниоци који могу значајно утицати на успешност организације, отежавајући изоловање ефеката лидерства. Полазећи од овог становишта, поставља се питање у којим околностима је лидерство консеквентно за организационе исходе, а у којим околностима понашање и одлучивање лидера не доноси суштинску разлику.

2. *Ситуације директно утичу на понашање лидера*. Људи су, укључујући и лидере, под утицајем окружења, као и стабилних личних особина. Међутим, студије лидерства су у великој мери подлегле фундаменталној грешци атрибуције и занемариле питање ефеката ситуација са којима се лидери суочавају на њихово понашање (Vroom & Jago, 2007).

3. *Ситуације утичу на последице понашања лидера*. Одређени стил лидерства који је ефикасан у једној ситуацији може бити потпуно нецелисходан у другим околностима. Једна од добро утемељених претпоставки теорије пут-циљ (Northouse, 2008) јесте да ће иницирање структуре (инструментално понашање) бити ефикасно у ситуацијама са ниским степеном структуре задатака, али неефикасно у структурисаним радним ситуацијама. Уколико следбеници не разумеју захтеве који се пред њих постављају, одобриће понашања која им помажу да структуришу нејасне задатаке, док у супротном структурисање може бити перципирано као сувишно и контролишуће.

Ситуационе теорије су ослободиле истраживаче од методолошке индивидуализације лидерства и сензибилисале их за различите обрасце

интеракције лидера, следбеника и ситуације. Међутим, вредност контингентних теорија је доведена у питање честим критикама усмереним на њихове руководеће претпоставке (Yukl, 2008). Пре свега, у њима није у потпуности објашњено зашто су људи са одређеним стилем лидерства ефикаснији у неким ситуацијама у односу на друге. Према досадашњим сазнањима, ни један стил лидерства не може да се препоручи као универзалан. Друга главна критика се односи на питање како лидери могу да сагледају све релевантне ситуационе факторе истовремено. Коначно, постоји и критика усмерена према претпоставци ситуационих теорија да постоји само један најбољи начин вођства у одређеној ситуацији.

1.5.

ДИСТИНКТИВНЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ ТРАНСФОРМАЦИОНОГ ЛИДЕРСТВА

Током осамдесетих година XX века расправљало се о уоченим слабостима модерне парадигме лидерства. Паралелно са мењањем друштвених околности појавиле су се нове интелектуалне перспективе, и дошло је до афирмисања нових истраживачких приступа. Један од најпрепознатљивијих момената унутар наведених преусмерења односи се на продор концепта трансформационог лидерства у фокус научног интересовања. У том контексту истраживачи лидерства почињу интензивније да се баве питањима моћи, вредности, емоција и естетског искуства (Ladkin, 2010; Northouse, 2008; Yukl, 1999). У последњих двадесетак година харизматско и трансформационо лидерство привлаче пажњу многих истраживача.

Теорија трансформационог лидерства која је најчешће емпиријски проучавана је она коју је развио В. М. Bass са својим сарадницима (Avolio, Bass, & Jung, 1999; Bass & Reggio 2006). За овај приступ се може рећи да је значајан због низа карактеристика: 1) интердисциплинарног је карактера; 2) усмерава пажњу на важност аутономне мотивације, вредности и емоција лидера и следбеника; 3) проширује нормативно дефинисање лидерства укључујући моралну димензију и тежњу ка вредностима попут једнакости, правде и слободе; 4) наглашавањем разлика између трансакционог и трансформационог односа, постављена је јаснија основа разумевања комплементарности лидерства и менаџмента.

Централна идеја ове теорије јесте да лидерство треба да буде усмерено на трансформисање социјалне реалности. Трансформационо лидерство подразумева не само сагласност следбеника, већ и промену њихових уверења, потреба и вредности, њихово уздизање на виши мотивациони и морални ниво. Лидери трансформишу следбенике тако да их чине свесним важности исхода посла, подстичу их да се због организације или заједнице уздигну изнад властитих интереса и активирају њихове потребе вишег реда (Northouse, 2008; Yukl, 2008).

Теорија трансформационог лидерства полази од специфичних мотивационих претпоставки. Прецизније речено, претпоставља се да је важно да лидер разуме шта следбеници желе, када то желе и шта их спречава у остваривању жеља (Bass & Riggio, 2006). Када је реч о мотивационим основама трансформационог лидерства, очигледна је присутност претпоставки теорије Y коју је формулисао Douglas McGregor (према Hargreaves & Fink, 2006):

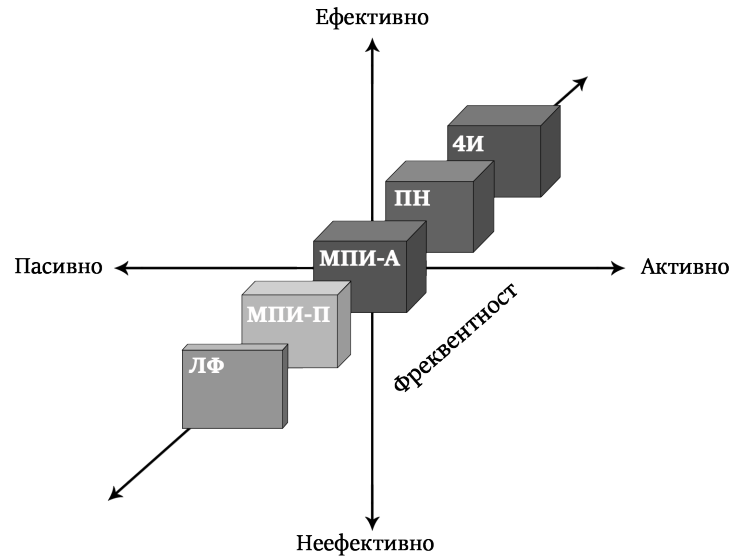
- већина људи није лења и неодговорна,
- већина људи је способна за самоконтролу и самоусмеравање,
- маштовитост, креативност и иновативност могу бити примењени у решавању проблема од стране великог броја људи, а не само лидера.

Теорија трансформационог лидерства не негира улогу трансакционог, хијерархијског или вертикалног лидерства појединца. Прави се доследна дистинкција између лидерства као позиције и лидерства као процеса који се одвија кроз комуникацију (Tourish, 2014). Будући да је увек реч о лидерству унутар специфичне групе, лидерство се схвата као колективни феномен, као низ функција које нужно реализује група.

Један од основних постулата овог теоријског приступа јесте разлика између трансформационог и трансакционог лидерства (Bass & Riggio, 2006). Док трансакционо лидерство наглашава размену са тачно спецификованим захтевима, дотле трансформационо лидерство резултује надахнутим и иновативним следбеницима који су посвећени заједничким циљевима. Трансформационе вође стимулишу и инспиришу подређене у смеру остварења супериорних резултата и личних капацитета за лидерство (Bass & Riggio, 2006). Међутим, погрешно је трансакционо лидерство третирати као нужно непотребно, посебно због чињенице да трансформационо лидерство увећава његове позитивне ефекте.

На операционалном нивоу основне, међусобно повезане, димензије трансформационог лидерства су: 1) идеализовани утицај, 2) инспиративна мотивација, 3) интелектуална стимулација и 4) индивидуално уважавање (Слика 4). Захваљујући акумулирању емпиријских налаза, ове компоненте су валидиране током времена. С друге стране, фактори трансакционог лидерства су условно награђивање и менаџмент путем изузетака. Све компоненте трансформационог и

трансакционог лидерства могу да се истражују коришћењем *Вишефакторског упитника о лидерству* (Multifactor Leadership Questionnaire – MLQ, Bass & Avolio, 1997).



Напомена: ЛФ – Лесе фер, МПИ-П – Менаџмент путем изузетака, пасиван, МПИ-А – Менаџмент путем изузетака, активан, ПН – Потенцијална награда, 4И – Идеализовани утицај, Инспиративна мотивација, Интелектуална стимулација, Индивидуално уважавање.

Слика 4. Модел целог распона лидерства (Bass & Riggio, 2006)

Идеализовни утицај. Bass и сарадници (Avolio, Bass, & Jung, 1999) сматрају да је харизма нужан, али не и довољан услов за постојање трансформационог лидерства. С друге стране, док су харизматичне вође ретке, а реакције на њихово понашање увек поларизоване, дотле се трансформационо вођство може појавити у било којој организацији, на било ком нивоу (Yukl, 2008). Кроз ове претпоставке се манифестују очигледне разлике између ове две врсте теорија.

Аутентични трансформациони лидери моделују просоцијално понашање, транспарентност, самопоуздање, искреност и резилијентност (Avolio & Gardner, 2005). Статус и интегритет лидера доприносе његовој атрактивности као модела и усмеравају пажњу подређених на његово понашање. Управо због тога често долази до идентификовања следбеника са лидером. Следбеници осећају дивљење, поштовање и лојалност према лидеру, чинећи више од онога што се од њих очекује (Bass & Riggio, 2006).

Инспиративна мотивација. Под инспиративном мотивацијом подразумева се креирање привлачне визије и усмеравање пажње на њу, употреба симболичких и емоционалних гестова, и подстицање оптимизма следбеника у правцу остваривања амбициозних циљева. Артикулисање изазовне пројекције будућности организације је фундаментални задатак у свакој концепцији трансформационог лидерства. Реч је о дуготрајном процесу пропитивања, тражења, расправе и разраде идеја (Yukl, 2008). Трансформациони лидери саопштавају визију која наглашава усклађеност организационих циљева и личних вредности и потреба следбеника (Shamir, House, & Arthur, 1993).

Интелектуална стимулација. Ова димензија упућује на подстицање иновативности, преузимања ризика и креативности. Интелектуална стимулација значи да трансформациони лидери утичу на следбенике тако што преиспитују њихова базична уверења и чине их свеснијим проблема. Следбеници се подржавају да сагледају проблеме из различитих перспектива и предложе решења. Грешке се толеришу и нису критиковане јавно, а разликовање идеја следбеника у односу на лидере идеје се не осуђује (Bass & Riggio, 2006).

Индивидуално уважавање. Ова димензија трансформационог лидерства односи се на изражавање бриге за лична осећања, способности и потребе подређених. С обзиром да се индивидуалне разлике поштују, интеракција лидера са следбеницима је персонализована. Трансформациони лидери се понашају као ментори и саветници док помажу следбеницима да у потпуности остваре своје потенцијале (Bass & Riggio, 2006). Такви лидери могу бити веома захтевни према људима којима су неопходни изазови, и имати другачија очекивања према онима којима треба више подршке и охрабривања.

Теорија трансформационог лидерства подразумева морално чињење лидера. Заговорници ове концепције (Bass & Steidlmeier, 1999) наглашавају да су аутентични трансформациони лидери морални због јасно профилисаних моралних вредности, социјализоване моћи и интегритета. Једна од димензија трансформационог лидерства – *идеализовани утицај* – има изражени етички карактер. Лидери који врше идеализовани утицај брину о другима, понашају се у складу са властитим моралним вредностима, разматрају етичке последице својих одлука, и моделују морално понашање (Northous, 2008). Тиме је одређена јасна

разлика између аутентичних и псеудо-трансформационих лидера. Псеудо-трансформациони лидери своју харизму и моћ користе зарад самопромоције и потенцирања идеологије мржње (Padilla, Hogan, & Kaiser, 2007).

Као што је већ сугерисано, у новијим формулацијама ове теорије, трансакционо лидерство је операционализовано преко три компоненте: условно награђивање, пасивно и активно управљање помоћу изузетака (Bass & Riggio, 2006). Условно награђивање укључује разјашњавање очекивања и коришћење награда за утицање на мотивацију подређених. Овај облик лидерства подразумева да лидер треба да постигне договор са следбеницима о томе шта мора да се уради и какву ће надокнаду добити за обављен посао (Northouse, 2008). Пасивно управљање изузецима подразумева да лидер запажа и условно коригује пропусте следбеника. Коначно, активно управљање изузецима је дефинисано као тражење грешака и спровођење правила за њихово избегавање.

Већина досадашњих истраживања се превасходно фокусира на питање у којој мери је одређена компонента трансформационог лидерства присутна. Унапређивање теорије и праксе трансформационог лидерства подразумева да се зна више о томе како су та понашања испољена, који је контекст њихове примене и какви су њихови индивидуални и заједнички ефекти.

Трансформационо лидерство има репутацију најефикасније форме лидерства. Међутим, поједини истраживачи, уочавајући бројне слабости концепта трансформационог лидерства, предлажу његово одбацивање (Van Knippenberg & Sitkin, 2013; Tourish, 2014). Приговори који се упућују трансформационом лидерству односе се на непостојање прецизне дефиниције конструкта, необјашњеност процеса утицаја различитих димензија, конфундирање трансформационог лидерства са његовим ефектима, и потцењивање активне улоге следбеника. Иако се одређене примедбе могу уважити као оправдане, потпуно негирање концепта трансформационог лидерства значило би игнорисање резултата великог броја студија које говоре њему у прилог.

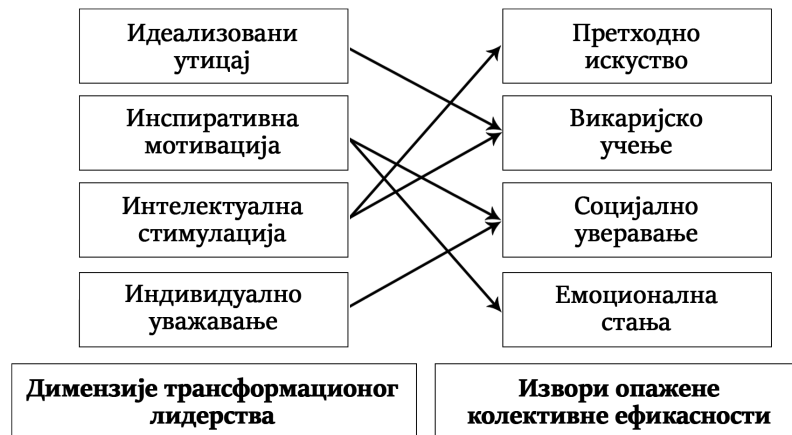
1.5.1. МЕДИЈАТОРИ УТИЦАЈА ТРАНСФОРМАЦИОНОГ ЛИДЕРСТВА

Једна од најчешће помињаних концептуалних слабости Bassove теорије јесте недовољна објашњеност процеса утицаја трансформационог лидерства (Yukl, 1999; Van Knippenberg & Sitkin, 2013). Посебно се потенцира неистраженост медијаторских варијабли различитих трансформационих понашања. Међутим, упркос наведеним приговорима, досадашња истраживања су издвојила три примарна процеса утицаја трансформационог лидерства на успешност организације: 1) социјална идентификација следбеника, 2) развијање самоефикасности и колективне ефикасности следбеника, и 3) усклађивање вредности и циљева организације са личним вредностима и циљевима (Bono & Judge, 2003; Van Knippenberg & Sitkin, 2013; Yukl, 2008).

Један од задатака трансформационих лидера јесте креирање заједничког идентитета чланова организације који омогућава координисано деловање. О феномену социјалне идентификације се говори онда када се људи поносе што су део неке организације или групе, и то чланство сматрају једним од својих најважнијих идентитета. Ниво утицаја лидера на прихватање групних циљева и норми на којима се базира социјална идентификација одређен је његовим прототипским статусом (Hogg, 2001; Haslam, Reicher, & Platow, 2011). То значи да трансформациони лидери могу подстицати социјалну идентификацију потенцирањем сопствених сличности са следбеницима, формулисањем привлачне визије која повезује појам о себи подређених са организационим вредностима и циљевима, и употребом слогана, симбола, ритуала и церемонија (Yukl, 2008).

Трансформационо лидерство укључује и личну идентификацију јер обично следбеници трансформационим лидерима приписују харизму. Персонална идентификација подразумева процес којим уверења о лидеру постају самореференцијална и самодефинишућа (Avolio, Gardner, Walumbwa, Luthans, & May, 2004). Персонализовано повезивање с лидером је обично праћено ниским самопоштовањем и субмисивним понашањем следбеника (Howell & Shamir, 2005). Примера ради, у условима кризе и стреса већа је вероватноћа да ће доћи до избегавања самосталног процењивања реалности и неупитне лојалности лидеру.

Трансформациони руководиоци могу повећати опажену индивидуалну и колективну ефикасност презентовањем инспиративне визије, изражавањем поверења у способности следбеника, пружањем интелектуалне стимулације, креирањем позитивног расположења, постављањем реалистичних циљева који ће члановима колектива пружити прилику за постизање раног успеха (Yukl, 2008). Различите димензије трансформационог лидерства су оријентисане на различите изворе опажене колективне ефикасности (Слика 5).



Слика 5. Релације димензија трансформационог лидерства и извора опажене колективне ефикасности

Трансформациони лидери артикулишу визију којом се наглашава конгруентност организационих вредности са личним вредностима следбеника. Када трансформациони лидер своју визију изражава тако да идеолошки описује организационе циљеве и повезује их са личним вредностима следбеника, следбеници ће бити посвећенији и своје радне задатке ће видети као смисленије (Hoffman, Vunum, Piccolo, & Sutton, 2011). Као што истичу Hoffman и сарадници (2011), трансформациони лидери креирају значења, артикулишу и дефинишу оно што је претходно било имплицитно и утичу на интерпретирање основних својстава посла. У том смислу, перцепција усклађености вредности представља субјективну конструкцију следбеника.

Новија истраживања показују да је опажање присуства трансформационог лидерства повезано са хумором лидера (Noption, Barling, & Turner, 2013). Поред тога, трансформациони лидери су склони вербалном и невербалном испољавању

пријатних емоција које имају позитивно дејство на расположење следбеника (Вопо & Ilies, 2006). Студија коју су реализовали Вопо и Ilies (2006) показала је да позитивне емоционалне експресије лидера имају значајну улогу у формирању следбеничке перцепције ефикасности и атрактивности лидера.

На крају треба истаћи да теорија трансформационог лидерства, за сада, не пружа увиде у интеракцију различитих процеса утицаја, њихову релативну важност и међусобну компатибилност. Уочљива је и чињеница да не постоји слагање да ли је трансформационо лидерство групно или индивидуално оријентисано. Као последица тога појавиле су се примедбе да ова теорија пренаглашава значај дијадних процеса и занемарује групне процесе (Yukl, 1999). Неки истраживачи говоре о дуалном утицају трансформационих лидера, при чему су неке његове димензије претежно индивидуално, а неке групно оријентисане (Wu, Tsui, & Kinicki, 2010). Обично се сматра да су индивидуално оријентисане димензије индивидуално уважавање и интелектуална стимулација и оне доприносе самоефикасности и самопоштовању следбеника. Групно оријентисане димензије су инспиративна мотивација и идеализовани утицај и њима се наглашавају групни циљеви, заједничке вредности, односно покреће се процес социјалне идентификације. У овом случају лидер се слично понаша према свима и следбеници га на сличан начин перципирају (Wu et al., 2010).

1.5.2. КОРЕЛАТИ ТРАНСФОРМАЦИОНОГ ЛИДЕРСТВА

Различити теоријски приступи феномену трансформационог вођства наглашавају различите идеје о његовом пореклу. Када је реч о личним особинама, истраживања су показала да су екстравертност, доминантност, самоефикасност и отвореност у позитивној корелација са свим компонентама трансформационог лидерства (Bass & Riggio, 2006). Међутим, збирно посматрано, персоналистичке концептуализације трансформационог вођења обележене су занемаривањем ефеката контекста и улоге следбеника. У политичком смислу, таква схватања имплицирају да је трансформационо лидерство доступно малом броју људи који поседују специјалне атрибуте (Haslam et al., 2011).

Уколико се уважи чињеница да је лидерство друштвена интеракција, контекст има кључну улогу у трансформационом лидерству. Разумевање шта менаџер фарме у САД, начелник полиције у Србији и лидер невладине организације у Русији покушавају да постигну у односима са људима који их следе, или зашто је Брут издао Цезара, претпоставља разматрање специфичног културног контекста. Ако истраживаче који у центар пажње стављају личне особине занима питање „Ко су трансформациони лидери?“, истраживачи који трансформационом лидерству прилазе мало шире постављају питање „Шта је трансформационо лидерство?“. Разумевање тог питања подразумева уважавање временске, просторне и друштвене перспективе.

Интегрална теорија трансформационог лидерства мора сагледати улогу непосредног и удаљеног контекста (Avolio, 2007). Дистални контекст чине карактеристике ширег социјално-културног окружења попут стабилности – турбулентности, сложености – једноставности, карактеристике националне културе итд. Непосредни контекст чине организациона култура и особине следбеника. На пример, уколико се ради о организационој култури која „опрашта грешке“ и која подстиче самоиницијативност, већа је вероватноћа да ће подређени преузимати ризик и одговорност. У другачијим условима следбеници се свесно могу одлучити за пасивно понашање као начин избегавања одговорности за резултате организације (Grint, 2010).

Када је реч о улози кризних ситуација у настанку и одрживости трансформационог лидерства, досадашња истраживања наглашавају две идеје. Прво, објективна угроженост није неопходан услов, већ је потребна субјективна перцепција кризе. С тим у вези, пораст субјективних процена о присутности негативне ситуације може бити делом последица акција које предузимају лидери. Примера ради, „истина“ о оружју за масовно уништење Садама Хусеина која је легитимизовала инвазију САД на Ирак представља последицу способности одређених група да увере друге да је то оружје заиста постојало (Grint, 2005). Оно што се опажа као ситуационо прихватљив облик деловања представља питање које уз објективну, садржи и субјективну компоненту.

Један од пропуста у теорији трансформационог руковођења тиче се недискутовања о улози следбеника (Tourish, 2014). Управо због тога се овој теорији приписује свођење лидерства на личне особине лидера. Међутим, у последњој деценији истраживачи овог модела лидерства се све више усмеравају на реципрочне односе између лидера и следбеника. Сада се већ бројне студије баве питањима моћи, контроле, мотивационих оријентација и атрибута следбеника (Uhl-Bien et al., 2014).

Howell и Shamir (2005) су разматрали различите типове односа трансформационих лидера са следбеницима. Њихова основна теза је да интеракција трансформациони лидер–следбеници може да буде персонализована и социјализована. Те две врсте односа иако имају различите последице могу бити паралелно на снази. Поменути аутори тврде да су следбеници који имају персонализовану везу са лидером склонији субмисивности, лојалности и оданости. С друге стране, социјализовани однос се гради на израженој јасноћи појма о себи следбеника и идентификовању са организацијом.

С обзиром да су истраживања следбеништва била скоро занемарена током двадесетог века, потребно је да будуће студије посвете пажњу улози следбеника у трансформационом лидерству. Конкретно, било би корисно испитати како уверења следбеника о процесу ко-конструисања трансформационог лидерства утичу на њихово понашање. С друге стране, важно је сагледати како трансформациони лидери дефинишу „добро следбеништво“ и да ли га сматрају

компатибилним са конструктивним неслагањем и пружањем отпора лидерима (Tourish, 2014).

Студије лидерства су традиционално биле превише фокусиране на лидера, истовремено запостављајући ефекте следбеника и контекста (Avolio, 2007). Идентификовањем и интегрисањем свих релевантних елемената који чине интерактивну мрежу трансформационог лидерства, истраживачи могу боље одговорити на низ значајних питања. Да ли се трансформациони лидери рађају или развијају? Да ли су претпоставке трансформационог лидерства универзалне или контекстуално специфичне? Да ли ефикасне форме лидерства, попут трансформационог, чешће или ређе настају у условима кризе или стабилности? Холистички приступ феномену трансформационог лидерства може понудити више могућности у разумевању његових корелата.

1.6.

ТРЕНДОВИ И ИЗАЗОВИ ЛИДЕРСТВА У ОБРАЗОВАЊУ

У многим земљама, као и на нивоу Европске уније, интензивно се расправља о факторима успешности, квалитета и праведности система образовања (Fullan, 2009). Реализују се бројне националне и међународне студије које информишу креаторе образовних политика и учеснике у васпитно-образовном процесу. Емпиријски налази доследно показују да су квалитетни наставници важни и да ефекти лидерства значајно објашњавају разлике у постигнућима ученика различитих школа (Leithwood et al., 2008; Lezotte & Snyder, 2011; Mourshed et al., 2010).

Уопштено се може рећи да се због другачијих околности у савременим друштвима оријентисаним на знање, битно мења и проширује улога васпитно-образовних институција. Захтев да формално образовање буде у већој мери доступно још увек је актуелан, али се фокус проширио на питање квалитета образовних услуга. Последњих деценија већина европских земаља, кроз учешће у међународним тестирањима, настоји да идентификује слабости својих образовних система и имплементира препоруке међународних агенција (OECD), које се тичу фактора који су у позитивној корелацији са квалитетом поучавања и учења. Земље које су у интернационалним компаративним студијама рангиране као исподпросечне изложене су нормативном притиску да усвоје нове моделе образовних политика.

Будућност школе је у њеном континуираном мењању и унапређивању, било да је реч о целини или њеним појединим сегментима (Kostović i Oljača, 2005). Од школе се очекује да омогући како академску успешност тако и социјално-емоционално учење свих ученика (Jennings & Greenberg, 2009). У жижи интересовања бројних научника и практичара у области лидерства у образовању јесте питање социјалне правде (Furman, 2012). У том смислу, од лидера у школама се очекује да вредности, језик, породично порекло и сексуалну оријентацију ученика учине централним сегментом своје визије и залагања. Још специфичније

речено, они морају ризичним ученицима, ученицима чији матерњи језик није доминантан у школи или стигматизованим ученицима, пружити најбољу могућу наставу. Међутим, важно је истаћи да су досадашње расправе о лидерству за социјално праведно образовање биле доминантно теоријске и/или нормативне. Један од значајних изузетака јесте студија коју је реализовао Theoharis (2007), а која је показала да постоји широк спектар, видљивих и невидљивих баријера остваривању социјално праведног образовања.

Будући да квалитет школског система не може превазићи квалитет наставника (Mourshed et al., 2010), једини начин успешних реформи образовања јесте унапређење целоживотног учења наставника. Hargreaves и Fullan (2012) указују да је формирање, одржавање и увећање социјалног капитала наставника најважнији механизам континуираног унапређења квалитета наставе. Мреже односа, сарадња и поверење чине социјални капитал наставника. Развијање социјалног капитала у школи претпоставља да обрасци формалних и неформалних односа одраслих постану предмет дискусије (Barth, 2006). Школски лидери улажу у развој социјалног капитала наставника онда када: 1) експлицитно очекују од чланова колектива да сарађују, 2) моделују колегијално понашање, 3) награђују оне који се понашају колегијално и 4) штите оне који се понашају као колеге. При томе, развој колективног капацитета школе подразумева вршење притиска, али и пружање подршке, вођење и интервенисање, али не и изнуђивање (Fullan, 2011).

Захтев да школе користе податке (*data-driven decision making*) почива на премиси да ће њихови лидери ефикасније одлучивати уколико сагледају релевантне податке. Различите врсте података, попут школских оцена, броја изостанака ученика са наставе, података о степену задовољства ученика школом, мотивисаности наставника, могу бити корисни. Сматра се да подаци представљају инструмент стратешког и систематског унапређивања рада школе и постигнућа ученика. Међутим, инсистирање на коришћењу података имплицира низ значајних питања (Schildkamp & Kuiper, 2010). Који су циљеви коришћења података? Који фактори подржавају или спречавају употребу података? Како успоставити равнотежу између одлучивања усмераваног подацима и оног вођеног професионалним искуством?

Истраживачки налази сведоче да наставници неадекватно користе податке или их не користе уопште (Wohlstetter, Datnow, & Park, 2008). Имајући у виду да свака школа има своју културу која снажно усмерава или чак одређује вредности, мишљење, емоције и понашање свих наставника, императив је да коришћење података постане интегрални елемент школског етоса. Директор школе може утицати на то како други чланови колектива користе податке у свом раду, пре свега путем наглашавања њиховог значаја у сагледавању и решавању проблема, успостављањем информационог система и учествовањем у интерпретирању њиховог значења (Mandinach, 2012).

Многи наставници пружају отпор према додатним обавезама. Директор школе може пронаћи решење тог проблема тако што ће, примера ради, омогућити наставницима да редовно разговарају о прикупљеним подацима и њиховом смислу. Други изазов јесте прекомерно ослањање на податке у процесу одлучивања. У том смислу, неопходно је успоставити равнотежу између података и искуства наставника. Иако је уважавање емпиријских доказа свакако боље од њиховог игнорисања, не треба изгубити из вида да је образовање суштински процес симболички посредоване интеракције (Biesta, 2007). То значи да исти подаци могу имати потпуно другачији смисао у различим контекстима, и за различите групе особа. С друге стране, чак и када је могуће установити најефикасније начине постизања образовних циљева, увек је отворено питање да ли су ти начини пожељни. Професионалци у подручју образовања се морају бавити не само питањем да ли су постављени исходи оствариви већ и питањем који начини њиховог остваривања су пожељни (Biesta, 2010).

Збирно посматрано, могуће је издвојити два доминантна становишта у анализи развоја лидера и лидерства у образовању: перспектива компетенција и перспектива праксе (Carroll et al., 2008). Према парадигми праксе, у мери у којој је научено, лидерство је научено кроз искуство (McCall, 2010). У прилог овој тези говоре и резултати проучавања развоја експертности према којима достизање врхунског нивоа професионалног постигнућа подразумева приближно 10 година или 10 000 часова практичног искуства (Ericcson & Charness, 1994). Наведени резултати конвергирају ка закључку да није изгледно да ће неко постати лидер искључиво на основу учествовања у образовном програму или серији радионица

и семинара. Да би успешно остваривао лидерске функције, директор школе мора имати одређене компетенције. То претпоставља захтев за професионализацијом улоге директора школе и стандардима компетенција (Peко, Mlinarević, & Gajger, 2009). У складу са многим земљама, и у Србији постоје стандарди који представљају основу за оспособљавање, праћење и вредновање директора школа.

У складу са чињеницом да лидерство није индивидуални феномен него релациони процес, у истраживањима се доследно инсистира на разликовању развоја лидерства од развоја лидера (Day & Harrison, 2007). Док се развој лидера односи на развијање људског капитала, тачније знања, вештина, способности и ставова појединаца у улози формалних лидера, дотле концепт развоја лидерства примат даје генерисању социјалног капитала у тиму или организацији. С обзиром да се развој лидера и лидерства одвија у контексту доживотног образовања, кључно питање јесте уважавање специфичности учења одраслих. Елементи о којима треба водити рачуна, имајући у виду разлике између одраслих и млађих ученика, односе се на сврху учења, свест о себи и различитим улогама, животно искуство, спремност за учење и усмереност у учењу (Vizek Vidović & Vlahović Štetić, 2007). Консеквентно поменути специфичностима, може се закључити да су развоју лидера и лидерства у образовању примерени различити модели ситуационог, рефлексивног и искуственог учења.

Концептуализовање садржаја образовних или развојних програма намењених лидерима у образовању подразумева јасно дефинисање њихових улога. Bush (2008) наводи да су широм света, садржајно гледајући, национални програми развијања лидера у образовању веома слични. Већина курсева је посвећена трансформационом и педагошком лидерству, и инкорпорира теме попут администрације, права и финансија, професионалног развоја наставника, и односа са родитељима и локалном заједницом. Међутим, увек је отворено питање како поменуте садржаје функционално интегрисати и прилагодити их различитим друштвеним и образовним контекстима.

Резултати међународних компаративних емпиријских истраживања показују померање тежишта са садржаја на процес развијања лидера у образовању (Bush, 2008). Међутим, из постојећих студија се не може директно извести закључак како тај процес треба да изгледа. Индивидуални развој лидера

је референтна тачка, али је неопходно развијати лидерство у тимовима и колективима који функционишу у образовању. Упркос чињеници да досадашња емпиријска истраживања могу имати само оријентациони смисао и функцију (Biesta, 2007), као суштинска обележја квалитетног развоја лидера и лидерства у образовању могу се издвојити: 1) интегрисање развоја лидера и лидерства, 2) практично-искуствена оријентисаност, 3) посвећивање пажње како садржајима тако и њиховој дидактичко-методичкој артикулацији и 4) узимање у обзир друштвено-културног контекста. Сагледавање у којој мери садржаји, њихово методичко обликовање, ниво структурисаности и друштвено-културне специфичности условљавају карактеристике развијања лидерства у образовању захтева даља емпиријска истраживања.

1.6.1. КОНЦЕПТ ДИСТРИБУИРАНОГ ЛИДЕРСТВА У ОБРАЗОВАЊУ

Концепт дистрибуираног лидерства (ДЛ), заснован на принципима децентрализације и флексибилних улога, све више је присутан у теоријама и истраживањима организације и менаџмента (Bolden, 2011; Gronn, 2008). Према подацима Scopus (<http://www.scopus.com>), једне од највећих цитатних база, у периоду до 1. маја 2016. године публиковано је 15899 научних радова који се директно или индиректно баве феноменом подељеног лидерства. Посебно је занимљива чињеница да је велики број истраживања реализован у области образовања, а нека од значајних приказана су у Табели 3.

Табела 3. Приказ истраживања дистрибуираног лидерства у образовању

Аутори	Циљеви истраживања	Кључни налази
Timperley (2005)	Проучавана је повезаност дистрибуираног лидерства и унапређења рада школе.	Ауторка закључује да екстензивно дистрибуирање лидерства нема нужно позитивне последице.
Muijs & Harris (2007)	Реализоване су три узастопне студије случаја лидерства наставника.	Показало се да је култура поверења и сарадње одлучујући фактор у развоју наставничког лидерства.
Spillane et al. (2007)	Истраживано је колективно реализовање лидерских функција из перспективе директора школе.	Студија је показала да директори школа готово половину својих радних задатака реализују у сарадњи са другима.
Leithwood et al. (2009)	Студија је посвећена сагледавању начина дељења лидерских пракси.	Потврђено је да дистрибуирање лидерства подразумева висок степен ангажовања директора школе.

Појачано интересовање истраживача за подељено лидерство последица је препознавања потребе за афирмисањем учествовања наставника у доношењу одлука које се односе на наставу и на рад целокупне школе. У том смислу, дистрибуирано лидерство у образовању често се изједначава с наставничким лидерством (York-Barr & Duke, 2004). Истраживања у овој области покрећу питања редефинисања улоге наставника и директора школе. Концепт ДЛ директно је супротстављен идентификовању школског лидерства с улогом

директора школе, имплицирајући да одрживе промене образовања зависе од доприноса многих актера, а не само од појединаца који имају формалну моћ. Иако се говори о различитим конфигурацијама ДЛ, досадашња истраживања (Bolden, 2011; Gronn, 2008; Harris, 2013) садрже две основне поруке: (1) неки видови дељења лидерства су ефикаснији и више доприносе унапређењу рада школе и (2) вертикално лидерство има кључну улогу у структурирању претпоставки настајања и опстајања ДЛ. Према томе, дакле, неопходно је померити истраживачки фокус са описивања различитих конфигурација ДЛ на испитивање њихове ефикасности у различитим школским контекстима.

У образовању, најпознатију концепцију ДЛ је развио Spillane (2012) који говори о „ситуираној пракси лидерства“. Према овом моделу, ДЛ обухвата два базична аспекта: а) лидер – плус аспект и б) аспект праксе. Док први аспект имплицира да лидерство није одговорност једне особе и валидира доприносе многих актера, дотле аспект праксе подразумева да је лидерство резултанта интеракције школских лидера, следбеника, и обележја социјалног и материјалног контекста. Перспектива праксе приступа лидерству на начин да свакодневну делатност лидера поставља у центар истраживачке пажње.

Према поставкама ове концепције, ДЛ није увек исто – оно може бити мање или више институционализовано или спонтано иницирано. Како би експлицирао поенту, Spillane користи метафору о плесу двоје људи. Покрети једне особе су важни, али је заправо интеракција људи суштина плеса. Музика је важан део ситуације, и самим тим интеракција плесача се мења са променом музике. Другим речима, актуелна ситуација диктира форму ДЛ. У основи, лидери не морају непосредно да комуницирају нити чак да се слажу у процесу заједничког обављања активности. Да ли два или више лидера теже сличним, различитим или супротним циљевима јесте само још једна димензија анализе.

Са аспекта вредносног третирања различитих облика ДЛ, међу ауторима постоје значајне разлике. Тако, Gronn (2008) сматра да спонтана колаборација, интуитивни радни односи и институционализована пракса, могу имати подједнако позитивне последице. С друге стране, Leithwood и сарадници (2009) истичу да одређене форме ДЛ више доприносе успешности школе. Иако је ширење један од основних принципа одрживог лидерства у школи (Hargreaves &

Fink, 2006) то не значи да је свако ДЛ одрживо. Grint (2010) наводи да феномен лидерства подразумева три „света“ аспекта: симболичку или физичку дистанцираност лидера од следбеника, жртвовање, и умиривање следбеника. У том смислу, покушаји да се индивидуално лидерство замени колективним, подразумевају уклањање дистанце моћи и онемогућавање следбеника да избегну одговорност за донете одлуке. Посматрано из ове перспективе, једини начин остваривања ДЛ јесте потпуно негирање следбеништва.

С друге стране, истраживања указују да без подршке лидера који су на формалним позицијама није изгледно да ће доћи до одрживог дистрибуирања моћи и утицаја у школи. У том смислу, вертикално и хоризонтално лидерство, односно индивидуална одговорност и подељено лидерство у школи, нису међусобно искључиве форме. Међутим, директна импликација изнетих ставова јесте да ДЛ не може бити замена него само допуна хијерархијском лидерству у образовању. Одређена форма доминације и несразмерне расподеле моћи присутна је у сваком облику лидерства (Tourish, 2014).

Коначно, критикујући ДЛ поједини аутори (Hargreaves & Fink, 2009; према: Harris, 2013), о њему говоре као о заводљивом начину подстицања наставника да раде више, начину поткрепљивања уобичајене праксе, начину репродуковања *statusa quo*, начину реализовања централизоване образовне политике. Уколико наставници нису довољно компетентни, дистрибуирање утицаја ће пре довести до колективног незнања него до интеракције професионализма. Чини се да, као и свака друга форма лидерства, ДЛ у школи није инхерентно добро или лоше, нити је аутоматски одрживо. Ко дистрибуира лидерство? Када је потребно дистрибуирати лидерство? Како је могуће да индивидуално и колективно лидерство коегзистирају? Одговори на та питања би омогућили даљи развој теорије и праксе ДЛ у образовању.

1.6.2. ТРАНСФОРМАЦИОНО ЛИДЕРСТВО У ШКОЛСКОМ ОКРУЖЕЊУ: ДИМЕНЗИЈЕ И ПРОЦЕСИ УТИЦАЈА

Тематика лидерства у образовању истраживана је, на националном и међународном нивоу, из различитих теоријских и методолошких перспектива. Досадашње студије су убедљиво показале да је лидерство један од фактора који значајно објашњава разлике у постигнућима ученика. У свом утицајном прегледу, Leithwood и сарадници (2008) наводе да међу унутаршколским варијаблама само квалитет поучавања остварује веће ефекте од лидерства. Међутим, претходне емпиријске студије су указале и на бројна ограничења теоријских разматрања и истраживачких налаза у овом подручју.

Актуелне дискусије о школском лидерству, које се одвијају у контексту критичког односа према његовом ужем традиционалном разумевању, иду у правцу концептуалних промена. Инструктивно лидерство, схваћено као надзор директора фокусиран на рад наставника, постепено се замењује трансформационим, сарадничким, тимским лидерством. То су модели који упућују не само на стручне већ и на социјалне и комуникационе компетенције, оптимизам и визију директора школе (Hallinger, 2003).

Ослањајући се на Bassov теоријски и емпиријски допринос, Kenneth Leithwood је развио кохерентну концепцију трансформационог лидерства у школи (Leithwood et al., 1999; Leithwood & Jantzi, 2006; Leithwood & Sun, 2012). У основи овог модела је идеја да лидерство посредно утиче на квалитет наставе, кроз повећање преданости послу, мотивационог нивоа и ефикасности наставника. Након неколико ревизија у протекле две деценије, данас се овај модел базира на јединству четири компоненте: креирање праваца развоја школе, развијање људи, редизајнирање организације и унапређење поучавања и учења. Свака од наведених компоненти представља склоп више лидерских пракси.

Као предности овог модела могу се истаћи његова теоријска образложеност, свеобухватност, упоредивост са таксономијама лидерског понашања у ваншколском окружењу, као и његова емпиријска валидираност (Табела 4). У даљем тексту биће приказане основне димензије ове концепције.

Табела 4. *Праксе трансформационог лидерства у школском и ваншколском контексту* (адаптирано према Leithwood et al., 2008)

Leithwood (2012)	Bass & Riggio (2006)	Yukl (2008)
Креирање праваца развоја школе	Инспиративна мотивација	Инспирисање и мотивисање
Развијање људи	Индивидуално уважавање	Пружање подршке и развијање
Редизајнирање организације	Није укључено	Управљање конфликтима и формирање тимова, Умрежавање
Унапређивање наставе	Интелектуална стимулација	Мониторинг

Креирање праваца развоја школе. Артикулисање изазовне пројекције будућности организације фундаментални је задатак у свакој концепцији трансформационог лидерства. У својој верзији трансформационог лидерства, Bass (Bass & Riggio, 2006) употребљава појам инспиративне мотивације који обухвата изражавање привлачне визије, употребу симбола и моделовање пожељног понашања. Са становишта одрживог лидерства (Hargreaves & Fink, 2006), у питању је формулисање моралне сврхе образовања. Наставници су спремнији да раде уколико су инспирисани визијом и вером да ће напори које улажу довести до изузетних резултата (Kostović i Oljača, 2012). Специфичне праксе у овој категорији су грађење визије, подстицање прихватања групних циљева и саопштавање високих очекивања.

*Развијање људи*¹. Један од постулата Leithwoodovог модела јесте подстицање лидерства наставника. Развијање људи обухвата бригу за наставнике и уважавање њихових личних потреба, емоција и потенцијала. Специфичне праксе у овој категорији су: индивидуална подршка, интелектуална стимулација и моделовање позитивних вредности и понашања. Примарна сврха тих пракси није само развијање знања и вештина наставника већ и подизање њиховог мотивационог и моралног нивоа. Пример за овај фактор јесте подстицање колективне ефикасности наставника која представља заједничко уверење наставника да су способни да остваре жељене циљеве (Bandura, 1997).

¹ Без намере да се улази у детаљну расправу о значењу и преводу оригиналног израза „developing people“, у даљем тексту биће указано на сложеност ове димензије трансформационог лидерства у школи.

Редизајнирање организације. Квалитетан рад наставника подразумева постојање адекватних услова у школи. Специфичне праксе ове компоненте трансформационог лидерства су управљање променама школске културе, охрабривање сарадње, повезивање са родитељима и локалном заједницом. Успешни лидери промовишу тимски рад, при томе знајући да је изнуђена колаборација штетнија од одсуства колаборације (Fullan, 2011). Осим тога, трансформациони лидери контролишу и прилагођавају начине делегирања и извршавања задатака, употребу времена и простора, набављање и распоређивање ресурса. Лидери доприносе успешности школе онда када омогућавају наставницима да партиципирају у доношењу одлука, када штите професионалну аутономију наставника и када учествују у стручном усавршавању наставника.

Унапређивање наставе. Специфичне праксе у оквиру ове компоненте су пружање инструктивне подршке наставницима, супервизија школских активности и заштита наставника од дистрактивних утицаја. Овај облик лидерства има најдиректнији утицај на ученике јер се фокусира на рад наставника (Leithwood, 2012). Увођењем ове компоненте, Leithwood је настојао да елементе инструктивног лидерства интегрише у свој модел.

Описане праксе трансформационог лидерства свакако не обухватају све оно што лидери у школи раде, али оне представљају чиниоце за које се зна да доприносе школској ефикасности и постигнућу ученика (Leithwood & Jantzi, 2006). Такође, лидери не реализују континуирано сваку од описаних пракси (не морају свакодневно да креирају визију школе), док су начини њиховог остваривања увек условљени контекстом.

Сада већ бројне квалитативне и квантитативне студије недвосмислено показују да комплексна мрежа чинилаца „стоји између“ школског лидерства и исхода ученика . Иако постоје различито концептуализовани модели објашњења како лидерство утиче на остваривање циљева школе, доминантна је перспектива индиректних доприноса. Бројна истраживања (Hallinger & Heck, 2010; Leithwood et al., 2008) закључују да лидерство утиче на наставу примарно кроз развој мотивације, посвећености и капацитета наставника. У складу са постулатима модела посредованих ефеката, пажња истраживача је усмерена на сагледавање

улоге школских лидера у иницирању и имплементирању промена „другог реда“, које посредно доводе до унапређења процеса наставе.

У основи ове концепције налази се претпоставка да оно што наставници раде зависи од њихове мотивације, способности и контекста. Day и сарадници (Day, et al., 2011) примењују формулу:

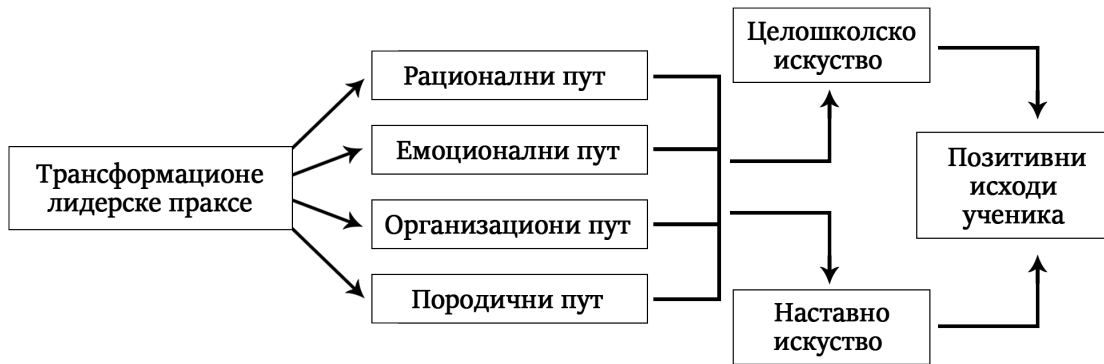
$$Y = f(M, K, C)$$

У наведеној формули коришћене ознаке представљају:

- У – успешност наставника
- М – ниво мотивисаности наставника
- К – компетенције наставника
- С – обележја ситуације

Претпоставка да су све варијабле међусобно зависне има две основне импликације. С једне стране, промене једног фактора су праћене променама преосталих. На пример, промене у школском окружењу се могу значајно рефлектовати на мотивацију наставника. С друге стране, одрживо унапређење поучавања у школи подразумева позитивне промене сва три елемента. На пример, способни наставници који нису мотивисани неће пуно тога остварити, баш као ни веома мотивисани наставници који немају базичне компетенције. Од лидера се очекује да симултано унапређују сва три чиниоца успешности наставника – способности наставника, њихову мотивацију и контекст.

У једној од недавних валидација овог модела (Leithwood, Patten, & Jantzi, 2010; Leithwood, Harris, & Strauss, 2013) метафорички се говори о различитим путевима утицаја трансформационог лидерства у школи: рационалном, емоционалном, организационом и породичном утицају (Слика 6). Сваки од поменутих путева садржи различите медијаторске варијабле које делују на индивидуалном и колективном нивоу. Као основне медијаторе доприноса лидерства у школи, аутори наводе академски притисак, дисциплинску климу у школи, колективну ефикасност наставника, релационо поверење и сарадњу с родитељама. Аутори наводе да је важно да лидери користе сва четири пута у свом деловању, при чему је неопходно имати у виду специфичне потребе сваке школе.



Слика 6. Пuteви утицаја трансформационог лидерства у школи
(Leithwood, Harris, & Strauss, 2013)

Досадашњи емпиријски налази указују да се трансформациони школски лидери фокусирају на компетенције, мотивацију и ресурсе чланова колектива. За разлику од бројних модела лидерства који се залажу за директно унапређење квалитета наставе, трансформационо лидерство тежи креирању услова у којима су наставници посвећени и мотивисани да раде на остваривању циљева поучавања и учења. Приказани модел утицаја трансформационог лидерства у школи наглашава да су емоционални процеси подједнако важни, као и когнитивни, а симболичке акције као и инструментална понашања лидера. Ова концепција пружа бројне увиде у разлоге за успехе или неуспехе лидера у школама.

Било би корисно да се тежиште будућих истраживања помери на вишесмерне релације трансформационог школског лидерства и других релевантних варијабли које делују на различитим нивоима. Hallinger и Neck (2010) наводе да се ефекти лидерства у школи мењају у функцији промена капацитета школе и исхода ученика. Другачије изражено, заједнички утицај лидерства и капацитета школа на наставу биће већи од њихових независних доприноса. На пример, познато је да је лидерство један од израза организационе културе који је реципрочан повезан са њеним другим манифестацијама (Alvesson, 2002). Када лидери иницирају промене у курикулуму, односима с родитељима и заједницом, или наставној пракси, они то неминовно чине у контексту тренутних ограничења и ресурса школе.

1.6.3. КОМПАРАЦИЈА ПЕДАГОШКОГ И ТРАНСФОРМАЦИОНОГ ЛИДЕРСТВА

Два најзаступљенија модела лидерства у образовању су *педагошко* и *трансформационо лидерство* (Hallinger, 2003; Robinson et al., 2008). Концепт педагошког лидерства је уведен у оквиру истраживања корелата успешности школа (Lezotte & Snyder, 2011). Бројне студије су била усресређене на питање како процеси који се догађају унутар школе, посебно унутар учионице, одређују образовна постигућа ученика. На основу бројних истраживачких резултата дошло се до закључка да педагошко лидерство директора значајно утиче на квалитет рада школе.

Иако у литератури постоје различите концепције педагошког лидерства, највише је истраживана она коју је развио Hallinger (Hallinger, 2003). Према овој концепцији, постоје три основне димензије педагошког лидерства: *дефинисање мисије школе, руковођење наставом и промовисање позитивне климе учења*. У фокусу овог модела је поучавање и учење у школи. Основне активности педагошких лидера су формулисање и саопштавање циљева, супервизија наставе и подстицање стручног усавршавања наставника. Конкретније речено, успешни педагошки лидери омогућавају наставницима да постану свесни слабости своје праксе и промовишу њихов професионални развој чиме последично унапређују квалитет поучавања и учења у школи. Овај модел претпоставља да су ефекти лидерства на исходе ученика индиректни (Hallinger 2003). Бројне варијабле на нивоу школе и разреда посредују у односу лидерства и постигнућа ученика.

Полазећи од увида да досадашња сазнања о педагошком лидерству нису у довољној мери практично употребљена, Robinson (Robinson, 2010) наглашава значај компетенција педагошких лидера. Према овој ауторки, постоје три базичне способности педагошких лидера: примењивање релевантног знања, решавање сложених проблема и развијање релационог поверења. Ове три способности су у функцији успешне реализације пет димензија руковођења школом: постављање циљева и очекивања, стратешко усмеравање ресурса, планирање, координисање и вредновање наставе, промовисање професионалног развоја наставника, и креирање безбедног школског окружења.

Као резултат критике схватања лидерства као хијерархијског односа успостављен је концепт колаборативног педагошког лидерства. У основи, претпоставља се да директор школе и наставници симултано бивају у различитим ситуацијама лидери и следбеници (Neumerski, 2013). У том смислу, вертикално и хоризонтално педагошко лидерство, односно индивидуална одговорност и колективно доношење одлука, нису међусобно супротстављене форме школског лидерства.

Чињеница да лидерство представља однос између лидера, следбеника и друштвене ситуације имплицира да су контекстуални фактори интегрални део педагошког лидерства. На пример, далеко више је истраживано педагошко лидерство у основним него у средњим школама, и у градским него у сеоским школама. Такође, ефекти педагошког лидерства могу зависити од утицаја бројних карактеристика школског окружења, попут величине школе, социоекономског статуса ученика или старосне структуре колектива наставника. Међутим, ово не значи да свака школа подразумева потпуно различите лидерске праксе. Контекстуално су осетљиви начини примене лидерских пракси, а не саме праксе (Leithowood et al., 2008).

Концепт педагошког лидерства наставља интензивно да се развија. Новија истраживања настоје да интегришу сазнања о педагошком лидерству директора и наставника (Neumerski 2013). Поред тога, емпиријске студије су оријентисане и на идентификовање механизма утицаја педагошког лидерства.

Основне разлике између педагошког и трансформационог лидерства могу се исказати кроз три дихотомије (Hallinger, 2003):

- фокус „од горе ка доле“ (*top-bottom*) наспрам фокуса „од доле ка горе“ (*bottom-up*),
- усмереност на промене наставе наспрам усмерености на промене школске културе,
- развијање трансакционих (менаџерских) односа директора школе и наставника наспрам развијања трансформационих односа.

Педагошко лидерство потенцира улогу директора школе у координацији и контролисању наставе. Полазећи од тог становишта бројне студије су креирале представу о директору као менаџеру који усмерава процесе унапређења рада

наставника. С друге стране, трансформационо лидерство се схвата као константно дистрибуирано, флуидно и реципрочно. Ширење је основни принцип одрживог трансформационог лидерства, које представља организациони ентитет који има различите изворе (Hargreaves & Fink, 2006).

Друго разграничење тиче се дихотомије трансакционо – трансформационо лидерство. Ова подела аналогна је категоризацији понашања лидера на она усмерена на односе са људима и понашања усмерена на задатке. Као што је раније истакнуто, теоретичари трансформационог лидерства подједнаку пажњу посвећује стручним и социјалним компетенцијама лидера. Будући да је емпиријски евидентирано да трансакционо и трансформационо лидерство нису два узајамно искључива процеса, савремене концепције школског лидерства усмерене су ка интегрисању ове две димензије у модел целог распона руковођења у школи (Marks & Printy, 2003).

Трећа дистинкција се односи на различите нивое остваривања промена у школи. Педагошко лидерство је по дефиницији фокусирано на *промене првог реда*, на директно унапређење квалитета наставе. Насупрот томе, теоретичари трансформационог лидерства заговарају преображаје који се односе на услове у којима се одвија настава. Трансформационим понашањем се креира клима поверења и толеранција грешака, артикулишу вредности професионалног учења, успостављају канали комуникације који обезбеђују организационо учење (Marks & Printy, 2003). Трансформациони лидери настоје да идентификују личне циљеве чланова колектива и да делују на њихову перцепцију како би препознали да су заједнички (школски) циљеви усклађени с њиховим личним потребама и циљевима. Поменуте промене су генеративног карактера јер се тичу услова у којима су наставници мотивисани да свакодневно раде на остваривању школских циљева.

У Табели 5 приказане су концептуалне сличности и разлике педагошког и трансформационог лидерства. Очигледно је да су њихове сличности далеко приусутније у односу на разлике. Оба модела су фокусирана на:

- развијање осећаја заједничке сврхе у школи,
- креирање климе виоких очекивања и културе која вреднује континуирано унапређење поучавања и учења,

- промовисање интелектулне стимулације и професионалног развоја наставника,
- моделовање позитивних вредности и понашања.

Табела 5. *Компарација педагошког и трансформационог лидерства у школи*
(адаптирано према Hallinger, 2003)

Педагошко лидерство	Трансформационо лидерство
Артикулација и саопштавање циљева школе	Визија, усаглашавање личних и колективних циљева
Координисање курикулума, супервизија и евалуација наставе	Унапређење наставе
_____	Индивидуализовано уважавање (уважавање личних способности, потреба и осећања)
Висока очекивања	Висока очекивања
Промовисање професионалног развоја наставника	Интелектуална стимулација (охрабривање иновативног размишљања и понашања)
Видљивост директора	Видљивост и моделовање вредности

Поређење ефеката ове две концепције лидерства отежано је из неколико разлога. Примера ради, педагошком лидерству се у многим истраживањима приписују карактеристике својствене трансформационом лидерству. Управо због тога са резервом треба интерпретирати закључке да су ефекти педагошког лидерства три пута већи у односу на трансформационо лидерство (Robinson et al., 2008). Већина савремених модела педагошког лидерства се фокусирају на организационе промене у школи, док се ревизије трансформационог лидерства више усмеравају на директно унапређење учења и поучавања.

1.6.4. ТРАНСФОРМАЦИОНО ЛИДЕРСТВО И ПРОФЕСИОНАЛНИ КАПИТАЛ НАСТАВНИКА

Међународна компаративна истраживања су показала да, без обзира на различите културне и политичке контексте, успешност школа зависи од квалитета поучавања (Mourshed et al., 2010). Према резултатима PISA истраживања (*Programme for International Student Assessment*), у најуспешнијим школским системима постоји слаба повезаност између постигнућа ученика и њиховог породичног порекла, што упућује на то да постоје механизми којима се обезбеђују добри резултати свих ученика. У том смислу, Hargreaves и Fullan (2012) констатују да ће наставници увек имати већи утицај на ученике од директора школе, премијера или председника државе.

У студији под називом „Како најнапреднији школски системи света постају бољи“ (Mourshed et al., 2010) анализирани су фактори који утичу на одрживо напредовање школских система широм света. Основни налаз овог истраживања је да квалитет наставника има одлучујућу улогу у свим фазама развоја успешности система образовања. Аутори студије наводе да у земљама чији ученици постижу најбоље резултате на међународним тестирањима (Сингапур, Хонконг, Јужна Кореја, Канада и Немачка) најквалитетнији кандидати уписују факултете који образују наставнике, наставници и школски лидери имају плате које су изнад просека, и акценат је на њиховом професионалном развоју прилагођеном личним потребама. Изненађујући резултат је био да новац која се улаже у образовање сама по себи не доводи до бољих резултата.

Ослањајући се на резултате низа компаративних истраживања у области образовања, Hargreaves и Fullan (2012) су развили концепт *професионалног капитала наставника*. Ови аутори наводе да је неопходно да сваки наставник буде добро припремљен, посвећен, континуирано усавршаван, адекватно плаћен, добро повезан са другима и способан за доношење исправних одлука. Перспектива професионалног капитала акценат ставља на сложеност и захтевност наставничког занимања и потребу за перманентним стручним усавршавањем. Истиче се да је поред развијања индивидуалних компетенција

наставника неопходно унапређивати формалне и неформалне, хоризонталне и вертикалне мреже односа у које наставници ступају.

Социјални капитал представља основу професионалног развоја наставника унутар школе. Размена прећутног знања се дешава у процесу искуственог учења и сопствене активности (Nonaka & Von Krogh, 2009). У формалним условима се дели знање које је експлицитне природе и које је материјализовано у облику података, архива и база. Неформална комуникација колега подстичу развој поштовања, поверења и колективних норми, што доприноси артикулацији и размени имплицитног знања. Лидерство има кључну улогу у организационом учењу и трансферу знања кроз организацију.

Barth наводи да многи наставници учествују у „паралелној игри“ (Barth, 2006). Чак иако су чланови колектива током дужег временског периода у непосредној близини они могу бити изоловани и фокусирани на индивидуална постигнућа. Pfeffer и Sutton (2000) на аргументован начин истичу да је индивидуализам условљен страхом чланова организације. Према овим ауторима, страх чланова организације има две врсте последица. Прва се тиче чињенице да страх узрокује постављање краткорочних циљева. Друга неповољна последица страха је самозаштићивање. Оптерећени страхом, лидери и подређени постају концентрисани на преузимање заслуга за добре исходе и окривљивање других за неуспехе. Страх и његове последице су у директној супротности са основним карактеристикама колаборативне школске културе.

Са становишта мрежног приступа, стратешка сврха образовног лидерства може се разумети као култивисање одрживих друштвених односа унутар и изван школе. Генерално, лидерство представља социјални капитал акумулиран од стране појединаца који имају статус формалних лидера или су вође постали захваљујући позицији у структури друштвених односа. Једна од основних идеја мрежног приступа јесте да лидери имају стратешку предност када посредују у односима између слабо повезаних или неповезаних појединаца и група у организацији (Balkundi & Kilduff, 2005).

Истраживања показују да трансформациони лидери заузимају централну позицију у социјалним мрежама њихових школа (Moolenaar, Daly, & Slegers, 2010). Директор школе који је блиско повезан са колективом биће у бољој

прилици да оствари утицај на чланове колектива у правцу промовисања заједничких циљева. Наставници који верују у заједничку сврху и заговарају исте циљеве, приврженији су школи и спремнији су да преузму одговорност вођења (Leithwood et al., 1999).

У складу са претпоставкама теорије социјалног учења (Bandura, 1989) и модела трансформационог лидерства (Bass & Riggio, 2006), вршење идеализованог утицаја чини лидере референтним моделима на које се следбеници угледају, уче шта се од њих очекује и тумаче који обрасци понашања су прихватљиви. Конкретно, моделовањем отворене комуникације и релационог поверења, трансформациони лидери могу допринети не само сопственој кредибилности него и развоју социјалног капитала у организацији.

Истраживања у пословном сектору показују да трансформационо лидерство може бити у функцији успешног коришћења дивергентности колектива. Само у ситуацији када је трансформационо лидерство изражено, национална, искуствена и образовна хетерогеност тима доприносе његовој ефикасности (Kearney & Gebert, 2009). У том смислу, оправдано је очекивати да трансформациони лидери у школама интервенишу у односу између професионалног искуства старијих и ентузијазма млађих наставника.

1.7.

ШКОЛА КАО КОНТЕКСТ РАЗВОЈА СОЦИЈАЛНОГ ПОНАШАЊА ДЕЦЕ И МЛАДИХ

1.7.1. СОЦИЈАЛНО ПОНАШАЊЕ ДЕЦЕ И МЛАДИХ КАО НЕЈЕДНОЗНАЧАН И ВИШЕДИМЕНЗИОНАЛАН ФЕНОМЕН

Социјалним понашањем деце и младих бави се стручна и научна јавност, образовне и друге јавне организације, медији, с различитих аспеката и из различитих перспектива. Истраживачи у образовању настоје да разумеју факторе који утичу на социјално понашање деце и младих, да укажу на повезаност академског и социјалног развоја, и да креирају различите моделе подстицања просоцијалног понашања ученика. У последње време пажња се усмерава на децу и младе који испољавају ризична понашања.

Облици понашања који нарушавају друштвено прихваћене вредности и норме уобичајено се означавају као девијантни. Иако је тешко негирати чињеницу да ће различити људи креирати различите листе друштвено неприхватљивог понашања, концепт девијантности је дефинисан у односу на доминантна друштвена очекивања (Clinard & Meier, 2008). Сви појмови о којима ће у даљем тексту бити речи произилазе из концепта социјалне девијантности.

У савременој литератури и социјалнопедагошкој пракси, с већом или мањом учесталашћу, користе се термини као што су „антисоцијално понашање“, „друштвено неприлагођено понашање“, „девијантно понашање“, „проблематично понашање“ итд. (Bouillet & Uzelac, 2007). Бројност термина представља одраз, с једне стране, сложености феномена који се њима означавају, а с друге стране, различитих приступа корисника тих термина. У даљем тексту биће анализирана значења израза који се најчешће користе у описивању деце и младих суочених са проблемима који угрожавају њихов позитиван развој и успешно прилагођавање друштву у којем живе.

У социјалнопедагошком дискурсу све чешће се употребљава термин „ризична понашања“ којим се реферира на понашања која повећавају вероватноћу неког специфичног нежељеног резултата, односно повећавају вероватноћу развијања поремећаја у понашању (Ricijaš, Kraјser, & Bouillet, 2010). Веома слично одређење дају и други истраживачи према којима су ризична понашања деце и младих одређена опасностима или негативним исходима у смислу здравља, те когнитивног и социјалног функционисања у одраслом добу (Mihіć & Vašić, 2008). У актуелним опсервацијама се наглашава да је ризична понашања могуће проучавати с обзиром на њихову феноменологију, али истовремено и кроз интензитет испољавања и етиологију. Под појмом ризична понашања најчешће се подразумевају: ризична сексуална понашања (прерано ступање у сексуалне односе, некоришћење заштитите током сексуалног односа, промискуитетно понашање), злоупотреба алкохола и дрога, и агресивно понашање (Steinberg, 2008).

Проблеми у понашању се уобичајено одређују као „видови понашања који се у одређеној култури сматрају аберантним, а таквог су интензитета, учесталости и трајања да угрожавају безбедност саме индивидуе или особа из њеног окружења, или понашања која озбиљно угрожавају приступ друштвеним ресурсима“ (Emerson & Einfeld, 2011; према: Buha i Gligorović, 2013: 204). Да ли ће неко понашање имати значење проблема у понашању зависи од друштвено-културних норми које дефинишу шта је прихватљиво понашање, али и од перцепције и ставова особа из окружења. Дефинисање проблема у понашању засигурно је другачије у САД него у Кини или Индији. Промена перцепције неког понашања обично говори о промени у вредностима, ставовима, интересима или знању и свесности одређене друштвене заједнице.

Присуство проблема у понашању у значајној мери омета усвајање нових адаптивних вештина и негативно утиче на интеракцију особе с окружењем. С друге стране, тешкоће приликом успостављања адекватног контакта са околином и при разумевању света око себе могу довести до испољавања или интензивирања бихејвиоралних и емоционалних проблема (Buha i Gligorović, 2013). У складу са истраживачким фокусом на понашања која нарушавају

психосоцијално функционисање деце и младих, практичари се највише баве превентивним програмима усмереним на факторе ризика.

Истраживачи из Србије и окружења (Bouillet & Uzelac, 2007; Jevtić i Knežević-Florić, 2011; Žunić-Pavlović i Pavlović, 2013) залажу се за употребу термина „поремећаји у социјалном понашању“, сматрајући да он најбоље описује популацију на коју је фокусирана социјална педагогија. Да би неко социјално понашање било класификовано као поремећај у социјалном понашању, потребно је задовољити више критеријума – значајније одступање од уобичајеног и друштвено прихватљивог понашања карактеристичног за одређени узраст и ситуацију, константна присутност проблематичног понашања у више различитих окружења, и захтевање стручне помоћи (Bouillet & Uzelac, 2007; Mihić & Bašić, 2008). Међутим, све чешће се потенцира чињеница да су поремећаји у социјалном понашању комбинација субјективних и објективних критеријума који се разликују међу друштвима.

Не постоји јасно разграничење значења појмова поремећаји у социјалном понашању и проблеми у понашању, те се они често користе као синоними. У њиховим одређењима су присутни исти елементи који се односе на одступање од понашања карактеристичног за одређену средину и узраст, индивидуалну и социјалну штетност, и захтевање професионалне помоћи. Управо због поменуте лексичко-семантичке некохерентности, намеће се потреба даљег профилисања ова два теоријска конструкта.

Када је реч о облицима поремећаја у социјалном понашању, најзаступљенија класификација је на интернализоване и екстернализоване (Mihić & Bašić, 2008). У екстернализоване поремећаје у понашању убрајају се недовољно контролисана понашања која су углавном усмерена на друге, као што су пркос, хиперактивност, агресивност и конзумирање различитих психоактивних супстанци. С друге стране, о интернализованом, односно претерано контролишућем понашању, говори се у оним случајевима када трпе саме особе, а испољава се најчешће у форми плашљивости, повучености, анксиозности, туге и социјалног повлачења (Buha i Gligorović, 2013). Важно је нагласити да процењивачи не могу имати увид у интернализоване поремећаје у социјалном понашању који има особа која испољава такво понашање.

Обе категорије поремећаја у социјалном понашању се посматрају кроз призму исхода интеракције ризичних и протективних особина детета или младе особе и карактеристика које делују у његовој/њеној околони. Ризични фактори су оне индивидуалне или социјалне карактеристике које предвиђају високу вероватноћу јављања и трајања проблема у понашању. Насупрот њима, протективни фактори су повезани са малом вероватноћом негативних развојних исхода (Hawkins, Catalano, & Miller, 1992; Lösel & Farrington, 2012). У том смислу, креирање ефикасних превентивних програма претпоставља разумевање комплексне етиологије активних и пасивних поремећаја у социјалном понашању деце и младих.

Полазећи од становишта да се дефинисањем појма одређује оквир његовог проучавања, у овој студији биће коришћен термин „проблеми у понашању деце и младих“ који је мање стигматизујући и детерминишући од термина „поремећаји у социјалном понашању“, а подразумева континуум понашања од ризичних, преко тешкоћа у понашању до поремећаја у социјалном понашању као највишег нивоа штетности и опасности тих понашања како по саму особу, тако и средину (Koller-Trbović & Žižak, 2012).

Преглед дефиниција које се могу наћи у обимној литератури (Dunfield, Kuhlmeier, O'Connell, & Kelley, 2011; Joksimović i Vasović, 1990; Spasenović, 2008) показује да не постоји универзалан, апсолутан и непроменљив опис просоцијалног понашања. Дакле, једнозначно одређење појма просоцијално понашање не постоји с обзиром на различите приступе односно сложеност ове појаве. Упркос томе, могуће је идентификовати минимална слагања истраживача, односно указати на битна својства просоцијалног понашања.

Када се говори о просоцијалном понашању, мисли се на својевољно и намерно понашање са позитивним последицама за друге (Caprara, Alessandri, & Eisenberg, 2012). Истраживачи се углавном слажу да је просоцијално понашање, у односу на алтруистичко понашање, шири појам јер не искључује понашања која су мотивисана или резултирају неком личном, или заједничком користи. То значи да просоцијално понашање може бити покренуто комбинацијом егоистичних и алтруистичких мотива. Може се закључити да се под просоцијалним понашањем подразумева широк опсег понашања који се креће од одсуства негативних форми

социјалног понашања, преко оних образаца који су усмерени на добробит других уз могуће бенефите и за самог појединца, до алтруистичког понашања којем је искључиви циљ туђе добро. Важно је констатовати да је емпиријски тешко диференцирати алтруистично и просоцијално понашање јер је немогуће остварити директан увид у намере и очекивања актера социјалног понашања.

Просоцијално понашање је засновано на уочавању и разумевању потреба друге особе или групе особа. У складу са тим, различите потребе захтевају различите видове просоцијалног понашања (Carrao, et al., 2012; Dunfield et al., 2011):

- *помагање* – понашање које је оријентисано ка задовољењу инструменталне потребе и мотивисано је препознавањем ситуације у којој друга особа није у стању самостално да оствари циљ;
- *пружање утехе* – усмерено је ка задовољењу емоционалне потребе других и мотивисано је емпатијом проистеклом из тежње да се помогне особи која је у негативном афективном стању;
- *дељење* – понашање које је усмерено ка задовољењу материјалне потребе, а мотивисано је реаговањем на недостатак материјалних средстава друге особе.

Важно је истаћи да ова класификација узима у обзир чињеницу да индивидуа својим понашањем може истовремено задовољити различите потребе друге особе. Према томе, за све категорије просоцијалног понашања је карактеристична намера да се допринесе добробити других, али се видови просоцијалног понашања разликују у односу на природу потребе на коју индивидуа реагује и која мотивише њено понашање.

Просоцијално понашање је повезано са низом позитивних исхода, мање или више очигледних, као што су нпр. социјална интегрисаност, самопоштовање, академска компетентност и сл. Стога се оправдано говори о просоцијалном понашању као протективном чиниоцу, а о агресивном понашању као о ризичном фактору (Lösel & Farrington, 2012; Keresteš, 2006). Налази досадашњих истраживања сугеришу како јачање просоцијалне оријентације код младих може допринети смањењу агресивног понашања и насиља, па је ту компоненту

пожељно интегрисати у превентивне и интервентне програме, тим пре што се просоцијално понашање учи.

У светлу социјалног конструкционизма, неопходно је водити рачуна о сложености коришћења језика у социјалној педагогији и стално преиспитивати разумевање појмова који се свакодневно користе. Значење и последице социјалног понашања су неминовно условљене друштвено-историјским околностима. У претходно наведеним одређењима није лако уочити који део се односи на објективну стварност, а који део на конструисање те стварности. Као што указује Ајдукović (2008), познато је да кршење закона, зависност од дрога или насиље постоје, али се те појаве неће перципирати као социјални проблеми (или поремећаји у социјалном понашању) све док барем један део друштва не верује да угрожавају квалитет људског живота.

1.7.2. УЛОГА НАСТАВНИКА И СОЦИЈАЛНО ПОНАШАЊЕ УЧЕНИКА

Школа представља један од најважнијих контекста за остваривање принципа позитивног развоја деце и младих (Jovanović i Jerković, 2011). Резултати истраживања иду у прилог тврдњама да се социјалне и емоционалне компетенције могу научити кроз програме интегрисане у школски курикулум (тзв. социјално и емоционално учење, CEY). Савремена разумевања улоге наставника обележава придавање значаја промовисању позитивних облика понашања ученика (Baker, Grant, & Morlock, 2008; Jennings & Greenberg, 2009). На основу прегледа досадашњих сазнања, као основни аспекти улоге наставника у подстицању просоцијалне оријентације ученика и спречавању проблема у понашању могу се идентификовати: 1) здрави односи ученик – наставник, 2) ефикасно руковођење разредом и 3) укључивање родитеља у образовање њихове деце. Где је то могуће, биће приказани резултати емпиријских студија који су посвећени директном и индиректном утицају наставника на социјално понашање ученика.

Односи ученик – наставник као просоцијални контекст

Позитиван однос наставник-ученик повезан је с оптималним, холистичким учењем, а укључује хуманистичко образовање и конструктивистички, на ученика усмерени приступ (Cornelius-White, 2007). Бројна истраживања су указала да ученици који имају позитивне односе са наставницима значајно ређе испољавају ризична понашања, развијају позитиван став према школи и имају боље академско постигнуће (Hamre & Pianta, 2005; Jennings & Greenberg, 2009). Наставници су природни ментори који пружају социјалну и емоционалну подршку и на које се деца и млади угледају (Zimmerman, Bingenheimer & Notaro, 2002). Референтни оквир који је релевантан за разумевање улоге наставника као природних ментора јесте концепт резилијентности.

Концепт резилијентности се појавио у тренутку када су се истраживачи заинтересовали за разумевање питања успешног превладавања неповољних развојних околности. У том смислу, већина студија резилијентности је усмерена на разматрање фактора који неутралишу или компензују ефекте фактора ризика.

Аутори који се баве овом проблематиком (Fergus & Zimmerman, 2005) додатно појашњавају да резилијентност не треба изједначавати са прилагођеношћу или социјалном компетентношћу. Позитивно прилагођавање представља исход резилијентности, док компетентност представља само једну од развојних предности младих, која може допринети превладавању неповољних развојних околности. Различити теоријски модели резилијентности фокусирају се на индивидуалне предности и контекстуалне ресурсе који младима могу омогућити избегавање негативних развојних трајекторија. Једна од спољашњих развојних предности која доприноси резилијентности деце и младих јесте подршка природних ментора.

Концепт резилијентности имплицира да је неопходно да ученици своје наставнике перципирају као доступне, брижне и да их цене. Низ аутора (Zimmerman et al., 2002; DuBois & Silverthorn, 2005) сматра да природни ментори пружају искуство позитивних социјалних односа које се генерализује. Чак и међу ученицима којима је родитељска подршка доступна, позитивни односи са наставницима могу умањити последице потенцијалних криза које настају током адолесценције.

Неки аутори додатно наглашавају да опажање подршке наставника доприноси да припадност школи постане важан део социјалног идентитета ученика, а то идентификовање може имати важну превентивну улогу (Popadić, 2009). Млади који добијају подршку у школи постају привржени и посвећени вредностима и циљевима који су вредновани од стране школе, што смањује вероватноћу њиховог укључивања у девијантне активности. С друге стране, неадекватни односи са наставницима доприносе развоју осећаја отуђености од школе и развоју делинквентног понашања (Jennings & Greenberg, 2009).

Бројни истраживачки налази упућују на то да здрави односи између наставника и ученика могу деловати као протективни чинилац који својим присуством доприноси позитивном социјално-емоционалном развоју ученика и модерира деловање ризичних фактора у другим социјалним срединама. Hughes и сарадници (Hughes, Cavell, & Willson, 2001) су установили да постоји значајна повезаност између конфликтних односа ученика са наставницима и негативног социјалног статуса ученика. Такође, ова студија је показала да ученици по

правилу номинују као социјално прихваћене оне вршњаке који, по њиховој процени, имају позитиван однос са наставницима, без обзира на социјално понашање тих ученика. Другим речима, карактеристике односа са наставницима представљају предиктор вршњачке прихваћености агресивних ученика.

Истраживање које су реализовали Meehan, Hughes и Cavell (2003) показало је да позитивни односи ученика са наставницима могу имати функцију компензаторског чиниоца који доприноси позитивном социјалном развоју деце која потичу из дисфункционалних породица. На узорку од 140 ученика другог и трећег разреда основне школе аутори су установили да постоји врло висока негативна корелација између наставничких номинација позитивних односа са ученицима и вршњачких номинација агресивног понашања ученика из ризичних породица. Наведени налази откривају да функционални односи ученика и наставника доприносе различитим аспектима позитивног социјалног понашања ученика.

Chang (2003) је установио да ставови и понашање наставника значајно утичу на односе у одељењу и на социјално понашање ученика. Централни налаз је био да одбацивање агесије од стране ученика и вршњачко одбацивање агресивних ученика зависи од односа наставника према агесији и према агресивним ученицима. Иако су, генерално, агресивна деца одбачена у друштву вршњака, то одбацивање варира у функцији ставова наставника према тим ученицима. Одбацивање агесије од стране наставника води ка вршњачком одбацивању агресивних ученика, док толерисање агесије од стране наставника може ученицима послати поруку о прихватљивости таквог социјалног понашања. Између осталог, ово истраживање говори у прилог претпоставци да наставници обликују понашање својих ученика тако што ученицима пружају модел на који се они у другим ситуацијама угледају. Знања, веровања и ставови које наставници имају према децем агресивном и насилном понашању, као и њихове реакције на такво понашање, важан су, али нажалост недовољно истражен фактор развоја ученичке агресивности, као и успешности и ефеката програма намењених смањивању присуства тих непожељних облика понашања (Keresteš, 2004).

Посебно често неуспешни ученици имају конфликтне односе са својим наставницима. Истраживања откривају да неуспешни ученици сматрају да ниска

наставникова очекивања и недостатак бриге, наклоности и подршке представљају најзначајније разлоге за њихово напуштање школовања (Roeser & Eccles, 1996; по наводу: Krnjajić, 2007). Поред тога, неуспешни ученици чешће добијају негативне повратне информације у виду прекора, јавног игнорисања, критика. На тај начин, однос наставник – ученик постаје фактор ризика који својим присуством код ученика развија тенденцију избегавања наставе, уз опасност да се уз бежање вежу остали облици проблема у понашању. У том смислу, тврдња коју износе поједини аутори (Bašić & Kranželić Tavra, 2004) да школски неуспех на млађем узрасту може бити један од претходника појаве антисоцијалног понашања у адолесценцији, чини се потпуно утемељеном.

Досадашња истраживања су показала да индивидуални и контекстуални фактори утичу на природу односа наставника са ученицима. Индивидуалне карактеристике наставника које се најчешће наводе су ниво стреса, задовољство послом, самоефикасност и дужина професионалног искуства (Wentzel, 2010). Наставници који су незадовољни својим послом не могу потпуно да се посвете раду што резултује нижим квалитетом поучавања, неодговарајућом комуникацијом с ученицима и генерално негативном климом у одељењу. Истраживања указују да наставници који нису сигурни у властите способности одржавања дисциплине, склони су пребацавању одговорности на ученике и окривљивању ученика за лошу климу у одељењу (Brouwers & Tomic, 2000). Значајни предиктор односа наставник – ученици су и школско лидерство и клима.

Релације руковођења у учионици и социјалног понашања ученика

У контексту актуелних расправа о ученику као субјекту властитог развоја догодиле су се парадигматске промене у дефинисању карактеристика ефикасног руковођења одељењем. Основна промена испољава се кроз схватање да су улоге наставника и ученика међусобно комплементарне, и да укључују читав низ активности, права и обавеза које описују њихову интеракцију. Крњајић (2002) истиче да се ученици и наставници непрестано налазе у једној специфичној ситуацији коју нарочито обележавају две карактеристике: имперсоналност (њихова права и дужности) и интерперсоналност (наклоност, симпатија, уважавање и пријатељство). С тим у вези акценат се ставља на ауторитативне и проактивне приступе који уважавају потребе ученика и наставника за

самоодређењем у процесу наставе, односно њихову тежњу да саморегулишу сопствена понашања.

Актуелни модели руковођења одељењем значајну пажњу поклањају социјално-емоционалним компетенцијама наставника, које обухватају самосвест, емпатију, одговорно доношење одлука, саморегулацију и управљање односима (Jennings & Greenberg, 2009). Наставници који нису у стању да управљају властитим емоцијама обично прибегавају присилним стратегијама дисциплиновања. Наставници којима недостају социјално-емоционалне компетенције чешће развијају циничан однос према ученицима, негативан став према родитељима и колегама и доживљавају осећај емоционалне исцрпљености. У том смислу, квалитетно реализовање наставе подразумева стицање и стално унапређивање поменутих компетенција.

Студије свакодневне интеракције у одељењу упућују на значење руковођења разредом као предиктора социјалног понашања ученика (Roland & Galloway, 2002). Налази истраживања сугеришу да је недисциплиновано понашање ученика често изазвано присилним и иритирајућим понашањем наставника. Када наставник примењује стратегије које су наметљиве и контролишуће, долази до конфликта са ученицима у којима и наставници и ученици учестало користе насилне облике понашања (Krnjajić, 2007). У складу са налазима бројних педагошких и психолошких истраживања, као најефикаснији приступ концептуализован је *ауторитативни приступ* руковођењу разредом².

Ауторитативно руковођење разредом карактеришу два међусобно комплементарна аспекта понашања наставника: подстицање аутономије ученика и постављање ограничења и контролисање (Jang, Reeve, & Deci, 2010). Ауторитативни наставници су они који негују интересовања ученика, саопштавају јасна и реалистична очекивања и пружају релевантне повратне информације. Иако су наставници с попустљивим стилем руковођења често популарни и ученици их воле, они, за разлику од ауторитативних наставника, не

² Теримин сугерише да наставник има коначну одговорност за руковођење одељењем док је раније коришћени термин „демократски стил“ погрешно имплицирао да се одлуке у разреду доносе преговарањем са ученицима.

подстичу мотивацију за постигнућем, развој социјалних компетенција и саморегулацију код ученика (Šimić Šašić, 2011).

Један од најснажнијих предиктора учествовања младих у ризичним активностима је неразвијеност способности саморегулације. Steinberg (2008) указује да постоје бројни истраживачки налази који потврђују да извршне когнитивне функције које регулишу контролу импулса, планирање, социјалну одговорност, тек сазревају у адолесценцији. То имплицира да је склоност ризичном понашању у периоду адолесценције развојно очекивана, и у одређеном степену неизбежна. Сходно томе, руковођење разредом мора бити усмерено и на развијање вештина саморегулације ученика, односно подстицање бихејвиоралне аутономије и компетентности.

Успешним руковођењем одељењем наставник помаже ученицима да сами вреднују своје понашање и да га контролишу. Једна од ефикасних стратегија постицања саморегулативности у разреду јесте укључивање ученика у процес креирања правила понашања. Та активност је значајна због следећих разлога: када ученици учествују у доношењу правила то повећава вероватноћу да ће их поштовати; заједничко доношење правила подстиче унутрашњу наспрам спољашње контроле понашања; заједничко доношење правила подстиче развој моралног закључивања и сл. (Miljković et al., 2003).

О томе да социјално понашање ученика зависи од наставничких вештина управљања процесима у учионици говоре и истраживања која показују да понашање наставника директно утиче на насиље међу ученицима (Roland & Galloway, 2002). Начином на који руководи одељењем, наставник шаље поруку ученицима какво понашање од њих очекује, о степену контроле на који је спреман, као и колико је компетентан да управља одељењем.

Истраживања су такође показала да уверења наставника значајно утичу на њихове стратегије суочавања са проблемима у понашању ученика. У једној студији је испитивано како специфична веровања која наставници имају о насиљу утичу на њихове стратегије реаговања у ситуацијама насиља у школи (Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008). Нађено је да наставници који верују да ученици не би били жртве када би се супротставили насилнику чешће саветују асертивно реаговање и чешће укључују родитеље. Нормативно веровање је

водило мањој спремности да се реагује. Наставници који верују да треба избегавати сусрете са агресивним ученицима су били најспремнији да директно помогну виктимизираним ученицима.

Успешним руковођењем у одељењу наставник доприноси креирању позитивне социјално-емоционалне климе. Позитивну климу у одељењу карактерише низак ниво недисциплинованог понашања, адекватно испољавање емоција, поверење, уважавање индивидуалних потреба ученика и сл. (Jennings & Greenberg, 2009). Истраживања доследно показују да доживљај разредно-наставне климе, као субјективна стварност коју обликују утисци и процене наставника и ученика, може бити у функцији задовољства ученика наставом које посредно води бројним друштвено пожељним облицима понашања. Поред тога, показало се да управо позитивна клима у одељењу ученицима ризичног понашања може да обезбеди осећај припадања и повезаности који не могу да доживе у другим социјалним срединама, што умањује њихову склоност ка испољавању неприхватљивог понашања (Bouillet & Bijedić, 2007).

Потребно је нагласити да се утицаји социјално-емоционалне климе у разреду не односе само на понашање ученика него и наставника. Негативна клима коју карактерише неприкладно изражавање емоција и ученика и наставника, представља средину која води емоционалној исцрпљености наставника. Наставнички стрес представља предиктор осећаја недовољног постигнућа и честог кажњавања ученика (Jennings & Greenberg, 2009). У таквим условима, наставници често прибегавају присилним стратегијама регулисања понашања ученика које доприносе развоју одрживог циклуса недисциплинованог понашања у учионици.

Нека истраживања указују да постоји повезаности између перцепције самоефикасности и наставничког руковођења процесима у одељењу. Као што сугеришу неки аутори, наставници са развијеном самоефикасношћу осећају већу обавезу према послу и чешће примењују стратегије активног поучавања (Tschannen-Moran et al., 1998). Наставници који верују у своје способности поучавања прибегавају стимулативним моделима руковођења, смањују надзор и контролу, поштују ученичку аутономију и пружају специфичну помоћ ученицима слабијих способности (Bandura, 1997). Наставници са неразвијеним осећајем

самоефикасности песимистични су у погледу ученичке мотивације и ослањају се на чврста правила у разреду и кажњавање.

Истраживања, поред осталог, показују да је поучавање недисциплинованих ученика један од највећих извора стреса у наставничкој професији. За разлику од многих других професија, наставници су константно укључени у емоционално провокативне ситуације које од њих захтевају социјално-емоционалне компетенције (Jennings & Greenberg, 2009). Такође, када наставници верују да нису у стању да савладају емоционалне изазове у учионици, недисциплиновано понашање ученика постаје учестало. Наставници који нису уверени у сопствену ефикасност многе аспекте разредног окружења виде као испуњене стресним догађајима који повећавају ризик њихове емоционалне исцрпљености и професионалног сагоревања. У том смислу, јачање позитивних уверења наставника о сопственим компетенцијама може допринети квалитету интеракције наставника и ученика, а тиме и позитивном социјалном понашању ученика.

Укљученост родитеља као протективни фактор

Еколошка теорија развоја описује различите, међусобно преклапајуће, сфере утицаја на васпитање деце и младих, претпостављајући да породица и школа имају различите улоге али јединствене циљеве. Како тврди Половина (2011), породица и школа се сусрећу и преплићу кроз однос према детету и формирају јединствен нови систем – мезосистем породица-школа. Као резултат критике хијерархијског односа школе и породице све чешће се говори о партнерству родитеља и образовно-васпитних институција (Zuković, 2013). У том смислу користи се термин „укључивање родитеља“, који подразумева симетричан однос породице и школе у смислу подељене одговорности за процес и исходе социјализације и учења детета.

У контексту предмета ове студије, посебно је значајно указати на потребу за сарадњом школе са специфичном категоријом дисфункционалних породица – ризичним породицама. То су породице које због низа чинилаца нису у стању да довољно допринесу развоју властитог детета. Чиниоци ризика у таквим породичним окружењима су, на пример: егзистенцијални проблеми, склоност

кажњавању деце, необразованост родитеља, презапосленост родитеља, учестали конфликти у породици, неразвијене родитељске вештине (Bouillet, 2010). Треба имати у виду да управо фактори ризика који делују у таквим породичним окружењима могу да отежају комуникацију са родитељима. Наиме, ниже образовани родитељи ређе комуницирају са наставницима, чешће имају негативне ставове према школи, несигурни су у сопствену компетентност и не желе да се мешају у ауторитет школе (Hornby & Lafaele, 2011).

Концепт укључености родитеља није униформно дефинисан, а односи се на широку лепезу родитељских понашања која на директан или индиректан начин утичу на дететов развој и школско постигнуће (Polovina, 2011). Издвојена су три аспекта родитељске укључености у дететово образовање: образовне активности у дому, комуницирање са школом и непосредно учествовање у школским активностима, и охрабривање позитивног школског понашања (Chen & Gregory, 2009). Додатно, родитељска укљученост везује се и за образовне аспирације родитеља према детету, при чему се наглашава њихова важност у развијању дететове академске мотивације (Hill & Tyson, 2009).

Установљено је да интензитет интеракције родитеља са школом зависи од узраста детета. Налази ограниченог броја истраживања сугеришу да адолесценти чији су родитељи укључени у школске активности имају боља постигнућа, ређе изостају из школе, имају виши ниво образовних аспирација, чешће уписују факултет и ређе испољавају друштвено неприхватљиве облике понашања (Chen & Gregory, 2009). Једно од истраживања показало је да у периоду адолесценције академска социјализација представља родитељски предиктор образовних исхода детета (Hill & Tyson, 2009). Академска социјализација се одређује као вид укључености родитеља који обухвата саопштавање високих образовних очекивања, преношење вредности везаних за образовање, повезивање школског учења са актуелним догађајима, неговање образовних аспирација и дискутовање о плановима за будућност. Овај налаз сугерише да удаљене форме родитељске укључености у периоду адолесценције представљају снажнији предиктор позитивних образовних исхода.

Када су у питању ефекти сарадничких односа школе и породице на социјално понашање ученика, Fergus и Zimmerman (2005) наводе како је

укљученост родитеља у школовање адолесцента важан протективни чинилац који може да ублажи ефекте изложености ризику. Протективне функције сарадње родитеља са школом се објашњавају ефектима развијања социјалне контроле и креирања социјалног капитала који укључује поверење у људске односе, флексибилност и разумевање међусобних очекивања (Polovina, 2011). Постулира се да кроз сарадњу породице и школе, родитељи и наставници развијају консензус о очекиваном понашању детета у различитим васпитним срединама, чиме се остварује хоризонтални континуитет у васпитању. Насупрот томе, када не постоје јединствена очекивања у школи и породици, васпитни ауторитет и наставника и родитеља бива угрожен што може представљати предуслов укључивања деце и младих у ризична понашања. То потврђују и налази истраживања према којима, с једне стране, постоји изузетно висока корелације између укључености родитеља и редовности похађања наставе ученика, и с друге стране, веома висока повезаност између изостајања са наставе и делинквентног понашања младих (Bašić & Kranželić Tavra, 2004).

Укљученост родитеља је неизоставни елемент свих превентивних програма који се реализују у школском окружењу. Тако, у Олвејевом програму превенције насиља у школи, родитељи учествују у реализацији мера на свим нивоима. На нивоу школе, родитељи и наставници формирају групу „за развој друштвеног окружења у школи“. На нивоу одељења, тема насиља део је редовних састанака родитеља и одељенског старешине. На индивидуалном нивоу, наставници и стручни сарадници планирају разговоре са родитељима жртава или насилника (Popadić, 2009).

Наставници, а посебно они који су разредне старешине, по природи свог посла су упућени на непосредне контакте са родитељима ученика, тако да концепт сарадње са родитељима своје најконкретније облике добија управо у овом односу. Налази показују да међу наставницима постоје значајне разлике у погледу иницијативе и у погледу напора да се комуницира са родитељима. Показало се да наставници верују да су највеће препреке већем укључивању родитеља лоша искуства родитеља у претходној сарадњи и немогућност временског усклађивања родитеља и наставника (Polovina, 2008). Наведени

налази представљају полазну основу креирања платформе сарадње школе са родитељима.

У научној и стручној јавности се сматра да је улога наставника у развијању сарадње школе са родитељима вишеструко значајна, посебно јер су они у ситуацији да реагују на тежње родитеља да знају више о томе како да пруже подршку образовању своје деце. Истраживања су показала да квалитет праксе укључивања родитеља зависи од уверења наставника о властитим способностима извршавања тог професионалног циља (García, 2004). То потврђује импликације социјално-когнитивне теорије, према којима је опажање личне ефикасности ситуационо условљено и уверења о самоефикасности се не генерализују, већ се сваки пут изнова граде у вези са конкретним задатком или ситуацијом. Директор школе и стручни сарадници могу да раде на уверавању наставника да су способни за остваривање квалитетне комуникације са родитељима. На тај начин, наставници би постали спремнији за улагање напора у покретање потребних понашања како би дошли до жељеног циља, односно настојали би да разумеју и превазиђу бројне препреке и изазове који се јављају у процесу развијања партнерства са родитељима.

Значење анализираних теоријских поставки и емпиријских налаза о интеракцији школе и родитеља иде у два правца. Пре свега, досадашња сазнања сугеришу да укљученост родитеља представља чинилац који доприноси позитивном развоју деце и младих. С једне стране, постојање сарадничких односа родитеља и наставника може представљати значајан чинилац заштите, а с друге стране, може имати индиректне протективне ефекте путем унапређења академског постигнућа ученика. Друго, понашање наставника у иницирању и креирању комуникације са родитељима зависи од њихових уверења и понашања осталих чланова школског колектива.

У оквиру низа дисциплина остварени су значајни увиди у релације школског искуства и социјалног понашања ученика. Пре свега, истраживања су показала да перцепција интерперсоналне повезаности са наставницима помаже ученицима да интернализују норме и вредности које промовише школа, што доприноси мотивацији за просоцијалним понашањем, односно смањује ризик јављања поремећаја у понашању. Ученици који развијају позитивне социјалне и

емоционалне односе са својим наставницима повезани су са школом, верују у релеватност вредности које афирмише школа, односно имају позитивне ставове према школи. Развијајући здраве односе са ученицима, наставници неутралишу негативне ефекте ризика који делују у другим васпитним срединама. Друго, ефикасним руковођењем у одељењу наставници шаљу поруку ученицима какво понашање од њих очекују, код ученика развијају способности саморегулације понашања и емоција, и предупредују јављање проблема у понашању. Коначно, кроз укључивање у школске активности родитељима бива омогућено да се упознају са академским и социјалним очекивањима у школи, што резултира васпитним континуитетом.

1.7.3. ПРЕТПОСТАВКЕ ОДРЖИВЕ ПРЕВЕНЦИЈЕ У ШКОЛСКОМ ОКРУЖЕЊУ

Постоји консензус јавности и стручњака да школа представља контекст академског, социјалног и емоционалног развоја деце и младих. Ученици имају многе развојне користи онда када учествују у позитивној интеракцији с наставницима и вршњацима, када њихови родитељи учествују у академској социјализацији, и када доживљавају искуство успеха у школи (Catalano et al., 2004; Lösel & Farrington, 2012). С друге стране, многи ученици имају негативну перцепцију школе, не осећају повезаност са школом и нису посвећени академским активностима, што може имати негативне последице на њихово социјално понашање.

Упркос општем залагању за редефинисање васпитне улоге школе, често се предлажу неодрживе иницијативе, без адекватног разумевања мисије, приоритета и капацитета школе. Уважавајући императив одрживог унапређења рада школа, превенција у школском окружењу биће представљена не само као пожељна, већ и као трајна и одржива активност. У складу с тим, анализираће се претпоставке одрживе превенције у школском окружењу, с посебним нагласком на довођење тих претпоставки у адекватну и практично релевантну везу. Елабориране претпоставке тичу се интегрисања превенције и позитивног развоја, теоријско-емпиријске утемељености школске превенције, и системске имплементације превентивних активности.

Нема сумње да је школска средина погодна за имплементацију програма превенције ризичних понашања и поремећаја у социјалном понашању деце и младих. Школе пружају могућност раног откривања одступања у здравом развоју, предвиђања будућих поремећаја у понашању, као и реализовања примарно превентивних и рано интервентних активности. Врло је важно да предшколска установа и школа превентивно делују што је пре могуће, јер свако одлагање решавања проблема може довести до његова пораста, односно до даљег развоја поремећаја у понашању (Орић & Јурчевић-Lozančić, 2008).

Школски програми превенције најчешће су засновани на концепту ризичних и протективних фактора који подразумева фокусирање на

индивидуалне и контекстуалне варијабле за које је емпиријски доказано да стоје у вези са облицима социјалног понашања деце и младих (Bašić, 2009). Важност појединих ризичних и заштитних чинилаца, који могу деловати кумулативно или бити у интеракцији, зависи од индивидуалних карактеристика појединца, његовог стадијума развоја, али и од социјалног контекста у којем се ти чиниоци јављају, при чему истовремена присутност и/или интеракција већег броја ризичних фактора и мањег броја заштитних фактора повећава вероватноћу проблема у понашању. Са становишта поменутог концепта, улога програма превенције у школи односи се на јачање заштитних и смањивање присутности ризичних чинилаца. Башић (2009) наводи да превентивне интервенције треба да буду истовремено усмерене на више чинилаца ризика и морају обухватати варијабле у свим окружењима са којима је особа у интеракцији.

Поуздано су идентификовани чиниоци ризика и заштите у школском окружењу (Табела 6). Док недостатак повезаности са школом, негативна школска клима и академски неуспех представљају предикторе проблема и поремећаја у понашању, дотле академски успех, позитивни односи са наставницима, и идентификација са школом имају директно или компензаторско протективно дејство. За децу која потичу из високоризичних окружења, академски успех и повезаност са школом имају израженију протективну функцију него интелигенција (Lösel & Farrington, 2012).

Ефекти превентивних програма усмерених на школу нису само директни него и одложени. Сазнања о поступној прогресији проблематичних понашања у озбиљније, теже и опасније поремећаје у понашању упућују на ту претпоставку (Ttofi, Farrington, Lösel, & Loeber, 2011). Истраживања развојних трајекторија поремећаја у понашању откривају да проблематична понашања у извесним случајевима нису пролазног карактера већ представљају прекурсоре проблема у каснијим развојним фазама. Издвојено је неколико обележја поремећаја у понашању која се сматрају посебно важним у идентификовању проблематичних путања развоја, а то су узраст на коме су се појавили симптоми, тежина симптома и облици испољених понашања (Žunić Pavlović i Pavlović, 2013).

Табела 6. Протективни и ризични фактори у школи (Lösel & Farrington, 2012)

Протективни фактори у школи	Ризични фактори у школи
Високо постигнуће	Школски неуспех
Повезаност са школом	Дисциплински проблеми
Просоцијални односи са наставницима	Недовољна повезаност са школом
Позитивна клима у школи	Прелазак из основне у средњу школу

Од превенције ка позитивном развоју

Превенција у школи се доминантно операционализује из перспективе јавног здравља и обухвата три нивоа превентивних акција: *примарне, секундарне* и *терцијарне* (Vašić, 2009). Предности примарне (универзалне) превенције односе се на чињеницу да се обухватањем свих ученика у школи избегава стигматизација ризичних ученика. Овај тип превенције обично се реализује рутински као део школског курикулума. Универзалну превенцију карактерише развијање социјално-емоционалних компетенција попут одговорног доношења одлука, решавања социјалних проблема, супротстављања притиску вршњака, управљања стресом и анксиозношћу и сл. (Botvin, Griffin, & Nichols, 2006).

Када је реч о универзалним превентивним програмима који се фокусирају на популацију адолесцената, њихова стожерна тачка јесте сазнање да дисеминација информација није довољна за промену понашања. Наиме, готово сви покушаји да се ризично понашање младих редукује интервенцијама усмереним на обликовање знања и веровања адолесцената показали су се као изузетно разочаравајући (Steinberg, 2008). На реалност те ситуације указују и налази истраживања који сугеришу да веће учествовање младих у преузимању ризика, у односу на одрасле и децу, не може бити искључиво тумачено непромишљеним игнорисањем ризика, ирационалношћу, неинформисаношћу, или пак погрешном перцепцијом ризичних ситуација (Reyna & Farley, 2006). Консеквентно поменути налазима, у реализацији универзалних програма уобичајено се користе интерактивне наставне методе које су оријентисане на развој опште социјалне компетентности, вештина саморегулације, јачања повезаности ученика са школом итд.

Секундарну превенцију чине стратегије рада са ризичном популацијом ученика односно са ученицима који ће, уколико би остали на нивоу примарне превенције, развити озбиљне поремећаје у социјалном понашању. Као што је раније поменуто, фактори ризика којима су ученици изложени могу бити слабо академско постигнуће, неразвијене социјалне вештине, неадекватни васпитни поступци родитеља, млади родитељи, низак социоекономски статус итд. (Bašić, 2009; Bouillet, 2010). Иако су непосредно повезани са примарном превенцијом, програми секундарне превенције су интензивнији и обично се реализују кроз ваннаставне активности. Интервенције секундарне превенције се називају и селективне, индивидуално прилагођење. Пример ове врсте интервенције су програми за развој социјалних вештина ученика који су социјално изоловани или који испољавају агресивно понашање. Једно од значајних ограничења превенције на селективном нивоу је то што се ученици етикетирају као ризични, и може се очекивати да такво етикетирање има утицаја и на саму децу, њихове вршњаке и наставнике.

Треба истаћи да су мере секундарне превенције засноване на принципу рекурзивног циклуса (Walton & Cohen, 2011). То значи да се полази од претпоставке да присуство фактора ризика повећава вероватноћу развоја поремећаја у социјалном понашању, што последично доводи до даљег интензивирања фактора ризика и развијања поремећаја у понашању. Примера ради, зна се да неповезаност са школом доприноси насилном понашању ученика (Роровић-Ћић, 2012), а након тога може доћи до даљег слабљења веза са школом. Када се такав рекурзивни циклус рано прекине одговарајућом интервенцијом, долази до постављања другачије полазне тачке и креирања другачијег развојног пута који може имати далекосежне позитивне последице.

Терцијарна превенција је високо индивидуализована и интензивна подршка ученицима којима активности примарне и секундарне превенције нису довољне. Програми на овом нивоу односе се на рад са ученицима код којих су већ идентификовани знаци за проблем/е у понашању. У складу с тим, специјална едукација се може посматрати као трећи ниво превентивних интервенција. Обично стручни сарадници у школи, у сарадњи са другим експертима, дизајнирају

индивидуализоване програме који спречавају развој тежих облика поремећаја у понашању.

Мета-аналитичке студије сугеришу да универзалне превентивне интервенције могу бити инкорпориране у свакодневне школске активности, без континуиране подршке екстерних стручњака (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011). Поред тога, документовано је да универзални и селективни програми имају приближно једнаке ефекте (Wilson & Lipsey, 2007). То значи да школе, у одсуству сигурних доказа о подобности одређеног формата превенције, могу изабрати било који од два нивоа програма, водећи пре свега рачуна о интерним капацитетима за имплементацију. Занимљив је и налаз према којем мултимодални програми који паралелно фокусирају различита окружења нису ефикаснији у односу на једномодалне. Претпоставља се да широко дефинисани циљеви таквих програма доприносе мањем интензитету ангажовања ученика (Wilson & Lipsey, 2007).

Паралелно са померањем фокуса са модела дефицита долази до појачаног интересовања за промовисања позитивних аспеката функционисања деце и младих. Стручњаци из различитих научних области настоје да дођу до одговора на питање зашто нека деца и млади који су изложени ризичним факторима не усвајају ризично понашање, за разлику од других који се налазе у сличним или истим околностима. Са развојем концепта позитивног развоја експлицирана је органиченост превенције као циља, односно више се фокусира подстицање унутрашњих и спољашњих развојних предности деце и младих.

Превенција заснована на теорији и научним доказима

Евалуационе студије показују да су превентивне интервенције које имају јасна теоријска исходишта успешније од оних којима недостају концептуалне основе (Glanz & Bishop 2010). Конструисање теоријског модела којим се описује и објашњава претпостављени начин утицаја интервенције је важно јер омогућава увид у механизме деловања интервенције (Milas, 2005). Будући да бројни фактори на личном, интерперсоналном и културном нивоу утичу на социјално понашање деце и младих, подразумева се креирање превентивних интервенција утемељених на различитим теоријским перспективама.

У теоретском смислу, већина превентивних интервенција у школској средини полази од постулата развојног психопатолошког модела (Ellis et al., 2012). Остављајући по страни дубље анализирање тог модела, за потребе овог истраживања биће наглашене неке његове концептуалне слабости. С једне стране, оправдано потенцирајући штетност поремећаја у социјалном понашању, овај теоријски приступ потпуно пренебрегава питање мотивације деце и младих за таквим понашањем. На пример, познато је да силеџијско понашање ученика може бити изазвано жељом за остваривањем доминације у вршњачкој мрежи, а не само недостатком социјалних вештина (Popadić, 2009). С друге стране, поменути референтни оквир у великој мери игнорише чињеницу да стресне околности доводе до облика понашања који могу бити адаптивни у таквим околностима. Илустративан је налаз да изложеност стресу у периоду детињства парадоксално условљава ранији пубертет код девојчица (Ellis et al., 2012).

Развојном психопатолошком моделу је супростављен еволуциони модел социјалног понашања. Еволуциони психолози се позивају на теорију животне историје (*life history theory*) у објашњавању социјалног понашања људи (Frankenhuis & Del Giudice, 2012). Основни постулат ове теорије је да постоје брзе и споре животне стратегије. У том смислу, околности које доводе до брзих животних стратегија су живот у сиромаштву, изложеност насиљу, груби васпитни поступци родитеља, чести одлаци на сахрану током адолесценције итд. (Ellis et al., 2012). Из еволуционе перспективе, брже стратегије животне историје – малолетничка трудноћа, ризична понашања, одбацавање будућности – представљају развојне одговоре на срединске сигнале да је живот кратак и будући исходи не могу бити контролисани нити предвиђени. Аналогно банковном рачуну, споре животне стратегије се односе на улагање у будућност, док су брзе оријентисане на непосредне добитке.

Консеквентно еволуционом моделу, ризична понашања иако штетна могу бити адаптивна, у зависности од онога шта је особа доживела раније у животу, као и од онога што ће вероватно доживети у будућности. Превентивне интервенције морају фокусирати адаптивне функције социјалног понашања ученика. Као што је истакнуто, супротно популарним стереотипима, у већини случајева насилни ученици су популарни унутар вршњачке групе и користе одговарајући баланс

антисоцијалног и просоцијалног понашања који им омогућава доминацију (Popadić, 2009). Неки аутори указују на то да адолесценти који нису склони антисоцијалном понашању почињу да имитирају делинквентне вршњаке, да би задобили престижан статус у групи (Moffitt, 1993). Овај налаз подржавају сазнања према којима адолесценткиње које користе индиректну агресију интензивније учествују у романтичним односима (Ellis et al., 2012).

Ефикасност педагошке превенције одређена је њеном усклађеношћу са мотивационим тенденцијама деце и младих. Илустративан је пример једног финског целошколског програма превенције насиља у школи (Kärnä et al., 2011) који је занован на две претпоставке: 1) вршњачко насиље је барем делимично мотивисано добијањем статуса и моћи у групи вршњака, и 2) насилно понашање је групни процес и вршњаци врше снажан утицај на његову одрживост у школском окружењу. Циљ овог програма је да кроз позитивне промене у понашању вршњака редукује потенцијалне награде за насилне ученике и самим тим њихову мотивацију да се тако понашају. Резултати истраживања спроведеног у 78 финских школа говоре о ефикасности овог програма. С друге стране, политика нулте толеранције према насилном понашању ученика, без промена у школској екологији, може ученике „гурнути“ у антисоцијална понашања изван школе.

Многи истраживачи заступају став да превентивне интервенције буду засноване на научним доказима. Превентивна пракса заснована на доказима (*evidence-based practice*) је модел праксе за коју је емпиријски (пожељно је експериментално или квази-експериментално) доказано да доводи до мерљивих и одрживих побољшања (Sugai & Horner, 2006). Адекватност доказа се односи на 1) број студија које документују ефекте одређеног програма, 2) методолошки квалитет тих истраживања, 3) поновљивост добијених налаза, 4) трајност и могућност генерализације уочених ефеката. Основне карактеристике праксе засноване на доказима су доношење одлука о примени интервенције на основу налаза истраживања, критичка процена усклађености емпиријски заснованих интервенција са конкретном ситуацијом, искуством и знањем стручњака, и редовно праћење и ревидирање интервенције на основу евалуације исхода (Žunić-Pavlović i Pavlović, 2013).

Треба имати у виду да превенција није само процес физичке већ и симболички посредоване интеракције. Уколико су превентивне интервенције ефикасне, то је само због чињенице да ученици субјективно интерпретирају њихов смисао. То значи да иста интервенција може имати потпуно другачије ефекте у различим контекстима, и код различитих особа. У том смислу, не може бити речи о једној универзално ефикасној превентивној пракси. С друге стране, чак и када је могуће установити најефикасније начине постизања одређених циљева, увек је отворено питање да ли су ти начини пожељни. Уколико је, на пример, физичко кажњавање ефикасан начин спречавања одређеног понашања то не значи да га треба примењивати. Из тог разлога се захтев за праксом апсолутно усаглашеном са научним доказима доводи у питање. Научна истраживања показују шта је било ефикасно, а не шта је, или шта ће тек бити ефикасно (Biesta, 2010).

Упркос исцрпним прегледима налаза студија у овој области, захтев за интервенцијама заснованим на доказима није наишао на очекивани пријем, пре свега због тога што већина практичара не чита научне радове, не спроводи истраживања, не евалуира свој рад и не користи интервенције емпиријски потврђене делотворности (Žunić-Pavlović i Pavlović, 2013). Поред тога, истраживачи су критиковани због неучествовања у процесу практично релевантног интерпретирања и имплементирања својих налаза.

Досадашња разматрања су довољна за извођење неколико значајних обележја односа теорије, истраживања и праксе школске превенције. Пре свега, најефикасније превентивне интервенције су базиране на различитим теоријским перспективама. Надаље, неопходна је симултана трансформација превентивне праксе и истраживања превенције, на начин да истраживања постану практично релевантнија, а да практичари у већој мери уважавају налазе научних истраживања. Најзад, улога истраживања може бити само у документовању шта је функционисало у прошлости, али не и шта ће функционисати у будућности. То значи да знање о релацијама између интервенција и ефеката не може бити директно претворено у принципе деловања, већ само може имати оријентациони смисао (Biesta, 2007).

Системска подршка школског лидерства

Квалитет и одрживост превентивних интервенција у школи зависи од присутности механизма који подржавају наставнике на различитим нивоима. У поменуте механизме подршке убрајају се школско лидерство, колаборативна професионална култура, повезаност са другим школама и могућности професионалног развоја наставника. С обзиром да лидерство у школи обично има статус независне варијабле у односу на све остале поменуте елементе, у даљем тексту биће елаборирана његова улога у промовисању одрживе превенције у школском окружењу.

Као што је већ неколико пута констатовано, ефекти школског лидерства на ученике су углавном посредовани другим факторима у школској средини (Leithwood, et al., 2008). Креатори познатог модела целошколске дисциплине истичу да је тимско лидерство неопходно у остваривању ефикасности, видљивости и одрживости превентивних програма (Sugai & Horner, 2006). Тим могу чинити наставници, представници школске управе, локалне заједнице и родитељи. Основне активности тимског лидерства везане за превенцију проблема у понашању ученика су:

- дефинисање дугорочних циљева које подржавају ученици, њихови родитељи и наставници,
- обезбеђивање посвећености наставника и родитеља,
- остваривање видљивости програма,
- евалуација програма.

Постављање циљева и саопштавање очекивања има функцију координације активности, посебно у окружењима у којима су присутни конкурентни приоритети и у којима лако може доћи до дисперзије пажње и енергије запослених (Robinson et al., 2008). Штавише, лидери у школи омогућавају другима да увиде изазовну природу постављених циљева тако што артикулишу разлику између онога што школа жели да постигне и онога што је већ остварено. С обзиром на чињеницу да превентивни програми остварују позитиван утицај, како на социјално-емоционалне тако и на академске компетенције ученика (Durlak et al., 2011; Han & Weiss, 2005), у први план долази улога директора школе као координатора академског, социјалног и емоционалног учења.

Једна од главних активности лидерског тима је креирање акционог плана спровођења активности превенције проблема у понашању ученика (Sugai & Horner, 2006). Popadić (2009) наводи услове које треба испунити да би акциони план био ефикасан. Најпре, општи циљеви које школа себи поставља морају да буду реалистични и јасно формулисани. Треба јасно навести која се све понашања сматрају неприхватљивим. Треба да су наведене мере којима се одрасли и ученици подстичу да се супроставе неприхватљивом понашању. Акциони план треба да предвиди и рутинске периодичне мере праћења присутности дисциплинских проблема у школи. Са таквим планом треба упознати све заинтересоване и на њега константно подсећати.

Постоји значајна емпиријска подршка за тврдње да наставници могу бити главни носиоци универзалних програма превенције и да такви програми имају позитивно дејство на ставове, понашање и академска постигнућа ученика (Denham & Brown, 2010; Durlak et al., 2011). Наставници имају доминантну улогу у имплементирању и одрживости педагошке превенције поремећаја у социјалном понашању ученика. Ефикасна универзална превенција подразумева да наставници прихвате ту улогу и да верују у сопствену компетентност за њено реализовање. На основу резултата истраживања о потреби оспособљавања наставника за реализацију педагошке превенције поремећаја у понашању истиче се важност њиховог стручног усавршавања. Посвећеност наставника неком превентивном програму зависи од разумевања принципа програма, његове временске захтевности, усклађености програма са уверењима наставника и очекиване ефикасности програма (Han & Weiss, 2005).

Обезбеђивање и одржавање посвећености колектива може се постићи на различите начине. Директор школе, на пример, може наставницима представити податке о учесталости дисциплинских инцидената. Други начин може бити приказивање основних компоненти програма и саопштавање резултата које су друге школе постигле захваљујући његовој примени. Коначно, мотивисање наставника може бити подстакнуто демонстрирањем доприноса датог програма остваривању циљева других приоритетних иницијатива школе (Sugai & Horner, 2006).

Једна од најзначајнијих одговорности лидера у школи јесте промовисање и учествовање у професионалном развоју наставника (Robinson et al., 2008). Основни разлог за то јесте чињеница да квалитет школског образовања не може превазићи квалитет наставника (Fullan, 2008). Резултати истраживања сугеришу да док наставници сматрају да су одговорни за развијање социјално-емоционалних вештина ученика, дотле не верују да имају довољно знања и вештина у том сегменту своје професионалне улоге (Reinke, Stormont, Herman, Puri, & Goel, 2011). Директор школе, у сарадњи са стручним сарадницима, може радити на идентификовању и препоручивању наставницима ефикасних превентивних програма, организовати тренинге и консултације, и реализовати формативну евалуацију оних интервенција које се већ примењују у школи. Приликом промовисања професионалног развоја наставника, лидери у школи морају водити рачуна о претпоставкама његове ефикасности. То су пре свега колаборативна оријентисаност, квалитетна организација времена, кохерентност и усклађеност са претходним знањима наставника, интегрисаност у свакодневни рад наставника и сл. (Guskey & Yoon, 2009).

Прикупљање, анализирање и управљање подацима је важан предуслов ефективне превентивне праксе у школи. Основу креирања целисходних и контекстуално осетљивих превентивних интервенција представљају реални подаци који говоре о распрострањености проблема у понашању ученика, о томе који се облици проблема у понашању ученика најчешће јављају, у ком делу школе се најчешће јављају и које су мере најчешће предузимане. У контексту троструког модела превенције, подаци се могу искористити за одлучивање да ли програм треба да буде усмерен на универзалну, секундарну или индивидуализовану интервенцију. Уколико, на пример, велики број ученика испољава насилно понашање, неопходно је унапређивање универзалног нивоа превенције. Уколико постоји мања група ученика који испољавају различите видове проблема у понашању, потребно је унапредити селективни ниво. Како би се у обзир узели сви релевантни фактори, приоритет је прикупљање података о понашању не само ученика него и наставника и родитеља.

Једна од функција лидерства у школи тиче се остваривања видљивости резултата превентивних мера (Sugai & Horner, 2006). Сајт школе, медијска промоција, организовање семинара представљају неке од начина постизања видљивости. Транспарентност резултата превентивне праксе је значајна из неколико разлога. Пре свега, на тај начин се наставницима пружа експлицитна информација у којој мери су колективно успешни, што се по правилу позитивно рефлектује на њихове будуће циљеве, напоре и истрајност. Друго, тиме се доприноси репутацији школе и истовремено се другим школама пружа модел ефикасне праксе. Коначно, видљивост резултата може бити у функцији оправдавања уложених ресурса.

1.7.4. СОЦИЈАЛНОПЕДАГОШКЕ ИНТЕРВЕНЦИЈЕ У ШКОЛСКОМ ОКРУЖЕЊУ: О НЕОПХОДНОСТИ ШИРИХ ПРОМЕНА

Све је више евалуација школских програма оријентисаних на смањење присуства проблема у понашању деце и младих. Истраживачи информишу јавност о постојању и доступности доказано успешних интервенција. Међутим, важно је истаћи чињеницу да су у великој мери досадашње програме развијали и оцењивали аутори из Сједињених Америчких Држава, што је неминовно довело до етноцентричности како у теорији и истраживањима, тако и у извођењу препорука за школску праксу. Последишно, многи аспекти социјалнопедагошких интервенција креираних у једној култури могу бити неодговарајући у другим срединама.

Поједини аутори (Ttofi & Farrington, 2011) предлажу увођење система акредитовања интервенција у школском окружењу који би требало да обезбеди дисеминацију оних програма који су потврђени у висококвалитетним евалуационим студијама. Примера ради, доказано је да надзирање школског дворишта представља један од битних фактора сузбијања насиља у школи (Ttofi et al., 2011), те сходно томе треба да буде укључен и у друге програме у овој области. Поред карактеристика програма, од велике важности је квалитет његове имплементације која по правилу треба да буде интензивна и дугорочна. Најзад, имајући у виду да школско окружење чине актери који имају различите улоге, видљива су три нивоа на које треба усмерити интервенције: ниво ученика, ниво разреда и ниво школе. Пракса заснована на показатељима успешности подразумева блиску сарадњу практичара и научника ангажованих у проналажењу модела који је у највећој могућој мери усклађен с потребама ученика.

Одрживост сваке социјалнопедагошке интервенције зависи од природе њеног односа с процесима који већ постоје у школи (Yeager & Walton, 2011). Другим речима, образовне промене у великој мери зависе од професионалног капацитета наставника да их имплементирају у школској пракси (Fullan, 2001). Наставници који доживљавају висок ниво стреса на послу мање су спремни за спровођење програма социјално-емоционалног учења (Ransford et al., 2009).

Истраживања су показала да је, краткорочно посматрано, развијање вештина за социјално-емоционално учење стресно за наставнике, али да дугорочно тај процес доводи до јачања самоефикасности наставника у имплементацији социјално-емоционалног учења у школи (Collie, Shapka, & Perry, 2012).

Чак и незнатне промене у садржају социјалнопедагошких интервенција могу довести до нежељених последица. Илустративан је пример интервенције која је била усмерена на неуспешне ученике (Hulleman & Harackiewicz, 2009). Када је од ученика захтевано да самостално објасне важност школског образовања, остварен је битан напредак у њиховом школском успеху. Међутим, када је ученицима саопштено зашто је формално образовање важно, установљени су негативни ефекти интервенције на ученике са ниским академским очекивањима.

Истраживања показују да је начин функционисања школа доминантно усмерен на образовање ученика, а да су занемарене активности које утичу на социјално и емоционално развијање ученика. Највећи број ученика се не радује одласку у школу и не ужива у школским активностима. Позитивне евалуације углавном се тичу обима и разноврсности наученог у школи (Јовановић и Јерковић, 2011). С обзиром да је Србија у међународним компаративним истраживањима рангирана као исподпросечна земља (OECD, 2013), поставља се питање које значење ови налази имају. О потреби редефинисања васпитних и образовних задатака школе говоре и други аутори. Сматра се да систем васпитања и образовања треба више усмерити на хумане вредности. У том смислу, васпитање здраве, срећне, одговорне и успешне деце и младих сигурно представља један од круцијалних циљева школе (Zloković & Vrcelj, 2010).

У случају адолесцената, школа је кључни контекст за реализацију идеје позитивног развоја. Међутим, поставља се питање у којој мери школа задовољава потребе младих за аутономијом, блиском припадношћу и компетентношћу (Juvonen, 2007). Досадашња сазнања упућују на закључак да ангажованост ученика зависи од капацитета школе да задовољи њихове социјалне и емоционалне потребе (Wang & Holcombe, 2010). С друге стране, незаинтересованост деце и младих за школу, школске обавезе и постигнуће може да резултира трајним напуштањем школовања. Постоје различити облици ангажованости ученика у школи (Табела 7).

Табела 7. Компоненте ангажовања ученика и њихови индикатори (адаптирано према Finn & Zimmer, 2012)

Компоненте ангажовања ученика	Директни индикатори
<p><i>Академско ангажовање:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Оријентисаност на учење, а не на постигнуће • Примена стратегија саморегулисаног учења 	<ul style="list-style-type: none"> • Когнитивно оптерећење ученика • Учествовање ученика у ваннаставним активностима
<p><i>Социјално ангажовање:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Степен уважавања писаних и неписаних стандарда понашања у школи 	<ul style="list-style-type: none"> • Испитивање изостајања ученика са наставе • Присутност различитих облика проблема у понашању ученика
<p><i>Афективно ангажовање:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Приврженост школи • Позитивни ставови према школи 	<ul style="list-style-type: none"> • Самопроцењивање задовољства школом, • Осећај припадања школи и цењење школског учења

Истраживања су показала да карактеристике школског окружења, попут развијања оријентације ученика на учење а не на постигнуће, промовисање аутономије ученика и социјална подршка наставника доприносе ангажовању ученика у школи (Wang & Holcombe, 2010). С друге стране, установљено је да задовољење основних емоционалних и социјалних потреба адолесцената у школи доприноси њиховој субјективној добробити која је дефинисана као задовољство животом, доживљавање више позитивних емоција и ређе доживљавање негативних емоција (Brdar & Anić, 2010; Tian, Chen, & Huebner, 2014). И примери из праксе и истраживања показују исту правилност: кад се у школама спроводе активности усмерене на емоционалне и социјалне потребе ученика, адолесценти постају више ангажовани у учењу, ређе испољавају проблематично понашања, те се побољшава њихово школско постигнуће.

1.8.

ПРЕГЛЕД ВАЖНИЈИХ ИСТРАЖИВАЊА

1.8.1. ЕФЕКТИ ТРАНСФОРМАЦИОНОГ ЛИДЕРСТВА

Лидерство је тема која привлачи пажњу истраживача већ више од пола века. Бројне студије засноване на моделу који је развио Bass значајно су допринеле популарности трансформационог лидерства. Резултати истраживања су показали да је трансформационо лидерство позитивно повезано са самоефикасношћу и колективном ефикасношћу запослених у банкама (Kark, Shamir, & Chen, 2003), тимском мотивацијом (Schaubroeck, Lam, & Cha, 2007), перцепцијом карактеристика посла и квалитетом размене лидер – члан (Bass & Riggio, 2006). У даљем тексту биће детаљније описане релевантне студије овог модела лидерства у ваншколском контексту.

У истраживању које су реализовали Kark и сарадници (2003) установљено је да је трансформационо лидерство позитиван предиктор како личне идентификације следбеника са лидером тако и њихове социјалне идентификације са организацијом. Утврђено је да персонална идентификација доводи до зависности подређених од лидера, док организациона идентификација посредује у односу између трансформационог лидерства и оснаживања следбеника. Важно је истаћи да је оснаживање следбеника било дефинисано као опажање личне и колективне ефикасности. Ова студија је показала да трансформациони лидери могу истовремено да подстичу зависност и оснаживање следбеника.

Walumbwa, Wang, Lawler и Shi (2004) су установили да трансформационо лидерство доприноси колективној ефикасности запослених у банкарском сектору. Један од значајних налаза ове студије био је да феномен колективне ефикасности посредује у односу између трансформационог лидерства и задовољства послом и привржености организацији код подређених. У другим истраживањима (Schaubroeck, et al., 2007) нађено је да трансформационо лидерство развија тимску мотивацију. Под тимском мотивацијом подразумева се генерализовано уверење чланова тима о заједничким способностима, без обзира

на задатак и контекст (Gully et al., 2002). Такође, евидентирано је да је тимска мотивација под снажнијим утицајем трансформационог лидерства онда када је изражена дистанца моћи у односима лидер – следбеници.

Иако су досадашња истраживања у корпоративном окружењу недвосмислено показала да је трансформационо лидерство предиктор опажене колективне ефикасности, та повезаност није једнозначна. Недавна истраживања сугеришу да нису све компоненте трансформационог лидерства у једнакој мери повезане са колективном ефикасношћу, што произилази из чињенице да су неке димензије овог модела више индивидуално оријентисане. Два облика трансформационог понашања који имају нарочито релевантне ефекте на групне исходе су идеализовани утицај и инспиративна мотивација. С друге стране, индивидуално уважавање и интелектуална стимулација се испољавају кроз поштовање разлика и индивидуалних потреба, способности и емоција (Wu, Tsui, & Kinicki, 2010).

Важно је напоменути да су све представљене студије полазиле од претпоставки Bassове теорије. У свим истраживањима конструкт лидерства је дефинисан као латентна варијабла и мерен је испитивањем перцепција следбеника. Поред тога, подаци о трансформационом лидерству и његовим критеријумским варијаблама су прикупљани на истом узорку, што може на различите начине угрозити поузданост добијених налаза (Podsakoff, MacKenzie, Lee, & Podsakoff, 2003). У том смислу, у студијама лидерства пожељно је податке о предикторским и критеријумским варијаблама прибављати из различитих извора.

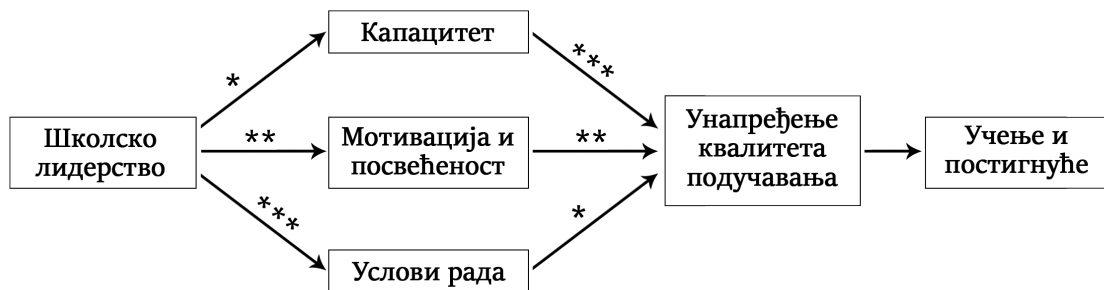
Посматрано из угла педагогије, трансформационо лидерство је задобило адекватну пажњу теоретичара и истраживача који се баве образовањем, преваходно због практичних импликација овог концепта на функционисање васпитно-образовних институција. Треба истаћи да је Kenneth Leithwood својим истраживањима највише допринео увођењу Bassових идеја у област менаџмента у образовању. У даљем тексту биће сажето приказани неки од најважних налаза досадашњих студија овог модела образовног лидерства.

Сумирајући резултате истраживања, Robinson и сарадници (2008) констататују да је утицај педагошког лидерства у школи три пута већи у односу

на ефекте трансформационог лидерства. Добијени резултат се објашњава претпоставком да трансформационим лидерима недостаје усресређеност на наставу. Међутим, као најутицајније димензије школског лидерства издвојене су оне које представљају интегрални део трансформационог лидерства. Нађено је да подржавање професионалног развоја наставника и дефинисање циљева школе представљају димензије које остварују највеће специфичне доприносе.

Са циљем интегрисања квалитативних и квантитативних налаза о ефектима лидерства у школском окружењу, Leithwood, Haggis и Hopkins (2008) наводе седам емпиријски добро потврђених тврдњи (Слика 7):

1. Школско лидерство значајно утиче на постигнућа ученика,
2. Готово сви успешни лидери се ослањају на исте праксе,
3. Начини на које лидери примењују основне праксе су контекстуално специфични,
4. Школски лидери индиректно унапређују наставу, првенствено кроз деловање на мотивацију и посвећеност наставника,
5. Ефекти школског лидерства су већи онда када је оно дистрибуирано,
6. Неке форме дистрибуције лидерства у школи су ефикасније од других,
7. Мали број личних особина објашњава разлике у ефикасности лидера.



Напомена: * - слаб утицај, ** - умерени утицај, *** - снажан утицај.

Слика 7. Ефекти школског лидерства на капацитет, мотивацију и услове рада наставника (Leithwood et al., 2008)

Руководећи се претпоставкама социјално-когнитивне теорије, неки аутори (Ross & Gray, 2006) су дошли до сазнања да је трансформационо лидерство позитивно повезано са колективном ефикасношћу и организационом посвећеношћу наставника. Показало се да колективна ефикасност наставника посредује у односу између трансформационог лидерства и привржености наставника организационим вредностима. Аутори ове студије закључују да је то значајан увид, с обзиром на недостатак налаза о процесима деловања школског лидерства.

Leithwood и сарадници (Leithwood et al., 2010) су недавно емпиријски валидирани модел посредованих ефеката трансформационог школског лидерства. Аутори ове студије метафорички говоре о различитим путевима утицаја трансформационог лидерства: рационалном, емоционалном, организационом и породичном утицају. Сваки од путева сачињавају различите варијабле које посредују у односу трансформационог лидерства и ученичких постигнућа. Показало се да академски притисак у школи, колективна ефикасност наставника, школска клима и социјално поверење остварују значајне медијаторске ефекте. Аутори закључују да су то фактори на које школски лидери треба да фокусирају своје напоре.

Sun и Leithwood (2015) су реализовали мета-анализу ефеката лидерских пракси које су у функцији креирања праваца развоја школе. Установљено је да лидерско дефинисање заједничких циљева и саопштавање високих очекивања није директно повезано са исходима ученика. Међутим, ово истраживање је потврдило да те лидерске праксе имају значајне ефекте на различита когнитивна и емоционална стања наставника, као што су задовољство послом и посвећеност мисији школе. Поред тога, евидентирано је да креирање заједничких циљева остварује већи допринос у односу на постављање високих очекивања.

Leithwood и Jantzi (2000) су својим истраживањем показали да је трансформационо лидерство позитивно повезано са нивоом ангажованости ученика у школи. Ово је важан налаз јер постоје докази да је ангажованост ученика позитиван предиктор не само академске успешности него и просоцијалног понашања ученика. Ово истраживање је значајно јер пружа увиде у ефекте школског лидерства на социјално-емоционалне исходе ученика.

Досадашња сазнања сугеришу да трансформационо лидерство представља детерминанту успешности школа. Генерално посматрано, резултати истраживања показују да је овај облик лидерства у функцији развијања позитивног контекста у којем се одвија настава. Објашњени су неки од механизма утицаја трансформационог лидерства у школском окружењу. Генерално, на основу досадашњих истраживачких налаза могуће је извести три закључка. Прво, лидерство у школи значајно утиче на наставу. Друго, трансформационо лидерство је један од ефикасних модела лидерства у школском окружењу. Најзад, постоје значајна преклапања различитих концепција школског лидерства, што отежава поређење њихових ефеката.

Приказани налази имају неколико значајних импликација на будућа истраживања. Пре свега, будуће студије морају у већој мери фокусирати питање извора трансформационих процеса у школама. Иако је евидентно да трансформационо лидерство може бити ефикасно дистрибуирано широм школе (Hargreaves & Fink, 2006), мало је налаза о изворима те дистрибуције, као и о чиниоцима њене одрживости. То је посебно изненађујуће, будући да преовлађује став да контекст у којем лидери раде у великој мери одређује оно шта они раде. С друге стране, истраживања реализована у ваншколском окружењу константно потврђују да трансформационо лидерство обично настаје у условима динамичних промена. Консеквентно томе, неходно је да будућа истраживања идентификују интерне и екстерне предикторе трансформационих промена у школском окружењу. Осим тога, било би корисно да будућа истраживања више пажње посвете питањем медијатора и модератора ефеката појединачних димензија трансформационог лидерства у образовању.

1.8.2. НАЈВАЖНИЈИ ДОПРИНОСИ У ПРОУЧАВАЊУ САМОЕФИКАСНОСТИ И КОЛЕКТИВНЕ ЕФИКАСНОСТИ НАСТАВНИКА

Конструкт опажене самоефикасности наставника био је предмет бројних истраживања у последње две деценије. Досадашња сазнања показују да самоефикасност наставника значајно објашњава постигнућа ученика (Bandura, 1997), циљеве и аспирације наставника, ставове наставника према иновацијама и променама (Klassen et al., 2011), склоност наставника да ученике с проблемима у учењу упуте у специјалне школе (Soodak & Podell, 1993), стрес и професионално сагоравање наставника (Skaalvik & Skaalvik, 2010).

Међутим, Klassen и сарадници (2011) примећују да је повезаност између опажене самоефикасности наставника и исхода ученика недовољно истраживана. Према увидима ових аутора, свега 2,8% од 218 студија реализованих у периоду 1998-2009. године су доводиле у везу опажену ефикасност наставника и образовна постигнућа ученика. Већина истраживача се заправо бавила утицајем самоефикасности наставника на друге варијабле које се односе на индивидуалне карактеристике наставника, попут задовољства послом, стратегија суочавања са стресом, посвећености циљевима школе и сл. Примера ради, у једној студији (Šašić & Sorić, 2010) је испитивано да ли индивидуалне карактеристике наставника доприносе врсти интеракције коју остварују са ученицима. Показало се да самоефикасност наставника представља позитиван предиктор примене стратегија активног поучавања и пружања изазова/подршке ученицима.

На основу приказаних истраживачких резултата може се претпоставити да самоефикасност и колективна ефикасност наставника на постигнућа ученика делују првенствено кроз врсту интеракције коју наставник остварује са својим ученицима. Због комплексности процеса поучавања и учења, већина досадашњих истраживања су наставничка уверења о ефикасности сагледавала или појединачно или у односу тек с неколико других релевантних фактора.

С обзиром на тему ове дисертације, релевантно је истраживање које су реализовали Woolfolk & Ноу (1990), а које се бавило везом између самоефикасности наставника и уверења о остваривању дисциплине на часу.

Показало се да је ниска самоефикасност наставника повезана са ауторитарним приступом контроли понашања ученика. У том случају понашање наставника карактерише имперсоналност, песимизам, ригидност и кажњавање. С друге стране, развијена самоефикасност наставника позитивно је повезана са хуманистичким приступом управљању процесима у одељењу. На основу ових сазнања може се претпоставити да самоефикасност наставника утиче на социјално понашање ученика.

Важно је нагласити да су веома ретка истраживања посвећена природи односа колективне ефикасности и исхода ученика. Goddard и сарадници (Goddard et al., 2000) су известили да је колективна ефикасност значајан предиктор постигнућа ученика, чак и након контролисања утицаја социоекономског статуса, претходног постигнућа, националности и пола ученика. Као што је већ сугерисано, повезаност колективне ефикасности наставника и постигнућа ученика се објашњава спремношћу чланова колектива да преузму одговорност, нивоом улагања напора, истрајношћу и позитивним емоцијама у колективу.

У студији коју су реализовали Gibbs и Powell (2012), централна зависна варијабла била је број искључења ученика из школе. Добијени налази су потврдили претпоставку да међушколске разлике у броју искључених ученика могу бити објашњење опаженом колективном ефикасношћу наставника. Ипак, супротно очекивањима, постоје сазнања да ниска самоефикасност наставника доприноси ређем упућивању ученика на добијање стручне помоћи (Pas, Bradshaw, Hershfeldt, & Leaf, 2010). Могуће је да ниска очекивања личне ефикасности резултирају мањим ангажовањем наставника, а каснији проблеми у понашању ученика појачавају свест о неуспешности у обављању наставничког посла. Важно је нагласити да, услед корелационе природе ових истраживања, није могуће закључити шта је узрок а шта последица.

Евидентан је пораст студија опажене ефикасности наставника, повећање њихове методолошке разноврсности, интернационализације истраживачког поља, и јачег усресређивања на колективну ефикасност. С друге стране, недовољно пажње је посвећено изворима опажене самоефикасности и колективне ефикасности наставника. Изузетак је студија Tschannen-Moran и Ноу (2007) која је показала да интерперсонална подршка представља важнији

предиктор самоефикасности неискусних него наставника са дужим радним стажом. Иако је Vandugina иницијална хипотеза о четири базична извора уверења о ефикасности корисна са теоријског становишта, неопходно је да је будућа истраживања емпиријски валидирају. Такође, постоји јасан недостатак истраживања која се баве релацијама између опажене самоефикасности, колективне ефикасности наставника и социјалног понашања ученика. Досадашње студије остављају простора за испитивање повезаности та два конструкта са социјалним и емоционалним исходима ученика.

МЕТОДОЛОШКА ОРИЈЕНТАЦИЈА ИСТРАЖИВАЊА

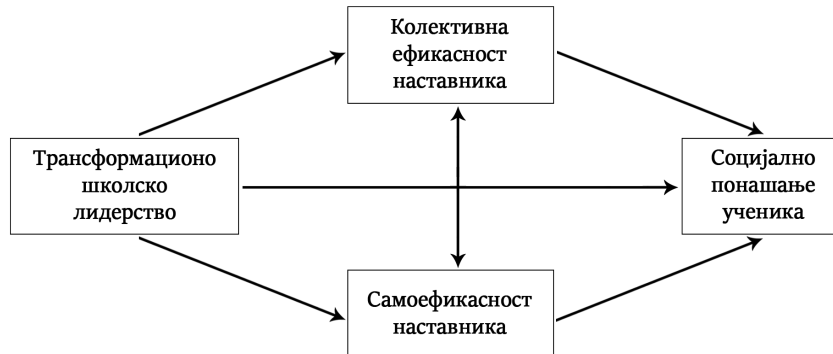
2.1. ПРОБЛЕМ ИСТРАЖИВАЊА

Тема лидерства у образовању је актуелна у многим земљама које настоје да унапреде сопствене школске системе. Она привлачи пажњу бројних истраживача, а њоме се интензивно баве и креатори образовних политика и учесници васпитно-образовног система. Међутим, упркос значајним доприносима досадашњих истраживања у овом подручју, из педагошке, односно теоријско-методолошке перспективе уочљива су њихова ограничења. На овом месту је, пре свега, важно усмерити пажњу на питање педагошке оправданости позиционирања ученичких постигнућа као јединог мерила успешности лидерства у образовању. Осим тога, многа важна и специфична питања лидерства у образовању нису била предмет истраживања.

Овај рад претендује да понуди неке одговоре на питања у вези са релацијама школског лидерства и социјалног понашања ученика. Како су истраживања потврдила утицај самоефикасности и колективне ефикасности наставника на образовна постигнућа ученика, важно је испитати да ли постоји слична повезаност ових конструката и са социјалним понашањем ученика. У складу са владајућим ставовима у литератури, може се претпоставити да са повећањем присутности трансформационог лидерства у школи, самоефикасности и колективне ефикасности наставника, долази до смањења учесталости проблема у понашању ученика, као и да се повећава испољавање просоцијалног понашања. С обзиром на то да су у досадашњим студијама доминантно испитивани ефекти школског лидерства на постигнућа ученика, увођење конструкта социјалног понашања ученика представља једну од истраживачких новина ове дисертације.

С обзиром на наглашавање значаја међуодноса понашања, когнитивних и ситуационих чинилаца, социјално-когнитивна теорија (Bandura, 1997; Bandura, 2001) представља погодан референтни оквир ове студије. Док опажена лична и колективна ефикасност наставника припадају категорији когнитивних фактора који одређују емоције, мишљење и мотивацију, дотле лидерство има значење контекстуалног чиниоца. Консеквентно претпоставкама референтног оквира, трансформационо лидерство може обухватити сва четири извора опажене ефикасности наставника: лично искуство, викаријско искуство, социјалну

персуазију и афективна стања. Најзад, самоефикасност и колективна ефикасност наставника могу имати значајан однос са социјалним понашањем ученика (Слика 8).



Слика 8. Полазни модел релација истраживаних варијабли

Релације трансформационог школског лидерства и социјалног понашања ученика чине проблемско поље овог истраживања. Услед готово искључиве усредсређености досадашњих истраживања на повезаност школског лидерства и академског постигнућа ученика, евидентна је потреба за истраживањем директних и индиректних ефеката школског лидерства на социјално понашање ученика. У том смислу, проблем овог истраживања гласи: *Да ли је и на који начин трансформационо школско лидерство повезано са социјалним понашањем ученика?*

Теоријско-апликативни значај ове студије јасно је препознатљив. Сагледавање ефеката трансформационог лидерства на социјално понашање ученика важно је из педагошке перспективе. Васпитно-образовне институције морају имати улогу у превенцији проблема и поремећаја у понашању, односно подстицању позитивног развоја деце и младих. С друге стране, проучавање овог проблема може омогућити потпуније увиде у процесе утицаја школског лидерства на релевантне исходе ученика. Коначно, конвергенција резултата овог истраживања омогућава извођење практичних импликација за школске лидере који желе да оснаже, мотивишу и инспиришу наставнике у циљу подстицања позитивног социјалног понашања ученика.

2.2. ЦИЉ И ЗАДАЦИ ИСТРАЖИВАЊА

Основни циљ овог истраживања односи се на испитивање природе односа трансформационог школског лидерства и социјалног понашања ученика. Истраживање је емпиријског карактера и базирано је на тестирању различитих видова повезаности варијабли обухваћених проблемом истраживања. Општи циљ је операционализован кроз следеће задатке истраживања:

1. Испитати да ли трансформационо школско лидерство значајно објашњава опажену колективну ефикасност наставника.
2. Сагледати да ли постоји позитивна повезаност опажене колективне ефикасности и самоефикасности наставника.
3. Установити да ли постоје разлике у испољавању социјалног понашања ученика с обзиром на израженост трансформационог школског лидерства.
4. Испитати да ли постоје разлике у испољавању социјалног понашања ученика с обзиром на израженост опажене колективне ефикасности наставника.
5. Испитати да ли постоје разлике у испољавању социјалног понашања ученика с обзиром на израженост опажене самоефикасности наставника.
6. Установити да ли колективна ефикасност наставника модерира однос трансформационог школског лидерства и социјалног понашања ученика.
7. Утврдити да ли самоефикасност наставника модерира однос опажене колективне ефикасности наставника и социјалног понашања ученика.

На основу циља и задатака истраживања, али и досадашњих теоријских разматрања у овом подручју, постављене су хипотезе истраживања. Основне претпоставке истраживања су засноване и на налазима досадашњих студија који показују да школско лидерство представља фактор који директно и индиректно утиче на успешност школе (Leithwood et al., 2008; Nettles & Herrington, 2006).

2.3. ИСТРАЖИВАЧКЕ ХИПОТЕЗЕ

Општа хипотеза: Постоји повезаност трансформационог школског лидерства и социјалног понашања ученика.

Посебне хипотезе:

1. Трансформационо школско лидерство значајно објашњава колективну ефикасност наставника.
2. Постоји позитивна повезаност између колективне ефикасности и самоефикасности наставника.
3. Постоје разлике у испољавању социјалног понашања ученика с обзиром на степен присуства трансформационог школског лидерства.
4. Постоје разлике у испољавању социјалног понашања ученика с обзиром на израженост колективне ефикасности наставника.
5. Постоје разлике у испољавању социјалног понашања ученика с обзиром на израженост самоефикасности наставника.
6. Повезаност трансформационог школског лидерства и социјалног понашања ученика је јача у условима израженије колективне ефикасности наставника.
7. Повезаност колективне ефикасности наставника и социјалног понашања ученика је јача у условима израженије самоефикасности наставника.

Ова очекивања су базирана на досадашњим емпиријским налазима, али и претпоставкама оба теоријска оквира истраживања. На основу сазнања да може постојати интеракција између предиктора социјалног понашања ученика, очекује се да ће повезаност трансформационог лидерства и социјалног понашања ученика бити модерирана колективном ефикасношћу наставника. С друге стране, постављена је и претпоставка да ће релација колективне ефикасности наставника и социјалног понашања ученика бити модерирана самоефикасношћу наставника.

2.4. ВАРИЈАБЛЕ

Независну варијаблу у овом истраживању чинило је трансформационо школско лидерство операционализовано преко четири димензије: 1) креирање праваца развоја школе, 2) развијање људи, 3) редизајнирање организације и 4) унапређење наставе. Креирање праваца развоја школе односи се на артикулисање заједничке визије, подстицање прихватања групних циљева и постављање високих очекивања. Развијање људи претпоставља индивидуално уважавање и пружање подршке, интелектуално стимулисање и моделовање пожељних вредности и пракси. Редизајнирање организације реферира на креирање колаборативне школске културе, грађење продуктивних односа са родитељима и повезивање школе са широм заједницом. Коначно, унапређење наставе односи се на лидерске праксе попут пружања инструктивне подршке, заштите наставника, надзирања школских активност и усклађивања ресурса (Leithwood, 2012; Leithwood & Sun, 2012).

Самоефикасност наставника дефинисана је као композитна варијабла чије су основне компоненте: инструкција, прилагођавање наставе индивидуалним потребама ученика, мотивисање ученика, одржавање дисциплине, и сарадња са колегама и родитељима. Опажена колективна ефикасност наставника одређена је као једнодимензионални конструкт. Самоефикасност и колективна ефикасност наставника су, у зависности од истраживачког питања, мењали своју улогу, и јављају се и као зависне и као независне варијабле. Најпре су ови конструкти у односу на трансформационо школско лидерство третирани као зависне варијабле. У односу на социјално понашање ученика самоефикасност и колективна ефикасност наставника су испитиване као независне променљиве. У анализи медијације и модерације, ови конструкти су имали статус модераторских и медијаторских варијабли. Медијаторска варијабла представља променљиву која објашњава однос између предиктора и исхода и одговара на питање: „Како или зашто конкретна варијабла предвиђа одређену последицу?“. Модераторска варијабла јесте она која модификује ефекте једне варијабле на другу. У основи, медијатори и модератори су треће варијабле које омогућавају дубље разумевање каузалних односа између зависне и независне променљиве (Wu & Zumbo, 2008).

Зависну варијаблу у овом истраживању чинило је социјално понашање ученика, изражено двојачко: кроз степен испољавања проблема у социјалном понашању и степен испољавања просоцијалног понашања. Проблеми у понашању ученика дефинисани су искључиво као екстернализована понашања која угрожавају добробит, како појединца тако и особа из окружења. Реч о следећим облицима проблема у социјалном понашању: сукобљавање са ауторитетом, лагање, импулсивност, агресивност, крађе и бежање са часова. Под просоцијалним понашањем у овом истраживању подразумевали су се поступци и активности које доприносе добробити других, без обзира на степен и врсту личне добити. Одабрана су четири показатеља просоцијалног понашања: помагање, дељење, пружање подршке (емпатија) и позитивни односи са одраслима.

Да би се анализирали ефекти социо-демографских карактеристика испитаника, упитници које су попуњавали наставници садржали су питања о полу, радном стажу, старости и нивоу образовања. С друге стране, инструмент који су испуњавали ученици обухватао је питања о полу, месту становања (селоград), школском успеху (просечна оцена на полугодишту), нивоу образовања оца и мајке, структури породице (потпуна-непотпуна), броју деце у породици и материјалном стању у породици (добро, просечно, неповољно).

2.5. МЕТОДЕ, ТЕХНИКЕ И ИНСТРУМЕНТИ ИСТРАЖИВАЊА

У истраживању је примењена дескриптивна метода, а у оквиру ње корелационо-регресиони истраживачки нацрт. Основна сврха ове истраживачке методе јесте свеобухватно описивање, повезивање и објашњавање проучаваних појава. Природа општег циља и задатака истраживања одредила је да подаци буду прикупљани истраживачким техникама анкетирања и скалирања. Ови поступци често се користе у педагошким истраживања, превасходно због ефикасности која подразумева обухватање великог броја испитаника у кратком временском периоду.

Упитник трансформационог лидерства. За процену испољености трансформационог лидерства у школи коришћена је адаптирана верзија упитника који су конструисали Leithwood и Jantzi (TL; Leithwood & Jantzi, 2006).

Инструмент обухвата 24 тврдње које су распоређене у четири супске: *Креирање праваца развоја школе, Развијање људи, Редизајнирање организације и Унапређење наставе*. Задатак испитаника је да процене степен слагања са сваком тврдњом на Ликертовој петостепеној скали (од 1 – уопште се не слажем, до 5 – у потпуности се слажем). Пример ставке је „Лидери у овој школи својим понашањем пружају модел добре професионалне праксе.“. Коефицијенти поузданости супске које се односе на различите димензије трансформационог школског лидерства редом су износили .47, .91, .67, .85. С обзиром на чињеницу да је коефицијент интерне конзистентности осетљив на мали број ставки (Field, 2009), добијена вредност за супску *Креирања праваца развоја школе* може се сматрати задовољавајућом. Поузданост целог упитника била је висока и износила је .94.

Скала самоефикасности наставника. За процену опажене самоефикасности наставника коришћен је инструмент који су конструисали норвешки истраживачи Skaalvik и Skaalvik (Skaalvik & Skaalvik, 2007; 2010), а који је по прву пут преведен на српски језик за потребе овог истраживања. Коришћен је поступак двоструког превода, уз евалуацију три компетентна стручњака који раде у сектору образовања. Потребно је нагласити да је у овом истраживању искључена супска која се односи на суочавање наставника са променама и изазовима. Разлог за то тиче се чињенице да су преводиоци инструмента указали да ставке у оквиру те супске нису релевантне за контекст образовног система у Србији. Коначна скала обухватала је 16 тврдњи распоређене на 5 супске: инструкција, прилагођавање наставе индивидуалним потребама ученика, мотивисање ученика, одржавање дисциплине ученика, и сарадња са колегама и родитељима. Одговори на тврдње су давани помоћу четворостепеног Ликертовог формата чији се распон креће од 1 – нисам уопште сигуран/на, до 4 – потпуно сам сигуран/на. Пример ставке је „У којој мери сте сигурни да можете сарађивати с већином родитеља.“. Коефицијенти поузданости супске које се односе на различите димензије самоефикасности наставника били су задовољавајући и редом су износили .74, .52, .74, .76, .63. У овом истраживању поузданост целе скале била је висока и износила је .84.

Скала колективне ефикасности наставника. Ову скалу су конструисали и валидирали Skaalvik и Skaalvik (2007), а по први пут је преведена на српски језик за потребе овог истраживања. Инструмент обухвата укупно 7 ставки с понуђеним алтернативама помоћу којих испитаници рангирају своје одговоре. Тврдње се тичу наставе, мотивисања ученика, контролисања понашања ученика, задовољавања потреба ученика и креирања безбедног окружења. Пример ајтема је „У овој школи имамо заједничка правила која нам омогућавају успешно решавање дисциплинских проблема ученика“. Унутрашња конзистентност овог инструмента била је висока и износила је .90.

Скала социјалног понашања ученика. Социјално понашање ученика је испитивано скалом конструисаном за потребе овог истраживања, намењеној самопроцени понашања ученика. Овај инструмент садржи 12 ајтема који су расподељени на две супскеале које се тичу проблема у понашању и просоцијалног понашања ученика. Ставке су формулисане тако да испитаници могу на тростепеној скали да искажу степен слагања са сваком тврдњом. Примери ставки су „Често добровољно помажем другима (родитељима, професорима, вршњацима).“ и „Узимам ствари које нису моје из школе, куће или другде.“. Посматрано у целини, поузданост инструмента била је задовољавајућа и износила је .72. Док је коефицијент поузданости супскеале *Проблеми у понашању* износио .74, супскеале *Просоцијално понашање* имала је граничну унутрашњу конзистентност од .66. Дескриптивни показатељи коришћених инструмената приказани су у поглављу о резултатима истраживањима. Сви коришћени инструменти су у пуном формату приказани у Прилогу 1.

2.6. УЗОРАК ИСТРАЖИВАЊА

Популације истраживања чинили су ученици друге године средњих школа у Новом Саду и Шапцу у школској 2013/2014. години, и њихови наставници. Овај узраст ученика је изабран јер су ранија истраживања показала да у адолесценцији долази до појачаног испољавања различитих врста ризичног понашања (Steinberg, 2008). Примењен је поступак пригодног узорковања који се заснива на бирању испитаника који су доступни и за које су добијене сагласности од управа

школа. Значајна специфичност овог истраживања огледа се у чињеници да су узорак чинили подузорци ученика и наставника, чиме је омогућено испитивање независних и зависних варијабли на основу података из различитих извора. Упркос чињеници да пригодан узорак не омогућава оправдано генерализовање резултата, његову значајну предност представља контролисање процеса селекције испитаника.

Подузорком наставника обухваћено је 120 испитаника, док подузорак ученика обухвата 659 ученика. Величина узорка је адекватна, с обзиром на варијабилност истраживаних феномена и на целокупан нацрт истраживања. У Табели 8 детаљније је приказана структура узорка према школама. Избор средњих школа био је руковођен намером да се обухвате ученици различитих усмерења, пола и места становања.

Табела 8. Структура узорка према школама

Школа	Наставници		Ученици	
	Н	%	Н	%
Техничка школа у Шапцу	18	15	98	15
Средња пољопривредна школа у Шапцу	13	11	53	8
Шабачка гимназија	29	24	88	13
Гимназија „Светозар Марковић“ у Новом Саду	21	18	84	13
Гимназија „Јован Јовановић Змај“ у Новом Саду	10	8	108	16
Техничка школа „Милева Марић Ајнштајн“ у Новом Саду	12	10	119	18
Економска школа у Шапцу	17	14	109	17
Укупно	120	100	659	100

У истраживању је учествовало 28.3% наставника и 71.7% наставнице. На основу податка о полној заступљености, уочава се изразита преваленција жена у наставничкој професији. Просечна старост наставника је била 42.5 година (минимална старост наставника је била 24 године, а максимална 64 године). Просечан радни стаж испитаника био је 14.9 година (минимално 1, а максимално 41).

Подузорок ученика чинило је 659 ученика другог разреда средњих школа у Новом Саду и Шапцу (Табела 9). Дакле, старост ученика била је 16 – 17 година. У истраживању је учествовало 269 ученице и 388 ученика.

Табела 9. Социо-демографска обележја подузорка ученика

Социо-демографска карактеристика		<i>N</i>	%
Пол	Мушки	388	58.9
	Женски	269	40.8
Место становања	Село	281	42.6
	Град	377	57.2
Школски успех	Недовољан	17	2.62
	Довољан	127	19.57
	Добар	110	16.95
	Врло добар	226	34.82
	Одличан	169	26.04
Структура породице	Потпуна	541	82.1
	Непотпуна	118	17.9
Материјално стање породице	Лоше	15	2.3
	Просечно	309	46.9
	Добро	335	50.8

Када је реч о месту становања, приближно исти број ученика живи у граду (57.2%) и селу (42.6%). Највећи број ученика (34.82%) је имало врло добар успех, одличних ученика је било 26.04%, довољних ученика је било 19.57%, ученика са добрим школским успехом је било 16.95%, а најмање је било недовољних ученика (2.62%). Већина ученика (82.1%) потиче из потпуне породице, а њих 17.9% из непотпуних породица. Приближно исти број ученика је материјално стање своје породице проценило као добро (50.8%) и задовољавајуће (46.9%), док је свега њих 2.3% навело да су материјални услови у породици лоши.

2.7. ПРОЦЕДУРА

Најпре је директорима школа упућена молба за добијање сагласности за учествовање наставника и ученика у истраживању. Учешће у истраживању је било добровољно и није подразумевало добијање надокнаде. Наставници и ученици су испитивани у различитим временским периодима.

У првој фази прикупљања података наставницима је непосредно дат сет инструмената намењених проценама трансформационог школског лидерства, опажене самоефикасности и колективне ефикасности. Зарад избегавања сумње у манипулацију, испитаницима је речено да је истраживање анонимно и да се његов циљ односи на ефекте школског лидерства на социјално понашање ученика. У договору са стручним сарадником школе, појединим наставницима је омогућено да у року од недељу дана приложе испуњене инструменте.

У другој фази прикупљања података, упитници су дати ученицима. Том приликом ученици су обавештени о анонимности истраживања, могућности да одустану, као и о непостојању негативних последица услед неспремности да се комплетира упитник. Испитаници нису известили о било каквим проблемима приликом испуњавања инструмента које је трајало приближно 20 минута. Испитивање ученика је реализовано групно у разредној средини унутар редовне наставе. У процесу прикупљања податка није било значајнијих потешкоћа.

2.8. НАЧИНИ ОБРАДЕ ПОДАТАКА

Непосредно након завршетка фазе задавања инструмената креирана је електронска база прикупљених података. За статистичке анализе коришћен је рачунарски програм SPSS, верзија 21.

Фази тестирања истраживачких хипотеза претходила је анализа недостајућих података. Потом су елиминисани униваријантни и мултиваријантни аутлајери на начин који је описан у оквиру дела о дескриптивним показатељима и метријским карактеристикама примењених инструмената.

Дескриптивне карактеристике испитиваних варијабли представљене су преко низа показатеља (аритметичка средина, стандардна девијација, минимум, максимум). У складу са постављеним хипотезама, у овом истраживању је коришћено неколико поступака статистичке обраде података. Урађена је анализа агрегације података на нивоу школа, у циљу поређења ученичких и наставничих процена. Pearsonov коефицијент линеарне корелације је коришћен за анализирање интеркорелација варијабли обухваћених истраживањем, као и приликом одређивања њихове повезаности са социо-демографским карактеристикама испитаника.

Од статистичких поступака за оцењивање разлика између група испитаника коришћени су t-тест за независне узорке и једнофакторска анализа варијансе (ANOVA). T-тест је коришћен за анализирање разлика у испољавању испитиваних варијабли с обзиром на пол. Једнофакторска ANOVA је примењена приликом испитивања разлика у испољавању социјалног понашања ученика у односу на школски успех, материјално стање, број деце у породици и образовни ниво родитеља. Поред тога, ови статистички поступци су коришћени за тестирање разлика у испољавању социјалног понашања ученика у односу на израженост трансформационог школског лидерства, колективне ефикасности и самоефикасности наставника.

Испитивање природе односа трансформационог школског лидерства, самоефикасности и колективне ефикасности наставника извршено је применом хијерархијске вишеструке регресионе анализе. Ова врста статистичког поступка омогућава истраживање везе једне зависне променљиве и више независних променљивих које се називају предиктори (Pallant, 2009). Најзад, анализа модерације и медијације извршена је такође преко хијерархијске линеарне регресије (помоћу макроа PROCESS, Hayes, 2013). Медијациони ефекти нису ништа друго до механизми преко којих предиктор осварује свој ефекат на критеријум. С друге стране, о модерацији се говори онда када ефекти независне на зависну променљиву зависе од присуства неке треће варијабле.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

3.1.

ДЕСКРИПТИВНИ ПОКАЗАТЕЉИ КОРИШЋЕНИХ ИНСТРУМЕНАТА

Дескриптивна анализа примењених инструмената базирана је на релевантним показатељима: минимални резултат (*Мин*), максимални резултат (*Макс*), аритметичка средина (*АС*) и стандардна девијација (*СД*). С обзиром да је истраживање реализовано на подзорцима наставника и ученика, приказ дескриптивних показатеља инструмената ће бити подељен на два сегмента. Најпре ће бити представљени резултати анализе инструмената који су дати наставницима, а који се односе на процене трансформационог лидерства у школи, самоефикасности и колективне ефикасности. Потребно је нагласити да се, на основу природе испитиваних феномена, могло очекивати постојање аутлајера (нетипичних резултата). У првом кораку анализе из узорка наставника елиминисана су 3 униваријатна аутлајера ($z > +/- 3.29$) у односу на стандардизоване скорове на супскалама примењених инструмената, што је резултирало узорком од 117 наставника. Мултиваријантних аутлајера није било (Mahalanobis $\chi^2_{(10)} = 29.59$, $p < .001$, Tabachnick & Fidell, 2007).

У другом сегменту биће приказани резултати анализе дескриптивних карактеристика инструмента којим је испитивано социјално понашање ученика. Анализи скале претходила је елиминација 11 униваријатних ($z > +/- 3.29$) и 5 мултиваријантних нетипичних тачака ($\chi^2_{(3)} = 16.27$, $p < .001$, Tabachnick & Fidell, 2007), у односу на скорове на супскалама *Скале процене социјалног понашања ученика*, што је резултирало узорком од 643 ученика. Коначно, у циљу поређења ученичких и наставничких процена биће приказани резултати анализе агрегације података. Агрегација података представља уобичајену процедуру у истраживањима трансформационог лидерства (Jung & Sosik, 2002; Kark et al., 2003), која је у овој студији примењена да би, приликом тестирања хипотеза, варијабле које су наставници процењивали биле третиране на групном нивоу.

3.1.1. АНАЛИЗА УПИТНИКА ЗА ПРОЦЕНУ ТРАНСФОРМАЦИОНОГ ЛИДЕРСТВА

Као што је раније истакнуто, конструкт трансформационог лидерства у школи операционализован је кроз четири димензије: *Креирање праваца развоја школе*, *Развијање људи*, *Редизајнирање организације* и *Унапређење наставе*. У Табели 10 приказани су најважнији дескриптивни показатељи упитника који је коришћен за процену присуства овог модела образовног лидерства. Треба истаћи да су вредности аритметичке средине и стандардне девијације за сваку димензију трансформационог лидерства претворене у вредности које су међусобно упоредиве, и налазе се у интервалу од 1 до 5. То је постигнуто дељењем укупних вредности бројем ставки на свакој супскали.

Табела 10. *Дескриптивни показатељи упитника за процену трансформационог лидерства*

Димензије трансформационог лидерства	<i>N</i>	<i>Мин</i>	<i>Макс</i>	<i>АС</i>	<i>СД</i>
Креирање праваца развоја школе	5	5.00	25.00	3.78	0.74
Развијање људи	9	18.00	45.00	3.70	0.79
Редизајнирање организације	5	5.00	25.00	3.62	0.84
Унапређење наставе	5	5.00	25.00	3.92	0.87
Цео упитник	24	33.00	120.00	3.74	0.73

Резултати указују на релативно уједначено присуство димензија овог модела образовног лидерства. Када је реч о просечним вредностима добијеним за различите димензије трансформационог лидерства, евидентно је да је *Унапређење наставе* највише присутно ($АС = 3.92$). Овај налаз сугерише да испитани наставници верују да лидери у њиховим школама раде на супервизији школских активности и пружању инструктивне подршке. С друге стране, наставници су проценили да су лидерске праксе које чине *Редизајнирање организације* мање изражене у односу на преостале три компоненте овог модела образовног лидерства ($АС = 3.62$). У поглављу о тестирању хипотеза биће приказани резултати анализе на нивоу појединачних ставки упитника којим је процењивано присуство трансформационог лидерства у школском окружењу.

Како би се сагледао однос различитих видова трансформационог лидерства у школском окружењу примењена је корелациона анализа. У Табели 11 приказани су коефицијенти линеарне корелације испитиваних димензија овог модела лидерства у школском окружењу.

Табела 11. Интеркорелације димензија трансформационог лидерства у школи

Димензије трансформационог лидерства	1	2	3	4
1. Креирање праваца развоја школе	-	.71**	.71**	.67**
2. Развијање људи		-	.75**	.81**
3. Редизајнирање организације			-	.83**
4. Унапређење наставе				-

Напомена: ниво статистичке значајности: ** $p < .01$.

Као што се може видети, све компоненте упитника за процену трансформационог школског лидерства међусобно високо корелирају, што указује на кохерентни простор мерења овим инструментом. Посебно висока корелација добијена је између димензија које се односе на редизајнирање организације и унапређење наставе ($r = .83, p < .01$). Треба напоменути да је, када се ради о корелацији, релативно лако достићи ниво статистичке значајности с великим бројем јединица посматрања. Ипак у овом истраживању сви коефицијенти корелације су сувише високи да би се могли објаснити на тај начин.

3.1.2. АНАЛИЗА СКАЛА САМОЕФИКАСНОСТИ И КОЛЕКТИВНЕ ЕФИКАСНОСТИ НАСТАВНИКА

Самоефикасност наставника дефинисана је као вишедимензионални конструкт који обухвата различите, специфичне типове самоефикасности. Другим речима, пошло се од претпоставке да је потребно проучавати како наставници опажају сопствену компетентност у различитим доменама који чине њихову професионалну улогу. По угледу на претходна истраживања, колективна ефикасност наставника третирана је као једнодимензионални феномен (Skaalvik & Skaalvik, 2007). У Табели 12 приказани су дескриптивни показатељи ових инструмената.

Табела 12. *Дескриптивни показатељи скала самоефикасности и колективне ефикасности наставника*

Димензије самоефикасности наставника	<i>N</i>	<i>Мин</i>	<i>Макс</i>	<i>АС</i>	<i>СД</i>
Инструкција	3	6.00	12.00	3.61	0.42
Мотивисање ученика	3	6.00	12.00	2.97	0.47
Сарадња са родитељима и колегама	3	4.00	12.00	3.40	0.47
Одржавање дисциплине	4	4.00	16.00	3.19	0.51
Прилагођавање наставе	3	4.00	12.00	3.30	0.46
Цела скала	16	24.00	64.00	3.26	0.35
Колективна ефикасност наставника	7	14.00	42.00	4.54	0.91

Када је реч о просечним вредностима, резултати показују да су наставници оценили самоефикасност у домену инструкције као најразвијенију ($АС = 3.61$). С друге стране, опажена самоефикасност наставника у погледу мотивисања ученика најмање је изражена ($АС = 2.97$). Просечна колективна ефикасност код наставника у овом истраживању износи 4.54, што указује на високо присуство овог феномена.

Повезаност испитиваних димензија самоефикасности наставника приказана је у Табели 13. Резултати су показали да све компоненте овог конструкта међусобно позитивно корелирају. Више корелације добијене су између самоефикасности наставника у мотивисању ученика, с једне стране, и

самоефикасности у одржавању дисциплине ($r = .54, p < .01$) и прилагођавању наставе потребама ученика ($r = .56, p < .01$), с друге стране. Најнижа корелација је између самоефикасности наставника у погледу инструкције и одржавања дисциплине ($r = .18, p < .05$). Висина корелација добијених у овом истраживању слична је онима које су добијене у претходним истраживањима која су се бавила самопроцењивањем компетенција наставника (Skaalvik & Skaalvik, 2007).

Табела 13. *Интеркорелације димензија самоефикасности наставника*

Димензије самоефикасности наставника	1	2	3	4	5
1. Инструкција	-	.31**	.27**	.18*	.41**
2. Мотивисање ученика		-	.32**	.54**	.56**
3. Сарадња са колегама и родитељима			-	.37**	.35**
4. Одржавање дисциплине				-	.35**
5. Прилагођавање наставе					-

Напомена: ниво статистичке значајности: * $p < .05$; ** $p < .01$.

Добијене корелације између самоефикасности и колективне ефикасности наставника су позитивне и умерене јачине. Са колективном ефикасношћу значајну повезаност остварују супскале које се односе на мотивисање ученика ($r = .34, p < .01$), сарадњу са родитељима и колегама ($r = .36, p < .01$), и одржавање дисциплине ученика ($r = .24, p < .01$). Овај резултат је у складу са резултатима ранијих студија које су пронашле позитивну повезаност између два нивоа опажене компетентности код наставника. Такође, овај налаз је у складу са социјално-когнитивном теоријом која говори о реципрочном односу између личне и групне ефикасности (Goddard et al., 2004).

3.1.4. АНАЛИЗА СКАЛЕ ПРОЦЕНЕ СОЦИЈАЛНОГ ПОНАШАЊА УЧЕНИКА

Дескриптивни параметри *Скале процене социјалног понашања ученика* приказани су у Табели 14. Треба истаћи да су вредности аритметичке средине и стандардне девијације за оба вида социјалног понашања ученика трансформисане у вредности које су међусобно упоредиве, и налазе се у интервалу од 1 до 3. То је постигнуто дељењем укупних аритметичких средина бројем ставки на свакој супскали. Као што се може видети у Табели 14, распон одговора ученика је исти на обе супскале овог инструмента.

Табела 14. *Дескриптивни показатељи скале процене социјалног понашања ученика*

Облици социјалног понашања ученика	<i>N</i>	<i>Мин</i>	<i>Макс</i>	<i>АС</i>	<i>СД</i>
Проблеми у понашању	6	6.00	18.00	1.31	0.38
Просоцијално понашање	6	6.00	18.00	2.42	0.35
Скала социјалног понашања ученика	12	12.00	31.00	1.86	0.21

Однос између проблема у понашању и просоцијалног понашања није једноставан и постоје неслагања теоретичара и истраживача око тог питања. Док једни сматрају да је реч о међусобно супротним и искључивим понашањима (Keresteš, 2006), постоје налази који проблематизују то схватање. Неке студије показује да популарна деца поседују развијене социјалне вештине и уз то остварују одговарајући баланс просоцијалног и антисоцијалног понашања који им омогућава да доминирају (Poradić, 2009).

Применом *t*-теста за упарене узорке испитана је значајност разлика у присуству проблема у понашању у односу на просоцијално понашање ученика. Резултати показују ученици средњих школа које су обухваћене овим истраживањем у значајно већој мери манифестују просоцијално понашање ($AC = 2.42$) у односу на проблеме у понашању ($AC = 1.31$), $t(643) = -46.84$, $p < .01$. Треба истаћи да је евидентирана умерена, али значајна негативна повезаност проблема у понашању са просоцијалним понашањем ученика ($r = -.33$, $p < .01$). У том смислу, резултати корелационе анализе ових варијабли су очекивани.

3.1.5. АНАЛИЗА АГРЕГАЦИЈЕ

У проучавању групних или колективних феномена важно питање тиче се могућности њихове операционализације, с обзиром на то да су утемељени на подацима који су прикупљени на нижем нивоу (индивидуалне процене). Имајући у виду да се лидерство третира као групни феномен, у истраживањима у овој области уобичајено се врши агрегација, односно сумирање индивидуалних података (Biemann, Cole, & Voelpel, 2012). У циљу поређења ученичких и наставничких процена, урађена је анализа агрегације на нивоу школа, будући да узорак наставника и ученика потиче из истих школа (Табела 15). На основу r_{wg} показатеља унутаргрупне сагласности између наставника у оквиру исте школе, све процене остварују задовољавајуће вредности ($> .70$, Bliese, 2000). То значи да је оправдано извршити сумирање одговора наставника на нивоу школа.

Табела 15. Коефицијенти међугрупног слагања

	Варијабле	r_{wg}	$ICC1$	$ICC2$	F	p
Наставници	Трансформационо лидерство	.74	.25	.85	2.67	.00
	Колективна ефикасност наставника	.73	.08	.59	2.44	.03
	Самоефикасност наставника	.92	.01	.19	1.23	.29
	Самоефикасност - Дисциплина	.84	.02	.26	1.39	.23
Ученици	Проблеми у понашању	.83	.07	.75	8.30	.00
	Просоцијално понашање	.84	-.01	-.70	.30	.94

Напомена: r_{wg} – унутаргрупна сагласност; $ICC1$ – однос међугрупне и укупне варијансе; $ICC2$ – поузданост просечне процене; F – вредност F теста; p – ниво статистичке значајности.

На основу показатеља интеркласних коефицијента корелације који представљају однос међугрупне и укупне варијансе ($ICC1$) и поузданости просечне процене ($ICC2$), као и F теста значајности разлика између школа, добијено је да се сви скорови могу свести на групне, осим скорова за целу скалу самоефикасности наставника, супскалу самоефикасности која се односи на одржавање дисциплине и супскалу просоцијалног понашања ученика. Будући да процене самоефикасности припадају наставничком узорку, када се буду укључивале у анализе, анализе ће бити рађене на наставничком узорку како би се очувале индивидуалне разлике у овим скоровима. Такође, исти принцип ће се применити и за супскалу *Просоцијално понашање ученика*, која припада ученичком узорку.

3.2.**УЛОГА СОЦИО-ДЕМОГРАФСКИХ КАРАКТЕРИСТИКА НАСТАВНИКА****3.2.1. ТРАНСФОРМАЦИОНО ЛИДЕРСТВО, САМОЕФИКАСНОСТ И КОЛЕКТИВНА ЕФИКАСНОСТ НАСТАВНИКА: ПОВЕЗАНОСТ СА ПОЛОМ НАСТАВНИКА**

У истраживањима индивидуалних уверења наставника важно је узети у обзир улогу социо-демографских варијабли. Постојање разлика у опажању трансформационог лидерства у школи, самоефикасности и колективне ефикасности с обзиром на пол наставника, испитано је применом t-теста за независне узорке (Табела 16)

Табела 16. Разлике у перцепцији трансформационог лидерства, самоефикасности и колективне ефикасности с обзиром на пол наставника

Зависне варијабле	Пол	АС	СД	t	df	p
Трансформационо лидерство	М	3.94	0.76	1.53	115	.13
	Ж	3.71	0.71			
Самоефикасност наставника	М	3.31	0.27	-0.06	115	.96
	Ж	3.31	0.33			
Колективна ефикасност наставника	М	4.73	1.04	0.14	115	.29
	Ж	4.53	0.81			

Напомена: t – вредност t теста независних узорака; df – број степени слободе; p – ниво статистичке значајности.

Према резултатима који су приказани у Табели 16, не постоје значајне разлике у проценама трансформационог лидерства у школи, самоефикасности и колективне ефикасности наставника различитог пола. Међутим, добијене су значајне полне разлике на нивоу супскеале упитника за процену трансформационог лидерства, и то у случају супскеале *Редизајнирање организације* ($t(115) = 2.40, p < .05$). У овом случају већи скор постижу наставници (АС = 4.01, СД = 0.62), у односу на наставнице (АС = 3.67, СД = 0.71). Када је реч о димензијама самоефикасности, из резултата се може уочити да не постоје значајне разлике између наставника различитог пола. На основу добијених резултата може се закључити да пол не остварује повезаност са веровањима о самоефикасности код наставника.

3.2.2. ТРАНСФОРМАЦИОНО ЛИДЕРСТВО, САМОЕФИКАСНОСТ И КОЛЕКТИВНА ЕФИКАСНОСТ НАСТАВНИКА: ПОВЕЗАНОСТ СА СТАРОШЋУ НАСТАВНИКА

У истраживањима индивидуалних уверења која наставници имају о настави и ширем професионалном контексту важно је узети у обзир ефекте различитих демографских варијабли. Повезаност између старосног доба наставника и њихових перцепција трансформационог лидерства у школи, самоефикасности и колективне ефикасности испитана је израчунавањем Pearsonovog продукт-момент коефицијента корелације (Табела 17). Просечна старост наставника који су учествовали у овом истраживању била је 42.49 година ($SD = 9.83$), а кретала се у распону од 24 до 64 године.

Табела 17. Корелације између старости наставника и процена трансформационог лидерства, самоефикасности и колективне ефикасности

Варијабле	Старост наставника
Трансформационо лидерство	-.22*
Самоефикасност наставника	-.03
Колективна ефикасност наставника	-.18

Напомена: ниво статистичке значајности: * $p < .05$.

Израчунати коефицијенти корелације приказани у Табели 17 упућују да значајна повезаност постоји само између старости наставника и њихове перцепције трансформационог школског лидерства. Овај резултат указује да трансформационо лидерство негативно корелира са старошћу наставника, односно што су наставници старији у мањој мери опажају присуство овог модела лидерства у школи. Међутим, на нивоу супскала упитника који мери трансформационо лидерство, показало се да старост значајно и негативно корелира само са скоровима на супскали која се односи на развијање људи ($r = -.24, p < .01$). Интересантно је да у случају опажене самоефикасности и колективне ефикасности нису добијене значајне корелације са старошћу испитиваних наставника.

3.2.3. ТРАНСФОРМАЦИОНО ЛИДЕРСТВО, САМОЕФИКАСНОСТ И КОЛЕКТИВНА ЕФИКАСНОСТ НАСТАВНИКА: ПОВЕЗАНОСТ СА РАДНИМ СТАЖОМ НАСТАВНИКА

Као и у претходном случају, повезаност радног стажа наставника са опажањем трансформационог лидерства, самоефикасности и колективне ефикасности испитана је израчунавањем Pearsonовог коефицијента корелације. Просечан радни стаж наставника који су учествовали у овом истраживању био је 14.89 година ($SD = 9.57$), а кретао се у распону од 1 до 41 године радног искуства. Добијени резултати приказани су у Табели 18.

Табела 18. Корелације између радног стажа наставника и процена трансформационог лидерства, самоефикасности и колективне ефикасности

Варијабле	Радни стаж наставника
Трансформационо лидерство	-.32**
Самоефикасност наставника	-.01
Колективна ефикасност наставника	-.24**

Напомена: ниво статистичке значајности: ** $p < .01$.

Према резултатима који су добијени, јасно је да постоји негативна корелација између дужине радног искуства и наставничких процена трансформационог лидерства и колективне ефикасности, док повезаност са самоефикасношћу није значајна. На нивоу супскала упитника трансформационог лидерства, добијено је да скорови на свим супскалама значајно негативно корелирају са дужином радног стажа, при чему је нешто виша корелација остварена у случају супскале *Развијање људи* (Табела 19).

Табела 19. Корелације између дужине радног стажа наставника и процена димензија трансформационог лидерства

Варијабле	Радни стаж наставника
Креирање праваца развоја школе	-.28**
Развијање људи	-.32**
Редизајнирање организације	-.21*
Унапређење наставе	-.23*

Напомена: ниво статистичке значајности: * $p < .05$; ** $p < .01$.

С обзиром да старост и радни стаж наставника високо корелирају ($r = .88$, $p < .01$), израчунате су парцијалне корелације између старости и перципирања присуства трансформационог лидерства, када је статистички контролисан ефекат радног стажа. Добијена корелација није значајна ($r = .13$, $p > .05$), па се може закључити да су корелације са старошћу под утицајем радног стажа. Исти је случај и у вези са корелацијом између старости и скорова на супскали *Развијање људи* – корелација није значајна када се уклони утицај радног стажа ($r = .16$, $p > .05$).

3.2.4. РАЗЛИКЕ У СОЦИЈАЛНОМ ПОНАШАЊУ У ОДНОСУ НА ПОЛ УЧЕНИКА

У подручју испољавања социјалног понашања испитано је да ли постоје разлике с обзиром на пол ученика. Два ученика се нису изјаснила о свом полном идентитету тако да је, након елиминисања аутлајера (што је објашњено у одељку *Дескриптивни показатељи коришћених инструмената*), укупан број ученика био 641 (379 мушког и 262 женског пола). Резултати примењеног t-теста за независне узорке приказани су Табели 20.

Табела 20. Разлике у манифестовању облика социјалног понашања с обзиром на пол ученика

Облици социјалног понашања ученика	Пол	АС	СД	t	df	P
Проблеми у понашању	М	1.34	0.36	5.27	639	.00
	Ж	1.20	0.27			
Просоцијално понашање	М	2.42	0.33	-2.57	639	.01
	Ж	2.48	0.31			

Напомена: t – вредност t теста независних узорака; df – број степени слободе; p – ниво статистичке значајности.

Резултати t-теста за независне узорке показују да постоје значајне разлике у социјалном понашању средњошколаца мушког и женског пола. Евидентирание разлике се односе како на испољавање проблема у понашању тако и на ниво просоцијалног понашања. Наиме, више скорове на супскали *Проблеми у понашању* остварају ученици мушког пола, док на супскали *Просоцијално понашање* ученици женског пола. До сличних налаза дошли су и други истраживачи који су се бавили овом проблематиком (Ricijaš, Krajcer, & Bouillet, 2010).

3.2.5. РАЗЛИКЕ У СОЦИЈАЛНОМ ПОНАШАЊУ С ОБЗИРОМ НА ШКОЛСКИ УСПЕХ УЧЕНИКА

Једнофакторском анализом варијансе (ANOVA) сагледане су разлике у испољавању облика социјалног понашања између група ученика формираних према њиховом школском успеху. Будући да је истраживањем обухваћен мали број ученика са недовољним и довољним школским успехом, школско постигнуће је рекодирано у нову групишућу варијаблу која разликује четири релативно уједначене групе ученика: одличне ученике, врло добре ученике, ученике који имају добар успех у школи, и ученике са недовољним и довољним успехом. Добијени резултат приказан је у Табели 21.

Табела 21. Разлике у манифестовању облика социјалног понашања с обзиром на школски успех ученика

Школски успех	<i>N</i>	<i>AC</i>	<i>CD</i>	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Ученици са одличним успехом	169	1.24	0.44			
Ученици са врло добрим успехом	226	1.25	0.32			
Ученици са добрим успехом	110	1.37	0.40	7.95	3,645	.00
Ученици са недовољним и довољним успехом	144	1.42	0.37			

Напомена: *F* – вредност *F* теста; *df* – број степени слободе; *p* – ниво статистичке значајности.

Добијени резултат указује на то да постоје статистички значајне разлике у нивоу проблема у понашању ученика различитог школског успеха (Табела 21). Средње вредности које су ученици различитог школског успеха остварили на супскали *Проблеми у понашању* приказане су на Графику 1. Треба истаћи да су графички представљене вредности које су добијене дељењем апсолутних средњих вредности са бројем ставки на овој супскали.

Накнадна поређења помоћу Tukey HSD теста показују да значајних разлика у испољавању проблема у понашању нема само између група ученика са недовољним/довољним и ученика са добрим школским успехом, као и између врло добрих и одличних ученика (Прилог 2). Према томе, резултати упућују на то да ученици са слабијим успехом у већем степену испољавају проблеме у понашању.

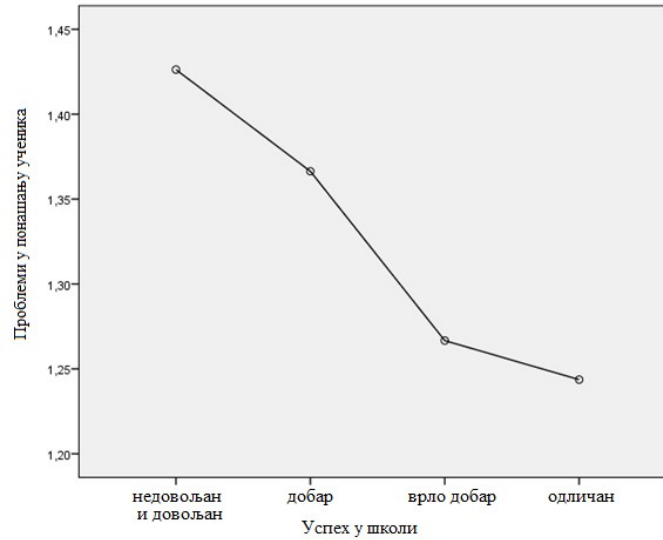


График 1. Разлике у испољавању проблема у понашању с обзиром на школски успех ученика

С обзиром да пол и школски успех остварују ефекте на проблеме у понашању ученика, урађена је двофакторска анализа варијансе како би се проверило да ли постоји значајан ефекат интеракције та два фактора. Резултати показују да су значајни појединачни ефекти пола ($F(3,9) = 4.59, p < .01$) и успеха ($F(3,9) = 2.07, p < .05$), док ефекат интеракције није значајан ($F(3,9) = 1.10, p > .05$). То, дакле, значи да ученици слабијег школског постигнућа конзистентно показују виши ниво проблема у понашању, без обзира на пол.

Када је у питању просоцијално понашање ученика нису добијене такве разлике између ученика који имају различите школске успехе. Другим речима, у овом истраживању се показало да не постоји значајна повезаност просоцијалног понашања са полом ученика. Када је реч о повезаности социјалног понашања ученика и осталих испитиваних социо-демографских карактеристика (место становања, ниво образовања родитеља, материјално стање, породични статус и број деце у породици) добијени резултати нису показали постојање статистички значајних разлика (Прилог 3).

3.3.

ТЕСТИРАЊЕ ХИПОТЕЗА

Пре него што се приступило тестирању хипотеза, испитано је присуство појединачних видова понашања школских лидера. Ова врста дескриптивне статистичке анализе омогућава сагледавање испољености различитих пракси трансформационог лидерства у школи. То је значајно питање, с обзиром да руководиоци неке обрасце понашања испољавају недовољно често, док, с друге стране, нека понашања испољавају прекомерно (Yukl, 2012).

У Табели 22 приказани су дескриптивни показатељи за појединачне ставке упитника за процену трансформационог школског лидерства. Анализа одговора наставника на нивоу појединачних тврдњи показала је да се аритметичке средине налазе у интервалу 3.46 – 4.34, што указује на релативно уједначено присуство различитих образаца трансформационих понашања школских лидера. Добијено је да су најприсутније лидерске праксе оне које се односе на сарадњу са родитељима. Другим речима, наставници процењују да лидери у њиховим школама настоје да промовишу активности које побољшавају релације са родитељима. Приметно је да другу највишу просечну вредност има тврдња која се односи на улогу лидера у анализирању наставног процеса. Може се закључити да нема тврдњи које су оцењене знатно изнад или испод добијене просечне вредности.

Резултати указују да је подстицање лидерства наставника најмање присутно од свих испитиваних видова трансформационог понашања, а затим следи симболичко истицање успеха наставника. Ова сазнања указују на недовољно препознавање важности укључивања наставника у процес доношења одлука и сугеришу да концепт дистрибуираног вођења још увек није у довољној мери имплементиран у нашој школској пракси. Упоредивање добијених резултата са претходним студијама је отежано чињеницом да инострани истраживачи обично не извештавају о присуству појединих димензија модела лидерства који је проучаван.

Табела 22. Просечне вредности и стандардне девијације ставки упитника за процену трансформационог лидерства

Ред. бр.	Тврдња	АС	СД
24.	Лидери у овој школи настоје да сарађују са родитељима.	4.34	0.85
20.	Лидери у овој школи уобичајено анализирају наставни процес.	4.03	0.90
22.	С лидерима у овој школи учестало дискутујем о проблемима у школи.	3.92	1.08
23.	Лидери у овој школи настоје да нас заштите када је то потребно.	3.91	1.16
2.	Лидери у овој школи нас поштују као професионалце.	3.87	1.24
21.	Лидери у овој школи раде с нама на унапређењу нашег рада.	3.87	1.06
13.	Лидери у овој школи ме подстичу да применим нове стратегије рада које су у складу са мојим потребама.	3.86	0.99
18.	Лидери у овој школи постављају јасне циљеве којима сви тежимо.	3.86	0.98
11.	Лидери у овој школи ме подстичу на даљи професионални развој.	3.84	1.15
14.	Лидери у овој школи пред нас постављају висока професионална очекивања.	3.82	1.06
8.	Лидери у овој школи уважавају моје мишљење при увођењу промена које ће утицати на мој рад.	3.82	1.09
7.	Лидери у овој школи не препознају моје јединствене потребе и стручност.	3.78	1.18
12.	Лидери у овој школи ме охрабрују да мењам властиту праксу када је то потребно.	3.76	1.02
4.	Лидери у овој школи својим понашањем пружају модел добре професионалне праксе.	3.67	1.22
5.	Лидери у овој школи развијају атмосферу бриге и поверења у колективу.	3.67	1.15
9.	Лидери у овој школи ми пружају моралну подршку чинећи да се осећам цењеним због личног доприноса.	3.67	1.20
19.	Лидери у овој школи не покушавају да успоставе консензус око приоритетних циљева наше школе.	3.66	1.16
1.	Лидери у овој школи не успостављају оквире квалитетне комуникације са ученицима.	3.64	1.19
17.	Лидери у овој школи нас подстичу да самостално доносимо одлуке.	3.64	0.10
10.	Лидери у овој школи ме не стимулишу да анализирам свој рад.	3.63	1.13
16.	Лидери у овој школи не подстичу ефикасну комуникацију међу члановима колектива.	3.50	1.25
3.	Лидери у овој школи нису спремни да мењају своје понашање чак ни онда када је то нужно.	3.48	1.21
6.	Лидери у овој школи се не труде да на симболички начин (церемонијама, прославама) истакну успешност наставника.	3.48	1.33
15.	Лидери у овој школи подстичу наставничко лидерство.	3.46	1.10

Напомена: Ставке су рангиране према просечним вредностима.

У Табели 23 приказане су просечне вредности и стандардне девијације одговора наставника на *Скали самоефикасности*. Свака од тврдњи односи се на један од изазова са којима се наставници свакодневно суочавају.

Табела 23. *Просечне вредности и стандардне девијације ставки скале самоефикасности наставника*

Ред. бр.	Тврдња – У којој мери сте сигурни да можете...	АС	СД
10.	Одговорити на питања ученика тако да им помогнете да разумеју градиво.	3.69	0.46
14.	Објаснити градиво тако да већина ученика разуме основне појмове.	3.66	0.51
1.	Објаснити основне појмове у Вашем предмету тако да их и слабији ученици разумеју.	3.50	0.57
9.	Поставити реалистичне захтеве за све ученике.	3.45	0.58
3.	Сарађивати с већином родитеља.	3.42	0.62
6.	Ефикасно сарађивати с другим наставницима.	3.40	0.56
11.	Успешно сарађивати с родитељима ученика који имају проблеме у понашању.	3.37	0.68
16.	Подстаћи ученике да се учтиво понашају и поштују своје наставнике.	3.35	0.68
5.	Одржати дисциплину у сваком одељењу.	3.22	0.64
15.	Прилагодити наставу ученицима слабијих способности а да при томе не занемарите остале ученике.	3.17	0.61
13.	Мотивисати ученике да дају све од себе чак и кад се ради о тешком градиву.	3.15	0.62
2.	Мотивисати све ученике да се труде током наставе.	3.13	0.55
7.	Контролисати чак и најагресивније ученике.	3.09	0.74
12.	Мотивисати ученике с проблемима у понашању да поштују правила понашања у школи.	3.08	0.58
4.	Мотивисати ученике који нису заинтересовани за школу.	2.85	0.71
8.	Пробудити жељу за учењем чак и код неуспешних ученика.	2.76	0.65

Напомена: Ставке су рангиране према просечним вредностима.

Резултати анализе појединачних ставки потврдили су да наставници најмање верују у сопствене компетенције у домену мотивисања ученика. Анализа одговора наставника показала је да просечну вредност мању од 3 имају само две тврдње: „У којој мери сте сигурни да можете пробудити жељу за учењем чак и код неуспешних ученика“ (АС = 2.76) и „У којој мери сте сигурни да можете мотивисати ученике који нису заинтересовани за школу“ (АС = 2.85). Највећу аритметичку средину имају самопроцене способности наставника у погледу одговарања на ученичка питања и објашњавање градива.

У Табели 24 приказане су просечне вредности и стандардне девијације одговора наставника на скали колективне ефикасности.

Табела 24. Просечне вредности и стандардне девијације скале колективне ефикасности наставника

Ред. бр.	Тврдња	АС	СД
6.	У овој школи смо способни да креирамо безбедну атмосферу чак и у одељењима најтежим за рад.	4.73	1.06
4.	У овој школи имамо заједничка правила која нам омогућавају успешно решавање дисциплинских проблема ученика.	4.72	1.19
5.	Наставници у овој школи уважавају индивидуалне потребе ученика.	4.68	1.09
7.	Наставници у овој школи су успешни у поучавању чак и ученика слабијих способности.	4.62	1.09
2.	Наставници у овој школи успешно спречавају мобинг.	4.58	1.23
3.	Као наставници у овој школи, успешно решавамо конфликте јер радимо као тим.	4.37	1.25
1.	Као наставници у овој школи можемо и најпроблематичније ученике укључити у школски рад.	4.16	1.16

Напомена: Ставке су рангиране према просечним вредностима.

Све ставке *Скале колективне ефикасности* наставника имају просечне вредности изнад 4, што указује на релативно високо присуство различитих видова опажене колективне ефикасности наставника. Према добијеним резултатима, наставници највише верују у колективне способности у домену креирања безбедне атмосфере и решавања проблема у вези са дисциплином ученика. С друге стране, код наставника је најмање присутно уверење да ће, на нивоу колектива, бити успешни у укључивању проблематичних ученика у школски рад.

X1 И X2: РЕЛАЦИЈЕ ТРАНСФОРМАЦИОНОГ ЛИДЕРСТВА, САМОЕФИКАСНОСТИ И КОЛЕКТИВНЕ ЕФИКАСНОСТИ НАСТАВНИКА

У циљу испитивања природе односа између трансформационог лидерства у школи, самоефикасности и колективне ефикасности наставника, спроведена је хијерархијска регресиона анализа. Овај статистички поступак одабран је због сагледавања заједничког и парцијалног доприноса претпостављених предиктора колективне ефикасности наставника. У првом кораку уведене су само димензије трансформационог школског лидерства као предикторске варијабле и колективна ефикасност наставника као критеријумска променљива. У другом кораку, као предиктори, укључене су димензије самоефикасности наставника (Табела 25). Редослед уношења блокова предиктора теоријски је оправдан јер је трансформационо лидерства у овом случају општији конструкт.

Табела 25. Резултати хијерархијске регресионе анализе – предвиђање колективне ефикасности наставника

Предиктори	β
<i>Корак 1</i>	
Креирање праваца развоја школе	.22**
Развијање људи	.46**
Редизајнирање организације	-.01
Унапређење наставе	.15
<i>Корак 2</i>	
Креирање праваца развоја школе	.18*
Развијање људи	.46**
Редизајнирање организације	.01
Унапређење наставе	.15
Инструкција	.01
Мотивисање ученика	.08
Сарадња са колегама и родитељима	.14*
Одржавање дисциплине	.04
Прилагођање наставе	.17*

Напомена: β – стандардизовани регресиони коефицијент; ниво статистичке значајности: * $p < .05$; ** $p < .01$.

Према добијеним резултатима, димензије трансформационог школског лидерства објашњавају 58% варијансе колективне ефикасности наставника, док самоефикасност наставника објашњава додатних 10% варијансе. Резултати показују да оба блока предиктора остварују значајан допринос: први блок: $F(4,110) = 38.37, p < .001$, оба блока $F(5, 105) = 6.49, p < .001$. То значи да иако конструкт трансформационог лидерства значајно предвиђа уверења наставника о ефикасности школског колектива, перцепције личне ефикасности представљају независан предиктор колективне ефикасности наставника.

У Табели 25 приказани су парцијални доприноси предикторских варијабли. Када се у првом кораку регресионе анализе уведу димензије трансформационог школског лидерства, резултати показују значајне ефекте *Креирања праваца развоја школе* ($\beta = .22, p < .01$) и *Развијања људи* ($\beta = .46, p < .01$). Доприноси ових варијабли остају значајни кроз оба корака анализе. Нису идентификовани значајни ефекти лидерских пракси које се односе на редизајнирање организације и унапређење наставе. Када су у питању димензије самоефикасности наставника, евидентан је позитиван ефекат самоефикасности у домену прилагођавања наставе индивидуалним потребама ученика ($\beta = .17, p < .05$) и сарадње са колегама и родитељима ($\beta = .14, p < .05$). Добијени налази значе да они наставници који више верују у сопствене способности индивидуализовања наставе и успешне сарадње са колегама и родитељима више верују у способности колектива којем припадају. Ефекти осталих димензија самоефикасности наставника су изостали.

У циљу сагледавања специфичног доприноса групно и индивидуално фокусираних димензија трансформационог школског лидерства, реализована је друга хијерархијска регресионална анализа (Табела 26). У првом кораку су као предиктори уведене димензије *Креирање праваца развоја школе* и *Редизајнирање организације*, а у другом кораку су додате димензије *Развијање људи* и *Унапређење наставе*. Резултати показују да оба блока предиктора значајно објашњавају колективну ефикасности наставника, при чему је допринос првог блока предиктора већи: први блок: $F(2,117) = 54.25, p < .001$, оба блока $F(2,115) = 14.97, p < .001$. Процент објашњене варијансе у првом кораку износи 48%, док је након увођења индивидуално оријентисаних компоненти трансформационог лидерства, у целини објашњено 59% варијансе колективне ефикасности наставника.

Табела 26. Резултати хијерархијске регресионе анализе – доприноси индивидуалних и групних димензија трансформационог лидерства у школи

Предиктори	β
<i>Корак 1</i>	
Креирање праваца развоја школе	.39**
Редизајнирање организације	.36**
<i>Корак 2</i>	
Креирање праваца развоја школе	.22**
Редизајнирање организације	-.01
Развијање људи	.48**
Унапређење наставе	.14

Напомена: β – стандардизовани регресиони коефицијент; ниво статистичке значајности: * $p < .05$; ** $p < .01$.

Треба истаћи да димензија *Креирање праваца развоја школе* у оба модела представља значајан позитиван предиктор колективне ефикасности наставника. Интересантно је приметити да у другом кораку хијерархијске регресионе анализе компонента *Редизајнирање организације* добија негативан предзнак и губи се (на статистички значајном нивоу) њен предиктивни ефекат ($\beta = -.01, p > .05$). Ово може бити резултат заједничке варијансе те компоненте са компонентом *Развијање људи* (њихова корелација била је .75). Овакав резултат, осим што представља подручје које је свакако потребно додатно проучавати, сугерише да лидерске праксе попут грађења односа са родитељима и заједницом не морају бити позитивно повезане са колективном ефикасношћу наставника. У другом кораку анализе, димензија *Развијање људи* остварује значајну позитивну повезаност са колективном ефикасношћу наставника ($\beta = .48, p < .01$), што значи да лидерска понашања као што су индивидуално уважавање и интелектуална стимулација, за које је претпостављено да су индивидуално оријентисана, остварују значајан допринос опаженој колективној ефикасности наставника.

ХЗ: РЕЛАЦИЈЕ ТРАНСФОРМАЦИОНОГ ЛИДЕРСТВА СА СОЦИЈАЛНИМ ПОНАШАЊЕМ УЧЕНИКА

Најпре је извршена анализа одговора на појединачне ставке *Скале процене социјалног понашања ученика*. У Табели 27 приказане су аритметичке средине и стандардне девијације за све испитиване облике проблема у понашању и просоцијалног понашања ученика.

Табела 27. Просечне вредности и стандардне девијације ставки скале процене социјалног понашања ученика

Ред. бр.	Тврдња	АС	СД
10.	Хоћу да помогнем ако је неко повређен, узнемирен или се осећа болесним.	2.63	0.55
5.	Спреман/на сам да делим оно што имам са другима.	2.56	0.57
2.	Трудим се да будем обзиран/а према осећањима других.	2.53	0.59
3.	Пажљив/а сам према вршњацима.	2.44	0.60
8.	Често добровољно помажем другима (родитељима, професорима, вршњацима).	2.39	0.63
1.	Обично радим оно што ми кажу одрасли.	1.98	0.57
7.	Често се разљутићу и губим контролу.	1.50	0.72
12.	Често бежим са часова.	1.46	0.67
6.	Често сам у сукобу са својим професорима.	1.39	0.65
4.	Често ме оптужују да лажем или подваљујем.	1.24	0.56
11.	Често се тучем. Могу да натерам друге да ураде оно што ја желим.	1.18	0.48
9.	Узимам ствари које нису моје из школе, куће или другде.	1.11	0.39

Напомена: Ставке су рангиране према просечним вредностима.

У коментарисању налаза о присуству појединих видова понашања ученика треба водити о могућим недостацима који су карактеристични за самоописне технике прикупљања података. Ученици могу прецењивати или подцењивати учесталост учествовања у неким понашањима. Генерално, резултати показују да је просоцијално понашање присутније у односу на проблеме у понашању ученика

средњих школа. На основу просечних вредности појединачних ставки, приметно је да су ученици најспремнији да помогну особи која је у невољи. Када је реч о појединим облицима проблема у понашању ученика, највећу просечну оцену има импулсивно понашање и неоправдано одсуствовање са часова. Од свих испитиваних видова социјалног понашања, ученици најређе манифестују узимање ствари које им не припадају.

Применом анализе варијансе, на основу процена наставника, испитане су разлике у изражености трансформационог лидерства у школама које су обухваћене узорком истраживања. Резултати су показали да постоје значајне разлике у присуству овог модела лидерства у односу на школе (Табела 28).

Табела 28. Разлике у присуству трансформационог лидерства с обзиром на школу

Школа	<i>N</i>	<i>AC</i>	<i>CD</i>	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
1. Машинска школа „Милева Марић Ајнштајн“	12	3.91	0.53			
2. Економска школа	16	4.15	0.57			
3. Техничка школа	18	3.72	0.62			
4. Пољопривредна школа	12	3.58	0.60	6.50	6, 110	.00
5. Шабачка гимназија	28	3.26	0.71			
6. Гимназија „Светозар Милетић“	21	4.22	0.69			
7. Гимназија „Јован Јовановић Змај“	10	3.93	0.64			
Укупно	117	3.83	0.73			

Напомена: *N* – број наставника; *F* – вредност *F* теста; *df* – број степени слободe; *p* – ниво значајности.

Увидом у накнадна поређења (Прилог 4) утврђено је да се могу направити четири групе школа с обзиром на испољеност овог модела образовног лидерства: група 1 – ниже изражено трансформационо лидерство (Шабачка гимназија); група 2 – умерено изражено трансформационо лидерство (Пољопривредна школа и Техничка школа); група 3 – изражено трансформационо лидерство (Машинска школа „Милева Марић Ајнштајн“ и гимназија „Јован Јовановић Змај“), и група 4 – више изражено трансформационо лидерство (Економска школа и гимназија „Светозар Милетић“). Ради провере, спроведена је још једна ANOVA која је показала да постоје значајне разлике између формираних група школа с обзиром на израженост трансформационог лидерства ($F(3,113) = 13.14, p < .001$), при чему су накнадна поређења показала да су разлике значајне или маргинално значајне између свих категорија школа (Прилог 5).

Да би се испитале разлике у социјалном понашању ученика у односу на израженост трансформационог школског лидерства, ученици су подељени у 4 групе, по угледу на групе које су сачињене за израженост трансформационог школског лидерства. Резултати анализе варијансе на узорку ученика показују да постоје значајне разлике само у скоровима на супскали *Проблеми у понашању* (Табела 29).

Табела 29. Разлике у испољавању социјалног понашања ученика с обзиром на израженост трансформационог лидерства у школи

Трансформационо лидерство у школи							
Зависне варијабле	Ниже изражено (<i>N</i> = 86)	Умерено (<i>N</i> = 150)	Изражено (<i>N</i> = 215)	Више изражено (<i>N</i> = 192)	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
	<i>АС (СД)</i>	<i>АС (СД)</i>	<i>АС (СД)</i>	<i>АС (СД)</i>			
Проблеми у понашању	1.33 (0.36)	1.25 (0.33)	1.33 (0.33)	1.19 (0.28)	4.53	3, 638	.00
Просоцијално понашање	2.44 (0.29)	2.46 (0.30)	2.43 (0.34)	2.45 (0.33)	0.22	3, 638	.89

Напомена: *N* – број ученика; *F* – вредност *F* теста; *df* – број степени слободе; *p* – ниво значајности.

Накнадним поређењима су добијене значајне разлике између категорије школа са више израженим трансформационим лидерством у односу на категорије школа са израженим и ниже израженим трансформационим лидерством. Другим речима, показало се да ученици школа које су окарактерисане као оне са више израженим трансформационим лидерством у мањој мери испољавају проблеме у понашању (Прилог 6).

X4 и X5: РЕЛАЦИЈЕ САМОЕФИКАСНОСТИ, КОЛЕКТИВНЕ ЕФИКАСНОСТИ НАСТАВНИКА И СОЦИЈАЛНОГ ПОНАШАЊА УЧЕНИКА

Полазећи од становишта да је самоефикасност наставника ситуационо одређен конструкт (Labone, 2004), испитана је повезаност између, с једне стране, самоефикасности наставника у одржавању дисциплине и, с друге стране, социјалног понашања ученика. Резултати анализе варијансе су показали да између неких школа постоје разлике у самоефикасности наставника у овом

домену³ (Табела 30). На основу разлика у изражености самоефикасности наставника, школе су подељене у две групе: 1. ниже изражена самоефикасност у погледу дисциплине ученика (гимназија „Јован Јовановић Змај“), и 2. више изражена самоефикасност у погледу дисциплине (Машинска школа „Милева Марић Ајнштајн“, Економска школа, Техничка школа и Пољопривредна школа) (Прилог 7). Наставници из гимназије „Светозар Марковић“ и Шабачке гимназије се не разликују значајно од наставника осталих школа у испитиваној варијабли, па се ове школе неће узети у обзир у овој анализи.

Табела 30. Разлике у самоефикасности наставника у домену одржавања дисциплине с обзиром на школу

Школа	<i>N</i>	<i>AC</i>	<i>CD</i>	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
1. Машинска школа „Милева Марић Ајнштајн“	12	3.38	0.49			
2. Економска школа	16	3.31	0.31			
3. Техничка школа	18	3.24	0.40	1.39	6, 109	.23
4. Пољопривредна школа	11	3.34	0.36			
5. Шабачка гимназија	28	3.32	0.42			
6. Гимназија „Светозар Милетић“	21	3.20	0.52			
7. Гимназија „Јован Јовановић Змај“	10	2.93	0.55			
Укупно	116	3.22	0.44			

Напомена: *N* – број наставника; *F* – вредност *F* теста; *df* – број степени слободe; *p* – ниво статистичке значајности.

Применом *t*-теста за независне узорке потврђено је да постоје значајне разлике између сачињених група школа у односу на израженост самоефикасности наставника у погледу одржавања дисциплине и контролисања понашања ученика ($t(65) = 2.72$, $p < .01$).

Да би се испитале разлике у социјалном понашању ученика с обзиром на израженост самоефикасности наставника у погледу одржавања дисциплине и контролисања понашања ученика, ученици из одређених школа су подељени у две групе, по угледу на групе које су сачињене за независну варијаблу. Резултати *t*-теста показују да постоје значајне разлике у присуству проблема у понашању ученика, док разлике у просоцијалном понашању нису значајне (Табела 31). Ученици из школа које карактерише нижи ниво самоефикасности наставника у

³ Иако *F* тест није значајан ($F(6,109) = 1.39$, $p = .23$), тестовима накнадних поређења су добијене значајне разлике између неких школа (Прилог 7).

домену одржавања дисциплине остварују значајно више скорове на супскали *Проблеми у понашању*, у односу на ученике из школа које карактерише виши ниво самоефикасности наставника.

Табела 31. Разлике у испољавању социјалног понашања ученика у односу на израженост самоефикасности наставника у одржавању дисциплине

Зависне варијабле	Самоефикасност наставника у одржавању дисциплине		<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
	Ниже изражена (<i>N</i> = 103)	Више изражена (<i>N</i> = 371)			
	<i>AC</i> (<i>CD</i>)	<i>AC</i> (<i>CD</i>)			
Проблеми у понашању	1.34 (0.35)	1.18 (0.25)	4.21	472	.00
Просоцијално понашање	2.44 (0.33)	2.45 (0.33)	0.22	472	.89

Напомена: *N* – број ученика; *F* – вредност *F* теста; *df* – број степени слободe; *p* – ниво статистичке значајности.

Да би било могуће испитати релације колективне ефикасности наставника са социјалним понашањем ученика, неопходно је било извршити анализу разлика присуства колективне ефикасности наставника у различитим школама. Добијене разлике у опажању колективне ефикасности у свих седам испитиваних школа тестиране су применом анализе варијансе. Резултати су показали да постоје значајне разлике у колективној ефикасности између школа (Табела 32).

Табела 32. Разлике у колективној ефикасности наставника с обзиром на школу

Школа	<i>N</i>	<i>AC</i>	<i>CD</i>	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
1. Машинска школа „Милева Марић Ајнштајн“	12	4.64	0.74	2.44	6, 110	.03
2. Економска школа	16	4.94	0.71			
3. Техничка школа	18	4.47	1.08			
4. Пољопривредна школа	12	3.98	1.00			
5. Шабачка гимназија	28	4.38	0.86			
6. Гимназија „Светозар Милетић“	21	4.88	0.78			
7. Гимназија „Јован Јовановић Змај“	10	4.87	0.59			
Укупно	117	4.59	0.88			

Напомена: *N* – број наставника; *F* – вредност *F* теста; *df* – број степени слободe; *p* – ниво значајности.

Увидом у резултате накнадних поређења (Прилог 8) показало се да је могуће формирати две групе школа у односу на перципирану колективну ефикасности наставника: 1. школе у којима су наставници ниже проценили колективне способности (Пољопривредна школа и Шабачка гимназија) и 2. школе у којима су наставници проценили да је више изражена колективна ефикасност (Машинска школа „Милева Марић Ајнштајн, Економска школа, гимназија „Светозар Милетић“, гимназија „Јован Јовановић Змај“). Колективна ефикасност наставника Техничке школе није се значајно разликовала у односу на наставничке процене преосталих школа, па наставници ове школе нису били обухваћени овом анализом. Ради провере, спроведен је t-тест који је показао да постоје значајне разлике између сачињених група школа у односу на израженост колективне ефикасности ($t(97) = 3.43, p < .01$).

Применом t-теста за независне узорке тестиране су разлике у облицима социјалног понашања ученика, између ученика група школа с више и мање израженом колективном ефикасношћу наставника. Примењена анализа није показала постојање значајне разлике у нивоу испољавања проблема у понашању ($t(543) = 0.59, p > .05$) и процосоцијалног понашања ученика ($t(543) = 0.56, p > .05$).

Х6: МОДЕРАТОРСКИ ЕФЕКАТ КОЛЕКТИВНЕ ЕФИКАСНОСТИ НАСТАВНИКА НА ОДНОС ТРАНСФОРМАЦИОНОГ ЛИДЕРСТВА И СОЦИЈАЛНОГ ПОНАШАЊА УЧЕНИКА

Медијатор варијабла је једна врста, може се рећи, „треће варијабле у једначини“, која представља генеративни механизам преко којег независна променљива делује на зависну варијаблу (Hayes, 2013). Многа емпиријска истраживања су успела да побију сада већ застарело становиште, према којем је однос између школског лидерства и излазних варијабли статичне природе (Hallinger & Heck, 2010; Leithwood et al., 2010). У овом истраживању пошло се од претпоставке да колективна ефикасност наставника посредује у односу између трансформационог школског лидерства и социјалног понашања ученика.

Да би се испитало да ли трансформационо лидерство утиче на социјално понашање ученика посредством колективне ефикасности наставника, најпре је урађена анализа агрегације наставничких процена трансформационог лидерства и

колективне ефикасности, па су скорови упарени са ученичким одговорима, с обзиром на припадност одговарајућим школама. У овом случају примењена је медијаторска анализа помоћу макроа PROCESS за SPSS (Hayes, 2013). Резултати показују да су услови за медијацију испуњени:

1. Трансформационо лидерство је значајан предиктор колективне ефикасности наставника ($F(1,641) = 1103.79, p = .00$),
2. Колективна ефикасност наставника је значајан предиктор проблема у понашању ученика ($F(2,640) = 15.36, p = .00$),
3. Трансформационо лидерство је маргинално значајан предиктор проблема у социјалном понашању ученика ($F(1,641) = 2.44, p = .05$). Прихваћено је становиште да овај услов не мора бити испуњен зарад тестирања медијације, уколико није у питању потпуна медијација.

Анализа медијације је показала да су значајни директни ($B^4 = 0.36$) и индиректни ефекат ($B = -0.29$) трансформационог лидерства на проблеме у понашању ученика. С обзиром да је тотални ефекат мањи од директног ефекта, овај налаз може да упућује на неконзистентну медијацију, како је називају MacKinnon, Fairchild и Fritz (2007). Дакле, на основу добијених резултата може се закључити да трансформационо школско лидерство свој утицај на проблеме у понашању ученика не остварује само преко колективне ефикасности наставника.

С циљем да се сазна да ли интеракција трансформационог лидерства и колективне ефикасности наставника утиче на проблеме у понашању ученика, реализована је анализа модерације. То практично значи да је испитано да ли однос трансформационог лидерства и проблема у понашању ученика зависи од нивоа колективне ефикасности наставника. Испитивање модерације омогућава долажење до сазнања о томе да ли утицај једне варијабле на другу зависи од трећег фактора који може бити кључан у смислу да утицај независне на зависну варијаблу постоји на једном нивоу модератора а на другом не (Međedović, 2013).

У првом кораку је уведено трансформационо лидерство у школи (предиктор), у другом колективна ефикасност наставника (модератор), и у трећем интеракција предиктора и модератора тј. производ ове две варијабле

⁴ Aiken, West, & Reno (1991) сугеришу да нестандардизоване вредности, B , олакшавају интерпретацију, па тако у испису поменутог макроа извештавају се само нестандардизовани регресиони коефицијенти.

(Табела 33). Сви скорови су претходно центрирани, односно аритметичка средина је одузета од индивидуалних скорова на свакој варијабли. Резултати показују да је финални модел значајан и да објашњава 5% варијансе проблема у понашању ученика ($F(3,639) = 11.99, p = .00$). Такође, ефекат интеракције трансформационог лидерства и колективне ефикасности наставника значајно доприноси предикцији проблема у понашању ученика. Добијено је да повећање објашњене варијансе износи свега 2% када се дода интеракција, али примарни показатељ је статистичка значајност тог повећања. Ако је она испод нивоа $p < .05$, то значи да повећање није настало као последица случаја (Međedović, 2013).

Табела 33. Резултати хијерархијске регресионе анализе: модераторски ефекат колективне ефикасности наставника

Предиктори	<i>B</i>
Трансформационо лидерство	-2.07*
Колективна ефикасност наставника	-2.40**
Трансформационо лидерство x Колективна ефикасност наставника	0.53*

Напомена: *B* – нестандардизовани регресиони коефицијент; ниво статистичке значајности: * $p < .05$; ** $p < .01$.

Као што се може видети на Графику 2, у случају више израженог трансформационог лидерства, проблеми у понашању ученика су мање присутни, и то не зависи од нивоа колективне ефикасности наставника. Међутим, проблеми у понашању ученика су посебно присутни онда када ниско трансформационо школско лидерство прати и низак ниво колективне ефикасности наставника. Овај резултат упућује на то да неразвијена колективна ефикасност наставника појачава негативан утицај слабо израженог трансформационог лидерства у школском окружењу.

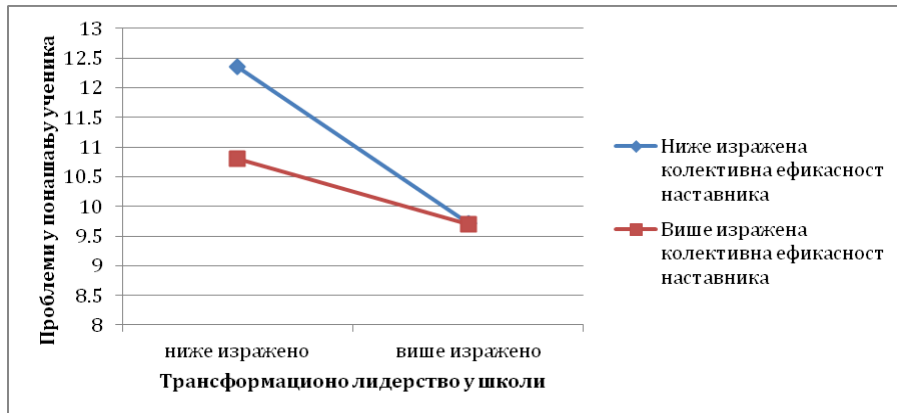


График 2. Ефекат интеракције трансформационог лидерства и колективне ефикасности наставника на проблеме у понашању ученика

У случају просоцијалног понашања ученика као критеријума нису испуњени услови за медијациону анализу, нити је анализа модерације дала значајне ефекте. Другим речима, у овом истраживању се показало да не постоји значајан ефекат интеракције трансформационог лидерства и колективне ефикасности наставника на просоцијално понашање ученика.

X7: МОДЕРАТОРСКИ ЕФЕКАТ САМОЕФИКАСНОСТИ НАСТАВНИКА НА ОДНОС КОЛЕКТИВНЕ ЕФИКАСНОСТИ НАСТАВНИКА И СОЦИЈАЛНОГ ПОНАШАЊА УЧЕНИКА

Помоћу хијерархијске регресионе анализе испитан је модераторски ефекат самоефикасности наставника на везу опажене колективне ефикасности наставника и социјалног понашања ученика. У првом кораку уведена је мера опажања колективне ефикасности од стране наставника, у другом самоефикасност наставника као модератор, и у трећем интеракција предиктора и модератора тј. производ ове две варијабле. Резултати показују да је финални модел значајан и да објашњава 7% варијансе проблема у понашању ученика ($F(3,639) = 15.39, p = .00$). Што је важније, резултати показују да ефекат интеракције колективне ефикасности и самоефикасности наставника значајно доприноси предикцији, и објашњава додатних 6% варијансе проблема у понашању ученика. Доприноси предиктора и модератора су приказани у Табели 34. Као што се може видети, ови ефекти су статистички значајни.

Табела 34. Резултати хијерархијске регресионе анализе: модераторски ефекат самоефикасности наставника

Предиктори	<i>B</i>
Колективна ефикасност наставника	-12.33**
Самоефикасност наставника	-17.19**
Колективна ефикасност x Самоефикасност наставника	3.78**

Напомена: *B* – нестандардизовани регресиони коефицијент; ниво статистичке значајности: ** $p < .01$.

Као што се може видети на Графику 3, у случају више изражене колективне ефикасности наставника, проблеми у социјалном понашању ученика су мање присутни, и то не зависи од опажене самоефикасности наставника. У случају ниже изражене колективне ефикасности, проблеми у социјалном понашању ученика су присутнији, посебно у случају када ниску колективну ефикасност прати и ниска самоефикасност наставника. Дакле, високо развијена самоефикасност појачава негативну повезаност колективне ефикасности наставника и проблема у социјалном понашању ученика.

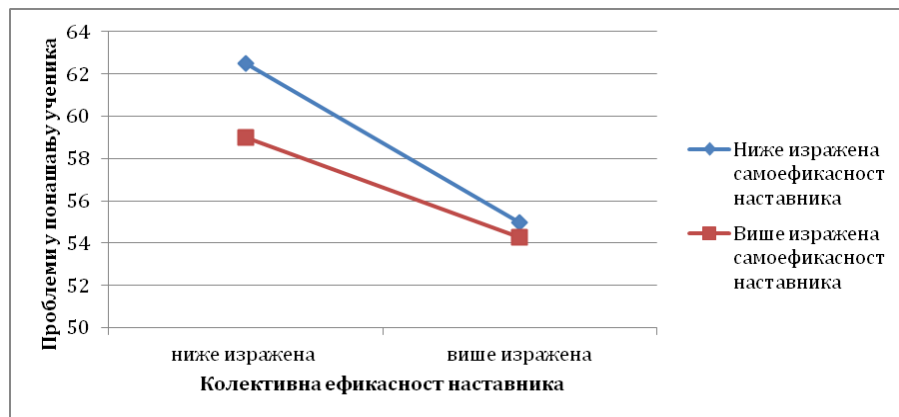


График 3. Ефекат интеракције колективне ефикасности и самоефикасности наставника на проблеме у понашању ученика

У случају просоцијалног понашања ученика као критеријумске варијабле, испитивање модерације није дало значајне ефекте. На основу добијеног резултата, може се закључити да интеракција колективне ефикасности и самоефикасности наставника не представља значајан предиктор испољавања просоцијалног понашања средњошколаца.

4

ДИСКУСИЈА

Истраживања показују да између школског успеха и социјалне компетентности ученика постоји циркуларна повезаност – академски успешнији ученици ређе испољавају проблеме у понашању, а просоцијално понашање доприноси школском успеху (Durlak et al., 2011). У складу са досадашњим сазнањима у оквиру социјалне педагогије, овај рад полази од идеје да школа представља један од најважнијих контекста за промоцију позитивних облика понашања деце и младих. То значи да је евидентно да за потпуније разумевање функционисања ученика није довољно бављење само образовним аспектима, већ је нужно посветити пажњу и васпитним питањима. Имајући у виду да школско окружење чине бројни актери с различитим улогама и нивоом укључености, доприноси школе позитивном развоју деце и младих морају бити сагледани с различитих аспеката.

Циљеви и резултати бројних истраживања превасходно су посвећени утицају школског лидерства на академске аспекте функционисања ученика. У том смислу, бављење питањем повезаности лидерства и образовних постигнућа ученика данас се чини сувишним, с обзиром на потврдан одговор који су убедљиво дала већина истраживања из ове области. Већи изазов представља питање утицаја образовног лидерства на социјално понашање деце и младих. Ова студија представља настојање да се понуде неки одговори на поменуто питање.

Основни циљ овог истраживања је проучавање односа школског лидерства и социјалног понашања ученика. Прецизније речено, испитивана је повезаност трансформационог лидерства у школском окружењу, самоефикасности и колективне ефикасности наставника, с једне стране, и социјалног понашања ученика средњих школа у Србији, с друге стране. С обзиром на њену свеобухватност, социјално-когнитивна теорија (Bandura, 1997; Bandura, 2001) је узета као референтни оквир истраживања. Конструкт трансформационог лидерства у школи дефинисан је у складу с моделом који је предложио Leithwood (Leithwood & Sun, 2012). Треба истаћи да оно што разликује ову студију од многих претходних јесте бављење ефектима школског лидерства на социјално понашање, а не на академска постигнућа ученика. У наставку рада биће интерпретирани најважнији резултати истраживања и приказане практичне импликације.

4.1.

РЕЛАЦИЈЕ ТРАНСФОРМАЦИОНОГ ЛИДЕРСТВА, САМОЕФИКАСНОСТИ И КОЛЕКТИВНЕ ЕФИКАСНОСТИ НАСТАВНИКА

Најпре је сагледано присуство појединих димензија трансформационог школског лидерства. Резултати су показали да лидерске праксе које чине *Унапређење наставе* наставници виде као најизраженије. С обзиром да није могуће свакодневно реализовати све лидерске функције, очекивано је да наставници као најприступнија опажају лидерска понашања која се најчешће манифестују у школској средини. Друга димензија која се показала као веома присутна била је *Креирање праваца развоја школе*. У овом случају реч је о развијању визије, саопштавању високих очекивања и успостављању консензуса око приоритета школе. Занимљиво је приметити да резултати указују на релативно уједначено присуство димензија овог модела образовног лидерства и слични су онима који су добијени у претходним истраживањима (Leithwood & Jantzi, 2006).

Постоји консензус да опажена самоефикасност наставника представља вишедимензионални конструкт који се манифестује на различите начине. Друго, ситуациона оријентисаност овог феномена тиче се чињенице да се лична компетентност разматра у односу на одређени тип циља који наставник себи поставља. Резултати добијени у овом истраживању показују да наставници највише верују у личне капацитете за остваривање успешне инструкције. Ту је реч о очекивањима успеха у поучавању, објашњавању градива и одговарању на питања ученика (Skaalvik & Skaalvik, 2007). С друге стране, испитани наставници најмање верују у личну ефикасност у домену мотивисања ученика. Овај налаз сугерише да наставници развој академске мотивације ученика приписују спољашњим узроцима које не могу да контролишу. Према добијеним резултатима, наставници највише верују у колективне способности у домену креирања безбедне атмосфере.

Резултати истраживања су показали да постоји значајна позитивна повезаност између трансформационог школског лидерства и колективне ефикасности наставника. Ово сазнање практично значи да су наставници који опажају веће присуство трансформационог лидерства уједно и они који више верују у успешност колектива којем припадају. С обзиром на налазе ранијих истраживања која су реализована у образовању и пословном сектору (Demir, 2008; Ross & Gray, 2006; Walumbwa et al., 2004), овај резултат је потпуно очекиван.

Полазећи од постулата Bandurine социјално-когнитивне теорије (Bandura, 1997; Bandura, 2000), добијени налаз може бити објашњен на различите начине. Неки од могућих облика деловања директора школе на колективну ефикасност наставника су повезивање остварености школских циљева са заједничким активностима наставника, саопштавање високих очекивања, вербално уверавање, и пружање индивидуализоване подршке. Такође, директор школе може наставницима омогућити викаријско искуство у функцији развоја позитивне перцепције колективних капацитета.

Према теорији социјалне идентификације (Haslam et al., 2013), колективна ефикасност се базира на идентификацији са организацијом и последично изграђеном осећају заједништва. Досадашња истраживања су потврдила позитивну повезаност између трансформационог лидерства и, с једне стране, личног поистовећивања следбеника са лидером, а с друге стране, идентификације следбеника са организацијом (Kark et al., 2003). То значи да трансформациони лидери повезују појам о себи следбеника са заједничком визијом, вредностима и групним циљевима, доприносећи на тај начин колективној идентификацији.

Може се рећи да лидери социјално конструишу значење ситуација са којима се суочавају и утичу на то како следбеници виде своју улогу (Fairhurst & Grant, 2010; Grint, 2005). Тако, примера ради, школски лидери могу интерпретирати постигнућа и управљати значењима на начин који позитивно делује на колективну ефикасност наставника. С обзиром да је наставничка професија обележена недостатком јасних стандарда успешности, уверења о ефикасности колектива су резултанта личних интерпретација (Wheatley, 2005). Трансформациони лидери су кредибилан извор повратних информација које наставницима омогућавају просуђивање колективних способности.

Резултати овог рада пружају сазнања о предикторским доприносима различитих димензија трансформационог лидерства колективној ефикасности наставника. Установљено је да *Креирање праваца развоја школе* и *Развијање људи*, као компоненте трансформационог лидерства, представљају позитивне предикторе колективне ефикасности наставника. Овај налаз сугерише да чак и индивидуално оријентисана трансформациона понашања могу имати значајне ефекте на уверења наставника о способностима колектива којем припадају. Као што су показала ранија истраживања (Nemanich & Keller, 2007), трансформациони лидери указују на повезаност између групних и личних циљева и управљају различитим перспективама. У том случају чланови колектива отвореније комуницирају, боље се разумеју и усмерени су на исте приоритете. Тада је мање вероватно да ће доћи до конфликта и слабе идентификације појединаца са циљевима организације.

Супротно очекивањима, показало се да када се индивидуално оријентисане димензије трансформационог лидерства (*Развој људи* и *Унапређење наставе*) уведу у регресиони модел, димензија *Редизајнирање организације* губи свој предикторски ефекат. Овакав резултат, осим што представља подручје које је свакако потребно додатно проучавати, сугерише да лидерске праксе попут оснаживања кохезивне културе школе и укључивања родитеља и шире заједнице не морају нужно доприносити колективној ефикасности наставника. С друге стране, *Развијање људи* остварује значајну позитивну повезаност са колективном ефикасношћу наставника, што значи да пружање индивидуализоване подршке, интелектуално стимулисање, и моделовање вредности и понашања остварују значајан допринос.

Није нађено да постоји значајна повезаност између трансформационог лидерства и самоефикасности наставника, осим у случају самоефикасности наставника у сарадњи са родитељима и колегама. Добијени резултат говори у прилог претпоставци да су трансформациони лидери више фокусирани на групну мотивацију него на унапређење индивидуалних постигнућа чланова колектива (Chen & Bliese, 2002). Овај налаз је супротстављен сазнањима да трансформационо лидерство истовремено остварује позитивно дејство на самоефикасност и колективну ефикасност следбеника (Kark et al., 2003; Howell & Shamir, 2005). Овај

резултат је могуће објаснити у контексту истраживања која показују да трансформационо лидерство преко различитих механизма утиче на самоефикасност. То значи да веза између поменутих конструката није директна него посредована различитим факторима.

Настојања да се унапреди опажена колективна ефикасност не морају бити нужно повезана са развојем самоефикасности чланова тима (Chen & Bliese, 2002). Иако трансформационо лидерство доводи до идентификације следбеника са лидером, примат се даје развијању осећаја припадности организацији, чиме се доводи до оснаживања колективне ефикасности. Индивидуално уважавање и интелектуална стимулација доприносе личној идентификацији следбеника са лидером и то може подстицати самоефикасност следбеника. С друге стране, идеализовани утицај и инспиративна мотивација доприносе јачању социјалног идентитета и колективне ефикасности следбеника. Важно је поменути да постоје сазнања да лидерска понашања која акцентују уважавање индивидуалности следбеника могу резултовати негативним последицама по колективну мотивацију (Wu et al., 2010).

4.2.

МЕЃУОДНОС САМОЕФИКАСНОСТИ И КОЛЕКТИВНЕ ЕФИКАСНОСТИ НАСТАВНИКА

Руководећи се референтним оквиром истраживања, формулисана је претпоставка да постоји позитивна повезаност самоефикасности и колективне ефикасности наставника. Добијени налаз да самоефикасност значајно објашњава колективну ефикасност наставника потпуно је у сагласности са социјално-когнитивном теоријом (Bandura, 1997; 2001). Уверења о сопственој ефикасности одређују како се људи осећају, мисле и како се понашају. Према неким истраживањима из ове области (Caprara et al., 2003), висок степен самоефикасности наставника није довољан за позитивну перцепцију способности колектива. Неопходно је да наставници који мисле да су ефикасни истовремено верују да директор школе и друге колеге доприносе реализацији циљева школе.

С друге стране, могуће је да перцепција успешности колектива представља предиктор уверења о личним способностима наставника. Bandura (1997) с правом тврди да ће лична ефикасност највероватније бити негативно опажана онда када је особа део организације која хронично остварује неуспехе и коју чине људи који сумњају у своје способности. То практично значи да уверења о колективној ефикасности представљају специфичан притисак очекивања од којег зависи на који начин ће наставници размишљати о личним способностима (Goddard & Goddard, 2001).

Треба истаћи да социјално-когнитивна теорија имплицира да драстичне разлике у самоефикасности наставника у оквиру једног колектива могу угрозити успостављање сагласности у погледу заједничких циљева и спречавати развој посвећености колективним аспирацијама (DeRue et al., 2010). Поредити себе са успешним колегама, наставници који не верују у властите способности могу реаговати осећајем недовољног постигнућа и губитком мотивације. С друге стране, постоји могућност да такви наставници покушају да промене доминантну перцепцију групних способности.

4.3.

ТРАНСФОРМАЦИОНО ЛИДЕРСТВО, САМОЕФИКАСНОСТ И КОЛЕКТИВНА ЕФИКАСНОСТ: УЛОГА СОЦИО-ДЕМОГРАФСКИХ КАРАКТЕРИСТИКА НАСТАВНИКА

Иако су се истраживачи интензивно бавили разликама у лидерским стилевима мушкараца и жена (Vinkenburg et al., 2011; Northouse, 2012), тек у последње време долази до разматрања утицаја пола следбеника на опажање понашања лидера. У овом истраживању нису добијене разлике у опажању присуства трансформационог школског лидерства с обзиром на пол наставника. Изузетак представља супскала *Редизајнирање организације*, на којој већи скор остварују наставници мушког пола. Овај резултат указује на то да наставници различитог пола на сличан начин процењују присутност испитиваних димензија трансформационог лидерства.

Налаз да не постоје полне разлике у самоефикасности и колективној ефикасности наставника у сагласности је са резултатима већине ранијих истраживања (Klassen & Chiu, 2010; Tschannen-Moran & Hoy, 2007). Овај резултат сугерише да израженија неравнотежа између радне и породичне улоге наставника женског пола не угрожава њихову самоефикасност и колективну ефикасност. С друге стране, установљено је да дужина радног стажа негативно корелира са перцепцијом трансформационог лидерства. С обзиром да је овај модел школског лидерства оријентисан на генеративне преображаје који доприносе унапређењу квалитета наставе (Leithwood et al., 1999), овај налаз сугерише да старији и искуснији наставници имају доминантно критички став према променама.

Један од резултата ове студије тиче се негативне корелације између радног стажа и колективне ефикасности наставника. Могуће објашњење овог сазнања је да неискусни наставници потцењују сложеност професионалних задатака и прецењују капацитете колектива којем припадају. С друге стране, можда

наставници са више искуства увиђају ограниченост способности колектива или су социјализовани да самостално превазилазе професионалне изазове.

Није установљена значајна повезаност између дужине радног стажа и самоефикасности наставника. Постојећи истраживачки налази у овом подручју су контрадикторни. Постоје сазнања да утицај радног искуства на ниво самоефикасности наставника зависи од школског окружења у коме наставници раде (Tschannen-Moran & Hoу, 2007). С друге стране, неке студије показују да однос између ових варијабли није линеаран. Примера ради, у једном истраживању (Klassen & Chiu, 2010) добијено је да се самоефикасност постепено увећава од почетка професионалне каријере наставника па све до 23 године радног искуства, да би потом започео тренд њеног опадања.

4.4.

СОЦИЈАЛНО ПОНАШАЊЕ УЧЕНИКА - РАЗЛИКЕ С ОБЗИРОМ НА СОЦИО-ДЕМОГРАФСКЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ

У складу са очекивањима, добијене су разлике у интензитету испољавања различитих облика социјалног понашања с обзиром на пол ученика. Конкретније речено, као и у већини ранијих студија (Bouillet & Uzelac, 2007; Ricijaš et al., 2010) нађено је да дечаци чешће испољавају проблеме у понашању, док је код девојчица израженије просоцијално понашање. Једно од могућих објашњења је да су код средњошколаца мушког пола понашања попут агресије, сукоба са ауторитетом и конзумирања психоактивних супстанци у позитивном односу са остваривањем популарности у групи вршњака. Примера ради, насилно понашање може бити у функцији остваривања доминације и високог статуса у мрежи вршњачких односа (Ellis, et al., 2012; Popadić, 2009).

Из перспективе социјалног конструктивизма овај резултат показује да је неопходно да стратегије педагошке превенције буду усклађене са мотивационим тенденцијама адолесцената. Таква интерпретација није у складу са истраживањима која ученике с проблемима у понашању позиционирају као социјално некомпетентне. Заговорници тезе о социјалним дефицитима деце са проблемима у понашању превиђају да, на пример, агресивност може бити корисна и да ученици могу вешто да је користе као инструмент остваривања бенефита (Sutton, Smith, & Swettenham, 1999). Фокус би требало да буде на поучавању и награђивању просоцијалних вештина које омогућавају друштвено прихватљиво остваривање социјалних и емоционалних приоритета младих.

Када је реч о налазу да девојчице у већем степену испољавају просоцијално понашање у односу на дечаке, он је потпуно у складу са оним што се могло очекивати на основу других истраживања. Студије које се баве родном социјализацијом показују да постоје разлике у начину на који се родитељи односе према синовима и ћеркама у смислу охрабривања родно прикладних понашања. Друштво код жена подстиче емпатичност, брижност и емоционалну експресивност. Од мушкараца се више очекује да буду такмичарски настројени,

асертивни и доминантни (Eagly, 2009). У типично мушком миљеу обрасци понашања попут емпатије или пружања утехе другоме обично нису пожељни. С друге стране, нема сумње да учење одговарајућих родних улога током социјализације утиче на већу просоцијалну усмереност особа женског пола.

Такође, нађено је да постоје разлике у нивоу испољавања проблема у социјалном понашању ученика различитог школског успеха. Резултат да ученици са нижим академским постигнућима чешће испољавају проблеме у социјалном понашању могуће је објаснити претпоставком да академска некомпетентност доприноси отуђењу ученика од школе и формирању алтернативних стандарда понашања (Durlak et al., 2011; Lösel & Farrington, 2012). С друге стране, академска успешност и повезаност са школом представљају чиниоце који имају директно протективно дејство и доприносе развоју позитивних облика социјалног понашања ученика. Међутим, остаје отворено питање смера ове повезаности: да ли бољи школски успех спречава испољавање проблема у понашању или одсуство проблема у понашању доприноси академској успешности.

Релевантна истраживања доследно показују да просоцијално понашање представља предиктор академске успешности ученика (Durlak et al., 2011), што се објашњава идејом да ученици који су спремнији за сарадњу и пружање помоћи чешће успостављају академски релевантну интеракцију са наставницима и вршњацима. Међутим, треба имати у виду да су до поменутих сазнања преваходно долазили аутори из Сједињених Америчких Држава чији је образовни систем значајно другачији од српског. Наведена чињеница неминовно је довела до етноцентричности, како у школској пракси тако и у истраживањима.

У овој студији је установљено да се ученици различитог школског успеха не разликују међусобно у погледу испољавања просоцијалног понашања. Овај резултат говори у прилог мишљењу да се у нашим средњим школама инсистира на креирању компетитивног окружења за учење, односно недовољно пажње се поклања кооперативном учењу, пројектној настави и раду у паровима. На тај начин се можда спречава долажење до изражаја вршњачке интеракције у процесу образовања (Spasenović, 2008). Такође, објашњење је могуће тражити у чињеници да је у Србији дистрибуција школског успеха померена према вишим вредностима (највише ученика пролази с врло добрим и одличним школским успехом).

4.5.

ТРАНСФОРМАЦИОНО ЛИДЕРСТВО, КОЛЕКТИВНА ЕФИКАСНОСТ НАСТАВНИКА И СОЦИЈАЛНО ПОНАШАЊЕ УЧЕНИКА

Једна од основних специфичности овог истраживања односи се на комбиновање различитих извора података. Наиме, предикторске варијабле су мерене испитивањем наставника, док је централна критеријумска варијабла била социјално понашање ученика. Иако је реализација овог типа истраживачког нацрта веома сложена, његова највећа вредност јесте онемогућавање испитаника да пристрасно процене односе између испитиваних конструката (Podsakoff et al., 2003).

Већина новијих истраживања почива на претпоставци да је утицај школског лидерства на образовна и друга постигнућа ученика посредован другим људима, догађајима и организационо-културним чиниоцима (Hallinger & Heck, 2010; Leithwood et al., 2010). Међутим, у овом истраживању је добијено да постоје разлике у присуству проблема у понашању ученика с обзиром на израженост трансформационог лидерства. Тај резултат је у сагласности са моделом директних ефеката школског лидерства, као и налазима неколико студија (Leithwood & Jantzi, 2000; Nettles & Herrington, 2006). Са становишта улоге директора школе, овај налаз је логичан, имајући у виду да је један од фундаменталних професионалних задатака директора школе креирање безбедног и подстицајног школског окружења. Директор са стручним сарадницима може на различите начине допринети превенцији проблема у понашању ученика: дефинисањем и промовисањем правила понашања, укључивањем родитеља, подстицањем професионалног усавршавања наставника у том домену итд.

Иако је било очекивано да су самоефикасност и колективна ефикасност наставника у позитивном односу са просоцијалним понашањем, а у негативном са проблемима у понашању ученика, та хипотеза није потпуно потврђена. У овом истраживању је добијено да ученици у оним школама у којима наставници имају високу самоефикасност у домену одржавања дисциплине ређе испољавају

проблеме у понашању. Ови резултати су у складу с Bandurinom теоријом самоефикасности – особе које мисле да имају мању самоефикасност вероватно ће бити заокупљене сумњама у себе и лакше ће одустати када се суоче с потешкоћама. Према тој теорији најбоље је када особа мисли да је ефикасна и када има позитивна очекивања, јер ће бити сигурна у своје способности, улагаће више напора и вероватно бити успешнија.

Није нађена значајна повезаност између колективне ефикасности и социјалног понашања ученика. Овај резултат је тешко поредити с ранијим истраживањима (Bandura, 1993; Goddard et al., 2000) која су била усресређена на постигнућа ученика као зависну варијаблу. Може се претпоставити да је однос колективне ефикасности наставника и социјалног понашања ученика посредован бројним факторима који нису обухваћени овим истраживањем. То могу бити стратегије менаџмента у учионици, квалитет сарадње са родитељима, очекивања наставника, академска успешност ученика итд. Такође, већина истраживача сматра да су уверења о личној и колективној ефикасности уско ограничена на специфично подручје (Ivanov, 2007; Tschannen-Moran et al., 1998). Полазећи од Bandurine (1997) претпоставке да је самоефикасност примарно дефинисана задатком, било би корисно да будуће студије користе инструменте који мере ситуационо дефинисану колективну ефикасност наставника. У том смислу, основано је претпоставити да би мере колективне ефикасности наставника у домену утицаја на социјално понашање ученика биле значајни предиктори.

Најзад, могуће је да се разлике у социјалном понашању ученика с обзиром на израженост колективне ефикасности наставника нису показале значајним због величине и обележја узорка. У том смислу, уверљиво објашњење је да због релативно малог броја испитиваних школа није било могуће утврдити значајност повезаности ових варијабли. Међутим, иако се ова претпоставка чини смисленом, она захтева додатну емпиријску проверу.

4.6.

**ТРАНСФОРМАЦИОНО ЛИДЕРСТВО И СОЦИЈАЛНО ПОНАШАЊЕ
УЧЕНИКА - МОДЕРАТОРСКИ ЕФЕКАТ КОЛЕКТИВНЕ ЕФИКАСНОСТИ
НАСТАВНИКА**

Како би се установило да ли природа односа трансформационог лидерства у школи и социјалног понашања ученика зависи од одређених услова реализована је анализа модерације. Модераторска варијабла се укључује у анализу онда када је веза предикторске и критеријумске варијабле неочекивано слаба или нестабилна (Frazier, Tix, & Barron, 2004). Модератор може појачати, амортизовати или чак променити смер повезаности између друге две варијабле. Избор модераторских варијабли, као и интелепетација резултата засновани су на претходно успостављеном теоријском моделу, а испитивање интеракција једноставно и валидно је извршена помоћу вишеструке регресионе анализе.

Најпре је колективна ефикасност наставника дефинисана као варијабла која модерира однос трансформационог школског лидерства и социјалног понашања ученика. Другим речима, истражени су ефекти интеракције предикторске и модераторске променљиве на социјално понашање ученика. Добијени резултати потврђују модераторски ефекат колективне ефикасности наставника на однос између трансформационог лидерства и социјалног понашања ученика. Наиме, према налазима овог истраживања, ако је трансформационо лидерство у школи изражено оно доприноси мањој присутности проблема у понашању ученика, и то не зависи од колективне ефикасности наставника. Међутим, када је трансформационо лидерство у школи слабо присутно, неразвијеност колективне ефикасности наставника доприноси већој присутности проблема у социјалном понашању ученика. Овај резултат указује да је ефекат интеракције предикторске и модераторске варијабле статистички значајан.

На основу социјално-когнитивне теорије (Bandura,1997), али и резултата ранијих истраживања у овој области (Goddard et al., 2000), могуће је претпоставити да ниска колективна ефикасност наставника доводи до избегавања одговорности за превенцију и сузбијање проблема у понашању ученика. У таквим ситуацијама долази до брзог одустајања наставника од покушаја да се утиче на понашање ученика. Овај резултат је индиректно у сагласности са истраживачким налазима према којима развијена колективна ефикасност наставника доприноси мањем броју искључења ученика из школе (Gibbs et al., 2012). У школама које карактеришу виши нивои колективне ефикасности постоје очекивања да је могуће превладати негативне утицаје који долазе ван школе и узроци социјалног понашања ученика се опајају као подложни контроли.

Значајан допринос овог истраживања односи се на потврђивање модела директних ефеката школског лидерства на исходе ученика о којем многи аутори данас говоре као о неутемељеном (Hallinger & Heck, 2010). Бројне раније студије су установиле релације између карактеристика школског окружења и социјалног понашања ученика. Познато је, наиме, да управо васпитно-образовни процес, уколико је правилно вођен, редукује бројне негативне социјализаторске факторе који младе особе воде у свет делинквенције, зависности и других облика индивидуално штетних и друштвено неприхватљивих понашања (Bouillet & Vijić, 2007). Блиски социјални и емоционални односи ученика с наставницима, проактивни менаџмент у учионици и укључивање родитеља представљају снажне протективне факторе који својим деловањем ублажавају негативне ефекте фактора ризика и смањује вероватноћу настајања и развијања различитих облика проблема у понашању ученика.

4.7.

КОЛЕКТИВНА ЕФИКАСНОСТ И СОЦИЈАЛНО ПОНАШАЊЕ УЧЕНИКА - МОДЕРАТОРСКИ ЕФЕКАТ САМОЕФИКАСНОСТИ НАСТАВНИКА

Један од задатака истраживања био је испитивање модераторског ефекта самоефикасности наставника на однос између колективне ефикасности наставника и социјалног понашања ученика. Према добијеним резултатима, учесталост проблема у понашању ученика је највећа уколико је неразвијена колективна ефикасност праћена ниским степеном самоефикасности наставника. Дакле, могуће је да уверења о недовољној самоефикасности наставника представљају фактор ризика у школском окружењу.

У случају просоцијалног понашања ученика, добијено је да не постоји значајан ефекат интеракције колективне ефикасности и самоефикасности наставника. Уколико се овај налаз посматра заједно са резултатом да нема разлика у степену испољавања просоцијалног понашања ученика различитог школског постигнућа, могуће је претпоставити да се на програме развијања просоцијалног понашања, и уопште социјалне компетентности ученика у Србији, гледа као да превазилазе домен рада школе и да заправо одузимају драгоцену време наставника. Зато је кључно да наставници препознају да програми усмерени на развој просоцијалног понашања ученика заправо унапређују школски успех на начин да код ученика развијају академски релевантне вештине. У том смислу, унапређивање социјалних вештина ученика треба остваривати у оквиру свакодневног рада школе (Spasenović, 2008). Наравно, предуслов за тако нешто јесте посвећивање више пажње садржајима из ове области у програмима иницијалног образовања и стручног усавршавања наставника и лидера у образовању.

Потребно је нагласити да и поред пажљиво креираног нацрта истраживања, ова студија ипак има извесна ограничења. Прво ограничење се односи на чињеницу да су подаци углавном прикупљани помоћу техника базираних на наставничким и ученичким самопроценама, што до извесне мере

угрожава спољашњу валидност истраживања. Ово је нарочито евидентно у контексту самопроцене личне и колективне ефикасности наставника. Да би се остварило потпуније разумевање ових феномена било би корисно актуелне резултате проверити квалитативним истраживачким методама и поступцима. С друге стране, наставничке процене социјалног понашања ученика би омогућиле добијање релативних процена, односно процена у односу на другу децу или типично понашање за неки узраст (Keresteš, 2006).

Друго ограничење тиче се структуре узорка. Као и у највећем броју истраживања наставника, у овом истраживању преовлађују испитаници женског пола. С друге стране, имајући у виду чињеницу да је школско лидерство далеко више истраживано у основним него у средњим, у градским него у сеоским школама, било би корисно поновити истраживање на узорку који би укључивао већи број основних и средњих школа из градских и сеоских средина.

На основу резултата овог истраживања може се дати неколико препорука за будуће студије у овом подручју. Као прво, било би корисно реализовати теоријски утемељене, лонгитудиналне студије ефеката школског лидерства јер би се тако редуковале бројне слабости карактеристичне за трансверзалне истраживачке нацрте (Hallinger & Neck, 2010). Надаље, анализа модерације у оквиру хијерархијске вишеструке регресије дозвољава разматрање само једне критеријумске варијабле у датом моменту, али не и симултано тестирање њиховог потенцијалног предикторског значаја. Применом структуралног моделовања било би могуће тестирати више претпостављених модела и открити односе између већег броја варијабли. Такође, осим питања модерације, једнако важно је и питање механизма путем којих се остварују релације између различитих пракси школских лидера и социјалног понашања ученика. Основано је претпоставити да различите лидерске праксе имају различите медијаторе. Примера ради, креирање праваца развоја школе може имати индиректне ефекте на ученике кроз директан утицај на мотивацију наставника (Leithwood & Sun, 2012). Спецификовање таквих процеса би додатно допринело разумевању ове проблематике и свакако јесте задатак будућих истраживања.

ЗАКЉУЧАК

5.1.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА И ИМПЛИКАЦИЈЕ

Област лидерства у образовању привлачи пажњу бројних истраживача, првенствено због континуираних реформи школских система широм света. Постоји значајна емпиријска подршка за тврдњу да је образовно лидерство један од важних чинилаца постигнућа ученика (Leithwood et al., 2008). Међутим, улога школског лидерства у промовисању позитивног развоја ученика до сада није систематски истраживана, посебно не у Србији. Управо због тога, научна новина овог рада јесте испитивање односа између школског лидерства и социјалног понашања ученика.

Општи циљ истраживања – да се испита однос између трансформационог лидерства у школском окружењу и социјалног понашања ученика – остварен је. Одабрани истраживачки нацрт показао се прикладним за извођења закључака у вези са односима између варијабли укључених у истраживање. Резултати истраживања указују да представљени модел трансформационог школског лидерства доприноси разумевању ефеката школског лидерства не само на академске него и на социјалне исходе ученика.

Резултати истраживања могу да буду сумирани у неколико закључака:

- Трансформационо лидерство значајно објашњава колективну ефикасност, али не и самоефикасност наставника. Овај налаз је у складу са потврђеним становиштем да су трансформациони лидери у већој мери фокусирани на успешност колектива него на индивидуална постигнућа његових чланова.
- *Креирање праваца развоја школе и Развијање људи* су две димензије трансформационог лидерства које представљају значајне предикторе колективне ефикасности наставника. На основу овог налаза могуће је извести закључак да групна и индивидуална трансформациона понашања лидера доприносе опаженој колективној ефикасности наставника.

- Постоји позитивна повезаност између самоефикасности и колективне ефикасности наставника. Овај закључак заснован је на резултатима приказаног истраживања, као и на налазима ранијих студија у којима је нађено да постоји реципрочан однос између два нивоа опажене ефикасности наставника.
- Као важан налаз ове студије може се издвојити онај којим се констатује да ученици у школама у којима је трансформационо лидерство присутније у мањој мери испољавају проблеме у понашању.
- Добијено је да самоефикасност наставника у домену одржавања дисциплине ученика доприноси мањем присуству проблема у понашању средњошколаца. С друге стране, нису нађене разлике у испољавању социјалног понашања ученика с обзиром на израженост колективне ефикасности наставника.
- Установљено је да постоји значајан ефекат интеракције трансформационог лидерства и колективне ефикасности наставника на проблеме у понашању ученика. Слабо изражено трансформационо лидерство у школи, у условима неразвијене колективне ефикасности наставника, предвиђа већу учесталост проблема у понашању ученика.
- Може се закључити да постоји значајан ефекат интеракције самоефикасности и колективне ефикасности наставника на израженост проблема у понашању ученика. Прецизно речено, неразвијеност колективне ефикасности наставника, у условима њихове ниске самоефикасности, праћена је повећањем учесталости проблема у понашању ученика.

Могуће је издвојити низ теоријских и практичних импликација резултата спроведеног истраживања. Прво, налази ове студије показују да је више изражено трансформационо лидерство праћено ређим испољавањем проблема у понашању ученика средњих школа. Овај резултат указује на потребу за сагледавањем директних и посредованих утицаја лидерства у школском окружењу. Друго, као важан налаз овог истраживања може се издвојити онај који потврђује да повезаност између школског лидерства и социјалног понашања ученика није

једнозначна и да зависи од нивоа колективне ефикасности наставника. С обзиром на потврђене позитивне ефекте трансформационог лидерства важно је указати на могућности развијања овог модела лидерства у образовању.

Постоји слагање да успешни лидери користе не само трансформационе него и трансакционе обрасце понашања, и прилагођавају се ситуацији. Стога су поред стручних компетенција директора школе важне и његове социјалне и емоционалне компетенције, оптимизам и визија за стварање заједничке мисије школе (Peко, Mlinarević, & Gajger, 2009). Трансформационо лидерство, које подразумева специфичан приступ школском менаџменту, може бити поучавано и научено (Bass & Riggio, 2006). Conger и Benjamin (1999) наводе кључне компетенције на којима треба да раде особе које претендују да буду трансформациони лидери:

- *Артикулисање инспиративне визије* – вештине креирања представе пожељне будућности која ће подређенима деловати привлачно и којој ће они бити привржени.
- *Саопштавање визије* – овладавање симболичким акцијама које служе за свакодневно истицање визије и кључних вредности организације.
- *Управљање импресијама подређених* – учење коришћења моделовања понашања, као и развијање способности невербалне и вербалне комуникације.
- *Оснаживање подређених* – развијање вештина саопштавања високих очекивања, креирања услова за партиципативно вођење, и успостављање адекватног система награђивања.
- *Емпатија* – способност разумевања личних мотива, потреба и емоција подређених. Развијање емпатије подстиче испољавање облика понашања који су оријентисани на односе са људима.

Идентификовани су бројни предиктори трансформационог лидерства који могу бити обухваћени програмима развоја лидера у образовању. Развој трансформационог лидерства подразумева конструисање идентитета у времену и одређеном социокултурном простору. У том смислу, процес формирања трансформационих лидера обухвата аспекте усвајања лидерског идентитета и

валидације тог идентитета кроз социјалну интеракцију. Интраперсонални аспект овог процеса односи се на постизање сагласности између појма о себи појединца (лидера) и личног разумевања шта лидер треба да ради. Интерперсонални аспект тиче се прихватања лидерског статуса појединца од стране групе, на основу очекивања њених чланова (DeRue & Ashford, 2010).

У Републици Србији 2013. године дефинисани су национални *Стандарди компетенција директора установа образовања и васпитања* (Службени гласник РС, бр. 38/2013). У том документу описане су кључне активности за које директор треба да буде припремљен како би успешно руководио установом. Национални стандарди компетенција, између осталог, треба да послуже као оквир за заснивање програма професионалног образовања директора васпитно-образовних установа. Међутим, још не постоји контрола квалитета која се односи на избор и рад директора школе или предшколске установе. Потребно је, дакле, дефинисати целовит концепт припреме и усавршавања руководиоца у сектору образовања у Србији.

Питање припремања и задржавања квалитетних лидера у образовању постало је један од приоритета образовних политика у земљама Европске уније. У државама које у међународним компаративним студијама ученичких постигнућа имају добре резултате препозната је потреба за интензивном професионализацијом улоге директора школе. Да би били успешни лидери, директори школа морају поседовати интегрисана знања и вештине из психологије и педагогије, али и економије, права и односа са јавношћу. У том смислу, у *Стратегији развоја образовања у Србији до 2020. године* (Службени гласник РС, бр. 107/2012) дефинисане су препоруке за изграђивање система иницијалног образовања и сталног стручног усавршавања директора школе. Из овог истраживања може се закључити да концепт трансформационог лидерства треба да буде садржан у програмима припремања лидера у образовању. С друге стране, одговори на питања у којој мери садржаји, њихова презентација, ниво структурираности и друштвено-културне специфичности условљавају квалитет развијања лидерства у образовању подразумевају даља емпиријска истраживања.

Школски лидери који желе код наставника да развијају позитивну перцепцију колективних способности морају знати које праксе доприносе остварењу тог циља. Према резултатима овог истраживања, то су пре свега развијање заједничке визије, саопштавање високих очекивања, интелектуално стимулисање и моделовање пожељних вредности и понашања. Формулисање јасне и релевантне визије наставницима омогућава да схвате сврху, циљеве и приоритете школе. Визија помаже и у усмеравању акција и одлука сваког члана организације, што је нарочито важно када појединци имају значајну аутономију и слободу у доношењу одлука. Истраживања *Пигмалион ефекта* утврдила су да људи постижу више када руководиоца од њих очекује много и верује у њих (Eden, 1993). Ако за то има прилику, лидер би требао да подсећа подређене на то како су већ били у стању да превладају сличне препреке и да постигну успех. Један од начина на који руководиоца може деловати на колективну мотивацију наставника је да својим понашањем, у дневним интеракцијама, даје пример понашања које се од њих очекује.

На основу резултата ове студије може се закључити да се утицај лидера на колективну ефикасност наставника базира на примени различитих лидерских пракси. Другим речима, потребно је колективно мотивисати наставнике, уз обраћање пажње на индивидуалне разлике између њих. Овакав закључак имплицира да иницијално припремање и стручно усавршавање лидера у образовању треба да обухвати усвајање индивидуално и групно оријентисаних лидерских понашања.

Важно је омогућити наставницима да учествују у доношењу одлука које се тичу наставе и функционисања школе (Goddard et al., 2004). Партиципативно доношење одлука може имати бројне користи, као што су креирање социјалног капитала, давање легитимитета донешеним одлукама, повећање мотивације и оснаживање наставника. Овде је реч о специфичном облику дистрибуираног лидерства у којем наставници преузимају активну улогу у иницирању и спровођењу промена. Развој колективне ефикасности, с друге стране, позитивно делује на приврженост наставника школским циљевима и доприноси унапређењу исхода ученика. С обзиром на сазнање да допринос колективне ефикасности наставника зависи од степена интеракције чланова колектива (Bandura, 1997),

важно је наставницима омогућити да сарађују. Пожељно је да наставници, стручни сарадници и руководиоци заједнички дефинишу краткорочне и дугорочне циљеве и раде на њиховом остваривању.

Промовисање позитивног развоја ученика постиже се, између осталог, и тако да наставници постану свесни слабости своје праксе, да им се осигура знање о ефикасним инструктивним стратегијама и да се мотивишу за неопходна унапређења свог рада у настави. То не искључује потребу за имплементирањем селективних програма који би били фокусирани на ученике у ризику. Наставници не поседују самоефикасност и колективну ефикасност у апсолутном смислу већ у одређеном степену. На основу резултата овог истраживања могуће је закључити да фокус програма професионалног развоја наставника треба да буде на четири предиктора наставничких уверења о сопственој и групној ефикасности: тумачење претходног искуства, викаријско учење, социјална персуазију и афективна стања. Имајући у виду да је лично искуство најутицајнији фактор, неопходно је да програми професионалног развоја наставника буду засновани на различитим моделима искуственог учења одраслих.

Бројна истраживања су показала да су специфичне процене самоефикасности бољи предиктори понашања од општих. С обзиром да различите компоненте интеракције ученик – наставник могу допринети превенцији проблема у понашању и позитивном развоју ученика, потребно је подстицати специфичне облике самоефикасности наставника. Деловањем на ове варијабле (нпр. стимулацијом професионалног усавршавања наставника) могуће је допринети квалитету интеракције наставник – ученик, а тиме и бољим васпитно-образовним исходима ученика.

Као што је истакнуто, руковођење одељењем подразумева поступке усмерене ка стварању окружења које подстиче академско и социјално-емоционално учење. Ефективни поступци управљања одељењем се најчешће класификују у 5 категорија (Simonsen et al., 2008): креирање структуре, саопштавање и објашњавање очекивања, ангажовање ученика на часу, примена адекватних стратегија подстицања пожељног понашања, примена континуума стратегија у реаговању на неадекватно понашање. Наставници који имају развијен осећај личне ефикасности биће склонији ауторитативном менаџменту у

учионици који карактерише близак однос наставник – ученик, подстицање саморегулисаног учења и самодисциплине ученика. Многа истраживања показују да је за одржавање позитивне климе у учионици кључна самоефикасност наставника јер су наставници који себе перципирају као компетентне, посебно у погледу одржавања дисциплине, мање изложени сагоревању на послу (Brouwers & Tomić, 2000). Стога је неопходно увести садржаје којима ће се наставници оспособљавати за превенцију проблема у понашању ученика и примену одговарајућих мера у случају манифестовања таквог понашања.

Родитељска укљученост има различите форме и интензитет у зависности од узраста детета, односно веома је непосредна у дечјим вртићима и нижим разредима основне школе, а претежно индиректна у средњој школи. Улога директора у развијању сарадње са родитељима манифестује се кроз рад на стварању културе која влада у целој школи и мотивисању наставника да уложе напор како би квалитетно сарађивали са родитељима. У својој пракси наставници раде са децом из породица различитих економских, етничких и образовних карактеристика. У том смислу, посебно је важно развијати самоефикасност и колективну ефикасност наставника у домену комуникације са дисфункционалним породицама. Из уверења наставника произлази и њихова процена о родитељској спремности и способности за заједничку акцију, процена о томе имају ли наставници и родитељи исте циљеве, као и процена о личној компетентности за постизање успеха у решавању проблема (Ljubetić & Zadro, 2009).

На основу резултата овог истраживања евидентно је да школе могу имати бројне користи од трансформационог лидерства. Пре свега, присуство овог модела образовног лидерства повећава опажену колективну ефикасност наставника, од које зависе циљеви, ниво улагања труда и степен истрајности чланова наставничког колектива. С обзиром на резултате овог истраживања, оправдано је успешност школског лидерства посматрати не само кроз академска постигнућа него и социјално понашање ученика. Школа и наставници су значајан контекст социјализације деце и младих, а социјално понашање ученика, посебно присуство одређених проблема у понашању, у великој мери утиче на могућност остваривања васпитних и образовних задатака школе.

РЕФЕРЕНЦЕ

- Aiken, L. S., West, S. G., & Reno, R. R. (1991). *Multiple regression: Testing and interpreting interactions*. London: Sage.
- Ajduković, M. (2008). Socijalni problemi, socijalni rizici i suvremeni socijalni rad. *Revija za Socijalnu Politiku*, 15(3), 395-414.
- Alvesson, M. (2002). *Understanding organizational culture*. London: Sage.
- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2009). *Reflexive methodology: New vistas for qualitative research*. London: Sage.
- Alvesson, M., & Spicer, A. (2010). *Metaphors we lead by: Understanding leadership in the real world*. London: Routledge.
- Avolio, B. J. (2007). Promoting more integrative strategies for leadership theory-building. *American Psychologist*, 62(1), 25-33.
- Avolio, B. J., & Gardner, W. L. (2005). Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 315-338.
- Avolio, B. J., Bass, B. M., & Jung, D. I. (1999). Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the Multifactor Leadership. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72(4), 441-462.
- Avolio, B. J., Gardner, W. L., Walumbwa, F. O., Luthans, F., & May, D. R. (2004). Unlocking the mask: A look at the process by which authentic leaders impact follower attitudes and behaviors. *The Leadership Quarterly*, 15(6), 801-823.
- Baker, J. A., Grant, S., & Morlock, L. (2008). The teacher-student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 3-15.
- Balkundi, P., & Kilduff, M. (2005). The ties that lead: A social network approach to leadership. *The Leadership Quarterly*, 17(4), 419-439.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. New York: Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9(3), 75-78.

- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1-26.
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164-180.
- Barth, R. S. (2006). Improving relationships within the schoolhouse. *Educational Leadership*, 63(6), 8-13.
- Bašić, J. (2009). *Teorije prevencije: prevencija poremećaja u ponašanju i rizičnih ponašanja djece i mladih*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bašić, J., & Kranželić Tavra, V. (2004). O ponašanjima učenika i njihovoj pojavnosti u školi. U J. Bašić, N. Koller-Trbović, & S. Uzelac (Ur.), *Poremećaji u ponašanju: pristupi i pojmovna određenja* (str. 107-118). Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1997). *Full range leadership development: Manual for the multifactor leadership questionnaire*. Palo Alto, CA: Mind Garden.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership*. New Jersey: Psychology Press.
- Bass, B. M., & Steidlmeier, P. (1999). Ethics, character, and authentic transformational leadership behavior. *The Leadership Quarterly*, 10(2), 181-217.
- Ber, V. (2001). *Uvod u socijalni konstrukcionizam*. Beograd: Zepter Book World.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1992). *Socijalna konstrukcija zbilje: rasprava o sociologiji znanja*. Zagreb: Naprijed.
- Biemann, T., Cole, M. S., & Voelpel, S. (2012). Within-group agreement: On the use (and misuse) of r_{WG} and $r_{WG(j)}$ in leadership research and some best practice guidelines. *The Leadership Quarterly*, 23(1), 66-80.
- Biesta, G. (2007). Why “what works” won’t work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1-22.
- Biesta, G. J. (2010). Why ‘what works’ still won’t work: From evidence-based education to value-based education. *Studies in Philosophy and Education*, 29(5), 491-503.
- Bliese, P. D. (2000). Within-group agreement, non-independence, and reliability: Implications for data aggregation and analysis. In K. J. Klein, & S. J. Kozlowski (Eds.), *Multilevel theory, research, and methods in organizations: Foundations, extensions, and new directions* (pp. 349-381). San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.

- Bolden, R. (2011). Distributed leadership in organizations: A review of theory and research. *International Journal of Management Reviews*, 13(3), 251-269.
- Bolden, R., & Gosling, J. (2006). Leadership competencies: time to change the tune? *Leadership*, 2(2), 147-163.
- Bolman, L., & Deal, T. (2008). *Reframing organizations: Artistry, Choice, and Leadership (fourth edition)*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bono, J. E., & Ilies, R. (2006). Charisma, positive emotions and mood contagion. *The Leadership Quarterly*, 17(4), 317-334.
- Bono, J. E., & Judge, T. A. (2003). Self-concordance at work: Toward understanding the motivational effects of transformational leaders. *Academy of Management Journal*, 46(5), 554-571.
- Botvin, G. J., Griffin, K. W., & Nichols, T. D. (2006). Preventing youth violence and delinquency through a universal school-based prevention approach. *Prevention Science*, 7(4), 403-408.
- Bouillet, D. (2010). *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bouillet, D., & Bijedić, M. (2007). Rizična ponašanja učenika srednjih škola i doživljaj kvalitete razredno-nastavnog ozračja. *Odgojne znanosti*, 9(2), 113-132.
- Bouillet, D., & Uzelac, S. (2007). *Osnove socijalne pedagogije*. Zagreb: Školska knjiga.
- Brdar, I. & Anić, P. (2010). Životni ciljevi, orijentacije prema sreći i psihološke potrebe adolescenata: Koji je najbolji put do sreće?. *Psihologijske teme*, 19(1), 169-187.
- Britner, S. L., & Pajares, F. (2006). Sources of science self-efficacy beliefs of middle school students. *Journal of Research in Science Teaching*, 43(5), 485-499.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16(2), 239-253.
- Buha, N., & Gligorović, M. (2013). Problemi u ponašanju kod osoba sa intelektualnom ometenošću: osnovni pojmovi, učestalost i faktori rizika. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 12(2), 203-219.
- Bush, T. (2008). *Leadership and management development in education*. London: Sage Publishing.
- Caprara, G. V., Alessandri, G., & Eisenberg, N. (2012). Prosociality: the contribution of traits, values, and self-efficacy beliefs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102(6), 1289-1303.

- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology, 95*(4), 821-832.
- Carroll, B., Levy, L., & Richmond, D. (2008). Leadership as practice: Challenging the competency paradigm. *Leadership, 4*(4), 363-379.
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (2004). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 591*(1), 98-124.
- Chang, L. (2003). Variable effects of children's aggression, social withdrawal, and prosocial leadership as functions of teacher beliefs and behaviors. *Child Development, 74*(2), 535-548.
- Chen, G., & Bliese, P. D. (2002). The role of different levels of leadership in predicting self-and collective efficacy: evidence for discontinuity. *Journal of Applied Psychology, 87*(3), 549-556.
- Chen, W. B., & Gregory, A. (2009). Parental involvement as a protective factor during the transition to high school. *The Journal of Educational Research, 103*(1), 53-62.
- Clinard, M., & Meier, R. (2008). *Sociology of deviant behavior*. New York: Cengage Learning.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology, 104*(4), 1189-1204.
- Collinson, D. (2005). Dialectics of leadership. *Human Relations, 58*(11), 1419-1442.
- Conger, J. A., & Benjamin, B. (1999). *Building leaders: How successful companies develop the next generation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 77*(1), 113-143.
- Cunliffe, A. L., & Eriksen, M. (2011). Relational leadership. *Human Relations, 64*(11), 1425-1449.
- Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D., Gu, Q., Brown, E., & Ahtaridou, E. (2011). *Successful school leadership: Linking with learning and achievement*. New York: Open University Press.

- Day, D. V., & Harrison, M. M. (2007). A multilevel, identity-based approach to leadership development. *Human Resource Management Review, 17*(4), 360-373.
- Demir, K. (2008). Transformational leadership and collective efficacy: The moderating roles of collaborative culture and teachers' self-efficacy. *Eurasian Journal of Educational Research, 33*, 93-112.
- Denham, S. A., & Brown, C. (2010). "Plays nice with others": Social-emotional learning and academic success. *Early Education and Development, 21*(5), 652-680.
- DeRue, D. S., & Ashford, S. J. (2010). Who will lead and who will follow? A social process of leadership identity construction in organizations. *Academy of Management Review, 35*(4), 627-647.
- DeRue, D. S., Hollenbeck, J., Ilgen, D., & Feltz, D. (2010). Efficacy dispersion in teams: Moving beyond agreement and aggregation. *Personnel Psychology, 63*(1), 1-40.
- Derue, D. S., Nahrgang, J. D., Wellman, N. E., & Humphrey, S. E. (2011). Trait and behavioral theories of leadership: An integration and meta-analytic test of their relative validity. *Personnel Psychology, 64*(1), 7-52.
- DuBois, D. L., & Silverthorn, N. (2005). Natural mentoring relationships and adolescent health: Evidence from a national study. *American Journal of Public Health, 95*(3), 518-524.
- Dunfield, K., Kuhlmeier, V. A., O'Connell, L., & Kelley, E. (2011). Examining the diversity of prosocial behavior: Helping, sharing, and comforting in infancy. *Infancy, 16*(3), 227-247.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405-432.
- Eagly, A. H. (2009). The his and hers of prosocial behavior: An examination of the social psychology of gender. *American Psychologist, 64*(8), 644-658.
- Eagly, A. H., Johannesen-Schmidt, M. C., & Van Engen, M. L. (2003). Transformational, transactional, and laissez-faire leadership styles: a meta-analysis comparing women and men. *Psychological bulletin, 129*(4), 569-591.
- Eden, D. (1993). Leadership and expectations: Pygmalion effects and other self-fulfilling prophecies in organizations. *The Leadership Quarterly, 3*(4), 271-305.

- Ellis, B. J., Del Giudice, M., Dishion, T. J., Figueredo, A. J., Gray, P., Griskevicius, V., & Wilson, D. S. (2012). The evolutionary basis of risky adolescent behavior: Implications for science, policy, and practice. *Developmental Psychology, 48*(3), 598-623.
- Ericsson, K. A., & Charness, N. (1994). Expert performance: Its structure and acquisition. *American Psychologist, 49*(8), 725-747.
- Fairhurst, G. T., & Grant, D. (2010). The social construction of leadership: A sailing guide. *Management Communication Quarterly, 24*(2), 171-210.
- Fairhurst, G. T., & Uhl-Bien, M. (2012). Organizational discourse analysis (ODA): Examining leadership as a relational process. *The Leadership Quarterly, 23*(6), 1043-1062.
- Fajgelj, S. (2005). *Metode istraživanja ponašanja*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Fergus, S., & Zimmerman, M. A. (2005). Adolescent resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annual Review of Public Health, 26*(1), 399-419.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. San Francisco: Sage.
- Finn, J. D., & Zimmer, K. S. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter? In S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 97-131). New York: Springer US.
- Frankenhuis, W. E., & Del Giudice, M. (2012). When do adaptive developmental mechanisms yield maladaptive outcomes? *Developmental Psychology, 48*(3), 628-642.
- Frazier, P. A., Tix, A. P., & Barron, K. E. (2004). Testing moderator and mediator effects in counseling psychology research. *Journal of Counseling Psychology, 51*(1), 115-134.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change personal action guide and workbook*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Fullan, M. (2008). *The six secrets of change: What the best leaders do to help their organizations survive and thrive*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Fullan, M. (2009). Large-scale reform comes of age. *Journal of Educational Change, 10*(2-3), 101-113.

- Fullan, M. (2011). *Change leader: Learning to do what matters most*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Furman, G. (2012). Social justice leadership as Praxis developing capacities through preparation programs. *Educational Administration Quarterly*, 48(2), 191-229.
- Garcia, D. C. (2004). Exploring connections between the construct of teacher efficacy and family involvement practices implications for urban teacher preparation. *Urban Education*, 39(3), 290-315.
- Gergen, K. J. (1985). The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist*, 40(3), 266-275.
- Gibbs, S., & Powell, B. (2012). Teacher efficacy and pupil behaviour: The structure of teachers' individual and collective beliefs and their relationship with numbers of pupils excluded from school. *British Journal of Educational Psychology*, 82(4), 564-584.
- Glanz, K., & Bishop, D. B. (2010). The role of behavioral science theory in development and implementation of public health interventions. *Annual Review of Public Health*, 31, 399-418.
- Goddard, R. D., & Goddard, Y. L. (2001). A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 807-818.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3-13.
- Goddard, R., Hoy, W., & Woolfolk Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507.
- Greenberg, M. T., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6-7), 466-474.
- Grint, K. (2005). Problems, problems, problems: The social construction of 'leadership'. *Human Relations*, 58(11), 1467-1494.

- Grint, K. (2010). *Leadership: A very short introduction*. New York: Oxford University Press.
- Gronn, P. (2008). The future of distributed leadership. *Journal of Educational Administration, 46*(2), 141-158.
- Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education, 23*(8), 1302-1316.
- Gully, S. M., Incalcaterra, K. A., Joshi, A., & Beaubien, J. M. (2002). A meta-analysis of team-efficacy, potency, and performance: interdependence and level of analysis as moderators of observed relationships. *Journal of Applied Psychology, 87*(5), 819-832.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: theory and practice, 8*(3), 381-391.
- Guskey, T. R., & Yoon, K. S. (2009). What works in professional development. *Phi Delta Kappan, 90*(7), 495-500.
- Hacking, I. (1999). *The social construction of what?* Harvard: Harvard University Press.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education, 33*(3), 329-352.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration, 49*(2), 125-142.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2010). Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership and Management, 30*(2), 95-110.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development, 76*(5), 949-967.
- Han, S. S., & Weiss, B. (2005). Sustainability of teacher implementation of school-based mental health programs. *Journal of Abnormal Child Psychology, 33*(6), 665-679.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press.

- Harris, A. (2013). Distributed Leadership Friend or Foe? *Educational Management Administration & Leadership*, 41(5), 545-554.
- Haslam, S. A., Reicher, S. D., & Platow, M. J. (2011). *The new psychology of leadership: Identity, influence and power*. New York: Psychology Pres.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Havelka, N. (2008). *Socijalna percepcija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Hawkins, J. D., Catalano, R. F., & Miller, J. Y. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: Implications for substance abuse prevention. *Psychological Bulletin*, 112(1), 64-105.
- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis: A Regression-Based Approach*. New York: The Guilford Press.
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740-763.
- Hoffman, B. J., Bynum, B. H., Piccolo, R. F., & Sutton, A. W. (2011). Person-organization value congruence: How transformational leaders influence work group effectiveness. *Academy of Management Journal*, 54(4), 779-796.
- Hogg, M. A. (2001). A social identity theory of leadership. *Personality and Social Psychology Review*, 5(3), 184-200.
- Holzberger, D., Philipp, A., & Kunter, M. (2013). How teachers' self-efficacy is related to instructional quality: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 774-786.
- Hopton, C., Barling, J., & Turner, N. (2013). "It's not you, it's me": transformational leadership and self-deprecating humor. *Leadership & Organization Development Journal*, 34(1), 4-19.
- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37-52.
- Howell, J. M., & Shamir, B. (2005). The role of followers in the charismatic leadership process: Relationships and their consequences. *Academy of Management Review*, 30(1), 96-112.

- Hughes, J. N., Cavell, T. A., & Willson, V. (2001). Further support for the developmental significance of the quality of the teacher–student relationship. *Journal of School Psychology, 39*(4), 289-301.
- Hulleman, C. S., & Harackiewicz, J. M. (2009). Promoting interest and performance in high school science classes. *Science, 326* (5958), 1410-1412.
- Ivanov, L. (2007). *Značenje opće, akademske i socijalne samoeфикаsnosti te socijalne podrške u prilagodbi studiju. Neobjavljeni magistarski rad.* Zagreb: Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta.
- Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology, 102*(3), 588-600.
- Janićijević, N. (2008). *Organizaciono ponašanje.* Beograd: Data status.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research, 79*(1), 491-525.
- Jerusalem, M., & Schwarzer, R. (1992). Self-efficacy as a resource factor in stress appraisal processes. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action* (pp. 195-213). London and New York: Routledge.
- Jevtić, B., i Knežević-Florić, O. (2011). *Izazovi socijalnopedagoške delatnosti.* Niš: Filozofski fakultet.
- Joksimović, S., i Vasović, M. (1990). *Psihološke osnove čovekoljublja.* Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Jovanović, V., i Jerković, I. (2011). Zadovoljstvo školom kod učenika srednjih škola: povezanost sa školskim uspehom i indikatorima mentalnog zdravlja. *Psihologija, 44*(3), 211-224.
- Jung, D. I., & Sosik, J. J. (2002). Transformational leadership in work groups: The role of empowerment, cohesiveness, and collective-efficacy on perceived group performance. *Small Group Research, 33*(3), 313-336.
- Juretić, J. (2008). Socijalna i ispitna anksioznost te percepcija samoeфикаsnosti kao prediktori ishoda ispitne situacije. *Psihologijske teme, 17*(1), 15-36.
- Juvonen, J. (2007). Reforming middle schools: Focus on continuity, social connectedness, and engagement. *Educational Psychologist, 42*(4), 197-208.

- Kark, R., Shamir, B., & Chen, G. (2003). The two faces of transformational leadership: empowerment and dependency. *Journal of Applied Psychology, 88*(2), 246-255.
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Kaljonen, A., & Salmivalli, C. (2011). A large-scale evaluation of the KiVa antibullying program: Grades 4–6. *Child Development, 82*(1), 311-330.
- Kearney, E., & Gebert, D. (2009). Managing diversity and enhancing team outcomes: the promise of transformational leadership. *Journal of Applied Psychology, 94*(1), 77.
- Keresteš, G. (2004). Stavovi nastavnika prema dječjem agresivnom ponašanju: utjecaj vrste agresije, spola agresora i spola žrtve. *Društvena istraživanja, 6*(74), 1055-1079.
- Keresteš, G. (2006). Mjerenje agresivnoga i prosocijalnoga ponašanja školske djece: usporedba procjena različitih procjenjivača. *Društvena istraživanja, 15*(1-2), 241-264.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology, 102*(3), 741-756.
- Klassen, R. M., Tze, V. M., Betts, S. M., & Gordon, K. A. (2011). Teacher efficacy research 1998–2009: Signs of progress or unfulfilled promise? *Educational Psychology Review, 23*(1), 21-43.
- Kline, R. (2011). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. New York: The Guilford Press.
- Knežević-Florić, O. (2005). *Pedagogija razvoja*. Novi Sad: Filozofski fakultet i Odsek za pedagogiju.
- Kochenderfer-Ladd, B., & Pelletier, M. E. (2008). Teachers' views and beliefs about bullying: Influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization. *Journal of School Psychology, 46*(4), 431-453.
- Koller-Trbović, N., & Žižak, A. (2012). Problemi u ponašanju djece i mladih i odgovori društva: višestruke perspektive. *Kriminologija i socijalna integracija, 20*(1), 49-62.
- Kostović, S., i Oljača, M. (2012). *Pedagog i pedagoške dimenzije menadžmenta*. Novi Sad: Filozofski fakultet i Odsek za pedagogiju.

- Krnjajić, S. (2002). *Socijalni odnosi i obrazovanje*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Krnjajić, S. (2007). *Pogled u razred*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Labone, E. (2004). Teacher efficacy: Maturing the construct through research in alternative paradigms. *Teaching and Teacher Education*, 20(4), 341-359.
- Ladkin, D. (2010). *Rethinking leadership: A new look at old leadership questions*. Edward Elgar Publishing.
- Leithwood, K. (2012). Core practices: The four essential components of the leader's repertoire. In K. Leithwood, & K. Seashore Louis (Eds.), *Linking leadership to student learning* (pp. 57-67). San Francisco: John Wiley & Sons.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201-227.
- Leithwood, K., & Sun, J. (2012). The nature and effects of transformational school leadership a meta-analytic review of unpublished research. *Educational Administration Quarterly*, 48(3), 387-423.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42.
- Leithwood, K., Harris, A., & Strauss, T. (2013). How to reach high performance. In M. Grogan, & M. Fullan (Eds.), *The Jossey-Bass reader on educational leadership* (pp. 255-273). San Francisco: John Wiley & Sons.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Philadelphia: McGraw-Hill International.
- Leithwood, K., Mascall, B., & Strauss, T. (2009). *Distributed leadership according to the evidence*. London: Routledge.
- Leithwood, K., Patten, S., & Jantzi, D. (2010). Testing a conception of how school leadership influences student learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 671-706.
- Lezotte, L. W., & Snyder, K. M. (2011). *What effective schools do: Re-envisioning the correlates*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.

- Lindsley, D. H., Brass, D. J., & Thomas, J. B. (1995). Efficacy-performing spirals: A multilevel perspective. *Academy of Management Review*, 20(3), 645-678.
- Ljubetić, M., & Zadro, S. (2009). Samoprocjena kompetentnosti učitelja za pedagoški rad s roditeljima. *Školski vjesnik-Časopis za pedagoška i školska pitanja*, 58(1), 33-48.
- Lösel, F., & Farrington, D. P. (2012). Direct protective and buffering protective factors in the development of youth violence. *American Journal of Preventive Medicine*, 43(2), S8-S23.
- MacKinnon, D. P., Fairchild, A. J., & Fritz, M. S. (2007). Mediation analysis. *Annual Review of Psychology*, 58, 593-614.
- Mandinach, E. B. (2012). A perfect time for data use: Using data-driven decision making to inform practice. *Educational Psychologist*, 47(2), 71-85.
- Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370-397.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. Alexandria, VA: ASCD.
- McCall, M. W. (2010). Recasting leadership development. *Industrial and Organizational Psychology*, 3(1), 3-19.
- Meehan, B. T., Hughes, J. N., & Cavell, T. A. (2003). Teacher-student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child Development*, 17(4), 1145-1157.
- Međedović, J. (2013). Analiza interakcija prediktora u modelima linearne regresije: primer stranačke evaluacije. *Primenjena psihologija*, 6(3), 267-286.
- Mihić, J., & Bašić, J. (2008). Preventivne strategije-eksternalizirani poremećaji u ponašanju i rizična ponašanja djece i mladih. *Ljetopis socijalnog rada*, 15(3), 445-471.
- Milas, G. (2005). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Milenković, M. (2013). O izvorima antirealističkog pogleda na relativizam u sociokulturnoj antropologiji. *Antropologija*, 13(3), 27-47.
- Milutinović, J. (2011). Socijalni konstruktivizam u oblasti obrazovanja i učenja. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 43(2), 177-194.

- Miljković, D., Rijavec, M., Vizek Vidović, V., & Vlahović Štetić, V. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP doo.
- Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: a developmental taxonomy. *Psychological Review*, *100*(4), 674-701.
- Moolenaar, N. M., Daly, A. J., & Slegers, P. J. (2010). Occupying the principal position: Examining relationships between transformational leadership, social network position, and schools' innovative climate. *Educational Administration Quarterly*, *46*(5), 623-670.
- Moolenaar, N. M., Slegers, P. J., & Daly, A. J. (2012). Teaming up: Linking collaboration networks, collective efficacy, and student achievement. *Teaching and Teacher Education*, *28*(2), 251-262.
- Mourshed, M., Chijioke, C., & Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. London: McKinsey.
- Muijs, D., & Harris, A. (2007). Teacher Leadership in (In) action: Three Case Studies of Contrasting Schools. *Educational Management Administration & Leadership*, *35*(1), 111-134.
- Nemanich, L. A., & Keller, R. T. (2007). Transformational leadership in an acquisition: A field study of employees. *The Leadership Quarterly*, *18*(1), 49-68.
- Nettles, S. M., & Herrington, C. (2006). Revisiting the importance of the direct effects of school leadership on student achievement: The implications for school improvement policy. *Peabody Journal of Education*, *82*(4), 724-736.
- Neumerski, C. M. (2013). Rethinking Instructional Leadership, a Review What Do We Know About Principal, Teacher, and Coach Instructional Leadership, and Where Should We Go From Here? *Educational Administration Quarterly*, *49*(2), 310-347.
- Nonaka, I., & Von Krogh, G. (2009). Perspective-tacit knowledge and knowledge conversion: controversy and advancement in organizational knowledge creation theory. *Organization Science*, *20*(3), 635-652.
- Northouse, P. (2008). *Liderstvo: teorija i praksa*. Beograd: DATA STATUS.
- OECD. (2013). *PISA 2012 results in focus what 15-year-olds know and what they can do with what they know*. Retrieved from <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>

- Opić, S., & Jurčević-Lozančić, A. (2008). Kompetencije učitelja za provedbu pedagoške prevencije poremećaja u ponašanju. *Odgojne znanosti*, 10(1), 181-194.
- Padilla, A., Hogan, R., & Kaiser, R. B. (2007). The toxic triangle: Destructive leaders, susceptible followers, and conducive environments. *The Leadership Quarterly*, 18(3), 176-194.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.
- Palekčić, M. (2008). Uspješnost i/ili učinkovitost obrazovanja nastavnika. *Odgojne znanosti*, 10(2), 403-423.
- Pallant, J. (2009). *SPSS: Priručnik za preživljavanje*. Beograd: Mikro knjiga.
- Pas, E. T., Bradshaw, C. P., Hershfeldt, P. A., & Leaf, P. J. (2010). A multilevel exploration of the influence of teacher efficacy and burnout on response to student problem behavior and school-based service use. *School Psychology Quarterly*, 25(1), 13-27.
- Peko, A., Mlinarević, V., & Gajger, V. (2009). Učinkovitost vođenja u osnovnim školama. *Odgojne znanosti*, 11(2), 67-84.
- Pfeffer, J., & Sutton, R. I. (2000). *The knowing-doing gap. How smart companies turn knowledge into action*. Harvard: Harvard Business Press.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J. Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 879-903.
- Polovina, N. (2008). Doprinos škole građenju partnerstva sa roditeljima. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 39(2), 347-366.
- Polovina, N. (2011). *Porodica u sistemskom okruženju*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Popadić, D. (2009). *Nasilje u školama*. Beograd: Unicef i Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.
- Popović-Čitić, B. (2012). Vežanost za školu kod učenika koji imaju različite uloge u vršnjačkom nasilju. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 11(4), 547-564.
- Ransford, C. R., Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Small, M., & Jacobson, L. (2009). The role of teachers' psychological experiences and perceptions of curriculum supports on the implementation of a social and emotional learning curriculum. *School Psychology Review*, 38(4), 510-532.

- Reeve, J. (2010). *Razumijevanje motivacije i emocija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Reinke, W. M., Stormont, M., Herman, K. C., Puri, R., & Goel, N. (2011). Supporting children's mental health in schools: Teacher perceptions of needs, roles, and barriers. *School Psychology Quarterly, 26*(1), 1-13.
- Reyna, V. F., & Farley, F. (2006). Risk and rationality in adolescent decision making implications for theory, practice, and public policy. *Psychological Science in the Public Interest, 7*(1), 1-44.
- Ricijaš, N., Krajcer, M., & Bouillet, D. (2010). Rizična ponašanja zagrebačkih srednjoškolaca–razlike s obzirom na spol. *Odgojne znanosti, 12*(1), 45-63.
- Robinson, V. M. (2010). From instructional leadership to leadership capabilities: Empirical findings and methodological challenges. *Leadership and Policy in Schools, 9*(1), 1-26.
- Robinson, V. M., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational administration quarterly, 44*(5), 635-674.
- Roland, E., & Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research, 44*(3), 299-312.
- Ross, J. A., & Gray, P. (2006). Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: The mediating effects of collective teacher efficacy. *School Effectiveness and School Improvement, 17*(2), 179-199.
- Ross, J., & Bruce, C. (2007). Professional development effects on teacher efficacy: Results of randomized field trial. *The Journal of Educational Research, 101*(1), 50-60.
- Sampson, R. J., Morenoff, J., & Earls, F. (1999). Beyond social capital: Spatial dynamics of collective efficacy for children. *American Sociological Review, 64*(5), 633-660.
- Schaubroeck, J., Lam, S. S., & Cha, S. E. (2007). Embracing transformational leadership: Team values and the impact of leader behavior on team performance. *Journal of Applied Psychology, 92*(4), 1020-1030.
- Schildkamp, K., & Kuiper, W. (2010). Data-informed curriculum reform: Which data, what purposes, and promoting and hindering factors. *Teaching and Teacher Education, 26*(3), 482-496.
- Senge, P. (2007). *Peta disciplina*. Novi Sad: Adižes.
- Shamir, B., & Eilam, G. (2005). "What's your story?" A life-stories approach to authentic leadership development. *The Leadership Quarterly, 16*(3), 395-417.

- Shamir, B., House, R. J., & Arthur, M. B. (1993). The motivational effects of charismatic leadership: A self-concept based theory. *Organization Science*, 4(4), 577-594.
- Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D., & Sugai, G. (2008). Evidence-based practices in classroom management: Considerations for research to practice. *Education and Treatment of Children*, 31(3), 351-380.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611-625.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069.
- Soodak, L. C., & Podell, D. M. (1993). Teacher efficacy and student problem as factors in special education referral. *The Journal of Special Education*, 27(1), 66-81.
- Sørli, M. A., & Torsheim, T. (2011). Multilevel analysis of the relationship between teacher collective efficacy and problem behaviour in school. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 175-191.
- Spasenović, V. (2008). *Vršnjački odnosi i školski uspeh*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Spillane, J. P. (2012). *Distributed leadership*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Spillane, J. P., Camburn, E. M., & Stitzel Pareja, A. (2007). Taking a distributed perspective to the school principal's workday. *Leadership and Policy in Schools*, 6(1), 103-125.
- Stajkovic, A. D., Lee, D., & Nyberg, A. J. (2009). Collective efficacy, group potency, and group performance: meta-analyses of their relationships, and test of a mediation model. *Journal of Applied Psychology*, 94(3), 814-828.
- Стандарди компетенција директора установа образовања и васпитања (2013). *Службени гласник РС*, Бр. 38/2013.
- Стратегији развоја образовања у Србији до 2020. године (2012). *Службени гласник РС*, Бр. 38/2013.
- Steinberg, L. (2008). A social neuroscience perspective on adolescent risk-taking. *Developmental Review*, 28(1), 78-106.
- Stojanović, Đ., & Gavrilović, D. (2011). Od moderne paradigme ka postmodernoј paradigmi vođstva. *Srpska politička misao*, 31(1), 11-38.

- Stojnov, D. (2001). Konstruktivistički pogled na svet-predstavljanje jedne paradigme. *Psihologija*(1-2), 9-48.
- Sugai, G., & Horner, R. R. (2006). A promising approach for expanding and sustaining school-wide positive behavior support. *School Psychology Review*, 35(2), 245-259.
- Sun, J., & Leithwood. (2015). Direction-setting school leadership practices: a meta-analytical review of evidence about their influence. *School Effectiveness and School Improvement*, 1(1), 1-25.
- Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology*, 17(3), 435-450.
- Šimić Šašić, S. (2011). Interakcija nastavnik-učenik: Teorije i mjerenje. *Psihologijske teme*, 20(2), 233-260.
- Šašić, Š., & Sorić, S. I. (2010). Pridonose li osobne karakteristike nastavnika vrsti interakcije koju ostvaruju sa svojim učenicima. *Društvena istraživanja*, 19(6), 973-994.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. Boston, MA: Allyn & Bacon/Pearson Education.
- Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221-258.
- Tian, L., Chen, H., & Huebner, E. S. (2014). The longitudinal relationships between basic psychological needs satisfaction at school and school-related subjective well-being in adolescents. *Social Indicators Research*, 119(1), 353-372.
- Timperley, H. S. (2005). Distributed leadership: Developing theory from practice. *Journal of Curriculum Studies*, 37(4), 395-420.
- Tourish, D. (2014). Leadership, more or less? A processual, communication perspective on the role of agency in leadership theory. *Leadership*, 10(1), 79-98.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.

- Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7(1), 27-56.
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Lösel, F., & Loeber, R. (2011). The predictive efficiency of school bullying versus later offending: A systematic/meta-analytic review of longitudinal studies. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21(2), 80-89.
- Uhl-Bien, M., Riggio, R. E., Lowe, K. B., & Carsten, M. K. (2014). Followership theory: A review and research agenda. *The Leadership Quarterly*, 25(1), 83-104.
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of Educational Research*, 78(4), 751-796.
- Van Knippenberg, D., & Sitkin, S. B. (2013). A critical assessment of charismatic—Transformational leadership research: Back to the drawing board? *The Academy of Management Annals*, 7(1), 1-60.
- Vinkenburg, C. J., van Engen, M. L., Eagly, A. H., & Johannesen-Schmidt, M. C. (2011). An exploration of stereotypical beliefs about leadership styles: Is transformational leadership a route to women's promotion? *The Leadership Quarterly*, 22(1), 10-21.
- Vizek Vidović, V., & Vlahović Štetić, V. (2007). Modeli učenja odraslih. *Ljetopis socijalnog rada*, 14(2), 283-310.
- Vroom, V. H., & Jago, A. G. (2007). The role of the situation in leadership. *American Psychologist*, 62(1), 17-24.
- Walton, G. M., & Cohen, G. L. (2011). A brief social-belonging intervention improves academic and health outcomes of minority students. *Science*, 331(6023), 1447-1451.
- Walumbwa, F. O., Wang, P., Lawler, J. J., & Shi, K. (2004). The role of collective efficacy in the relations between transformational leadership and work outcomes. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77(4), 515-530.
- Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development*, 83(3), 877-895.
- Wang, M. T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47(3), 633-662.

- Wentzel, K. (2010). Students' relationships with teachers. In J. Meece, & J. Eccles (Eds.), *Handbook of research on schools, schooling, and human development* (pp. 75-91.). New York, London: Routledge.
- Wheatley, K. F. (2005). The case for reconceptualizing teacher efficacy research. *Teaching and Teacher Education, 21*(7), 747-766.
- Wilson, S. J., & Lipsey, M. W. (2007). School-based interventions for aggressive and disruptive behavior: Update of a meta-analysis. *American Journal of Preventive Medicine, 33*(2), S130-S143.
- Wohlstetter, P., Datnow, A., & Park, V. (2008). Creating a system for data-driven decision-making: Applying the principal-agent framework. *School Effectiveness and School Improvement, 19*(3), 239-259.
- Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 81-91.
- Wu, A. D., & Zumbo, B. D. (2008). Understanding and using mediators and moderators. *Social Indicators Research, 87*(3), 367-392.
- Wu, J. B., Tsui, A. S., & Kinicki, A. J. (2010). Consequences of differentiated leadership in groups. *Academy of Management Journal, 53*(1), 90-106.
- Yeager, D. S., & Walton, G. M. (2011). Social-psychological interventions in education They're not magic. *Review of Educational Research, 81*(2), 267-301.
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research, 74*(3), 255-316.
- Yukl, G. (1999). An evaluation of conceptual weaknesses in transformational and charismatic leadership theories. *The Leadership Quarterly, 10*(2), 285-305.
- Yukl, G. (2008). *Rukovođenje u organizacijama*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Yukl, G. (2012). Effective leadership behavior: What we know and what questions need more attention. *The Academy of Management Perspectives, 26*(4), 66-85.
- Zaccaro, S. J. (2007). Trait-based perspectives of leadership. *American Psychologist, 62*(1), 6-16.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 82-91.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice, 41*(2), 64-70.

- Zimmerman, M. A., Bingenheimer, J. B., & Notaro, P. C. (2002). Natural mentors and adolescent resiliency: A study with urban youth. *American Journal of Community Psychology, 30*(2), 221-243.
- Zloković, J., & Vrcelj, S. (2010). Rizična ponašanja djece i mladih. *Odgojne znanosti, 12*(1), 197-213.
- Zuković, S. (2013). Partnerstvo porodice, škole i zajednice – teorijski i praktični aspekti. *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu, 38*(2), 55-68.
- Žunić-Pavlović, V., & Pavlović, M. (2013). *Tretman poremećaja ponašanja u detinjstvu i adolescenciji*. Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.

ПРИЛОЗИ

Прилог 1

Батерија инструмената коју чине:

1. Упитник – Трансформационо лидерство
2. Скала самоефикасности наставника
3. Скала колективне ефикасности наставника
4. Скала процене социјалног понашања ученика

УПИТНИК – ТЛ

Упитник који се налази пред Вама испитује понашања **лидера (директора, стручних сарадника и наставника)** у Вашој школи.

Прочитајте сваку тврдњу пажљиво и одговорите колико, по Вашем мишљењу, тврдње одговарају понашању лидера у Вашој школи.

Упитник је анониман те Вас молимо да одговорите на **све** тврдње. Прикупљени подаци ће бити коришћени искључиво у научне сврхе.

Пол: мушки женски

Године: _____

Године рада у настави: _____

Ниво образовања: а) завршен факултет б) друго: _____

Бр.	Тврдња	уопште се не слажем	углавном се не слажем	нисам сигуран	углавном се слажем	потпуно се слажем
1.	Лидери у овој школи не успостављају оквире квалитетне комуникације са ученицима.	1	2	3	4	5
2.	Лидери у овој школи нас поштују као професионалце.	1	2	3	4	5
3.	Лидери у овој школи нису спремни да мењају своје понашање чак ни онда када је то нужно.	1	2	3	4	5
4.	Лидери у овој школи својим понашањем пружају модел добре професионалне праксе.	1	2	3	4	5
5.	Лидери у овој школи развијају атмосферу бриге и поверења у колективу.	1	2	3	4	5
6.	Лидери у овој школи се не труде да на симболички начин (церемонијама, прославама) истакну успешност наставника.	1	2	3	4	5
7.	Лидери у овој школи не препознају моје јединствене потребе и стручност.	1	2	3	4	5
8.	Лидери у овој школи уважавају моје мишљење при увођењу промена које ће утицати на мој рад.	1	2	3	4	5
9.	Лидери у овој школи ми пружају моралну подршку чинећи да се осећам цењеним због личног доприноса.	1	2	3	4	5
10.	Лидери у овој школи ме не стимулишу да анализирам свој рад.	1	2	3	4	5

Бр.	Тврдња	уопште се не слажем	углавном се не слажем	нисам сигуран	углавном се слажем	потпуно се слажем
11.	Лидери у овој школи ме подстичу на даљи професионални развој.	1	2	3	4	5
12.	Лидери у овој школи ме охрабрују да мењам властиту праксу када је то потребно.	1	2	3	4	5
13.	Лидери у овој школи ме подстичу да применим нове стратегије рада које су у складу са мојим потребама.	1	2	3	4	5
14.	Лидери у овој школи пред нас постављају висока професионална очекивања.	1	2	3	4	5
15.	Лидери у овој школи подстичу наставничко лидерство.	1	2	3	4	5
16.	Лидери у овој школи не подстичу ефикасну комуникацију међу члановима колектива.	1	2	3	4	5
17.	Лидери у овој школи нас подстичу да самостално доносимо одлуке.	1	2	3	4	5
18.	Лидери у овој школи постављају јасне циљеве којима сви тежимо.	1	2	3	4	5
19.	Лидери у овој школи не покушавају да успоставе консензус око приоритетних циљева наше школе.	1	2	3	4	5
20.	Лидери у овој школи уобичајено анализирају наставни процес.	1	2	3	4	5
21.	Лидери у овој школи раде с нама на унапређењу нашег рада.	1	2	3	4	5
22.	С лидерима у овој школи учестало дискутујем о проблемима у школи.	1	2	3	4	5
23.	Лидери у овој школи настоје да нас заштите када је то потребно.	1	2	3	4	5
24.	Лидери у овој школи настоје да сарађују са родитељима.	1	2	3	4	5

СКАЛА – СЕ

Овај инструмент је креиран да нам помогне да боље разумемо изазове са којима се наставници свакодневно суочавају. Молимо Вас да заокружите или прецртате број који највише одговара степену вашег слагања са изнетом тврдњом. Молимо Вас да на свако питање одговорите имајући у виду Ваше тренутне способности, ресурсе и могућности. Ваши одговори су поверљиви.

Бр.	У КОЈОЈ МЕРИ СТЕ СИГУРНИ ДА МОЖЕТЕ:	уопште нисам сигуран	прилично сам несигуран	прилично сам сигуран	потпуно сам сигуран
1.	Објаснити основне појмове у Вашем предмету тако да их и слабији ученици разумеју.	1	2	3	4
2.	Мотивисати све ученике да се труде током наставе.	1	2	3	4
3.	Сарађивати с већином родитеља.	1	2	3	4
4.	Мотивисати ученике који нису заинтересовани за школу.	1	2	3	4
5.	Одржати дисциплину у сваком одељењу.	1	2	3	4
6.	Ефикасно сарађивати с другим наставницима.	1	2	3	4
7.	Контролисати чак и најагресивније ученике.	1	2	3	4
8.	Пробудити жељу за учењем чак и код неуспешних ученика.	1	2	3	4
9.	Поставити реалистичне захтеве за све ученике.	1	2	3	4
10.	Одговорити на питања ученика тако да им помогнете да разумеју градиво.	1	2	3	4
11.	Успешно сарађивати с родитељима ученика који имају проблеме у понашању.	1	2	3	4
12.	Мотивисати ученике с проблемима у понашању да поштују правила понашања у школи.	1	2	3	4
13.	Мотивисати ученике да дају све од себе чак и кад се ради о тешком градиву.	1	2	3	4
14.	Објаснити градиво тако да већина ученика разуме основне појмове.	1	2	3	4
15.	Прилагодити наставу ученицима слабијих способности а да при томе не занемарите остале ученике.	1	2	3	4
16.	Подстаћи ученике да се учтиво понашају и поштују своје наставнике.	1	2	3	4

СКАЛА – КЕ

Молимо Вас да на наредна питања одговорите имајући у виду тренутне способности Вашег колектива да се суочи са сваким од наведених изазова. Заокружите или прецртајте број који највише одговара степену вашег слагања са изнетом тврдњом. Ваши одговори су поверљиви.

Бр.	Тврдња	потпуно нетачно	углавном нетачно	више нетачно него тачно	више тачно него нетачно	углавном тачно	потпуно тачно
1.	Као наставници у овој школи можемо и најпроблематичније ученике укључити у школски рад.	1	2	3	4	5	6
2.	Наставници у овој школи успешно спречавају мобинг.	1	2	3	4	5	6
3.	Као наставници у овој школи, успешно решавамо конфликте јер радимо као тим.	1	2	3	4	5	6
4.	У овој школи имамо заједничка правила која нам омогућавају успешно решавање дисциплинских проблема ученика.	1	2	3	4	5	6
5.	Наставници у овој школи уважавају индивидуалне потребе ученика.	1	2	3	4	5	6
6.	У овој школи смо способни да креирамо безбедну атмосферу чак и у одељењима најтежим за рад.	1	2	3	4	5	6
7.	Наставници у овој школи су успешни у поучавању чак и ученика слабијих способности.	1	2	3	4	5	6

ХВАЛА НА САРАДЊИ!!!

СКАЛА – СП

Молимо да прочиташ сваку тврдњу пажљиво и одговориш да ли је она за тебе нетачна, делимично тачна или потпуно тачна. Молимо те да не прескачеш тврдње и да будеш искрен/а. Истраживање је анонимно, а прикупљени подаци ће бити коришћени искључиво у научне сврхе.

Пол:

- а) мушки б) женски

Место становања:

- а) село б) град

Школски успех који си остварио/ла на полугодишту:

- а) одличан
б) врло добар
в) добар
г) довољан
д) недовољан

Ниво образовања твојих родитеља:

- | | |
|------------------------------|------------------------------|
| мајка: | отац: |
| а) основна школа | а) основна школа |
| б) средња школа | б) средња школа |
| в) виша или висока школа | в) виша или висока школа |
| г) магистратура или докторат | г) магистратура или докторат |

Живиш у породици:

- а) са оба родитеља
б) са једним родитељем (наведи са којим) _____

Број деце у твојој породици је:

- а) једно б) двоје в) троје и више

Материјално стање своје породице процењујеш као:

- а) добро (увек можемо да приуштимо оно што нам је потребно)
б) средње (углавном можемо да приуштимо оно што нам је потребно)
в) лоше (скоро никада не можемо да приуштимо оно што нам је потребно)

Бр.	Тврдња	нетачно	делимично тачно	потпуно тачно
1.	Обично радим оно што ми кажу одрасли.	1	2	3
2.	Трудим се да будем обзиран према осећањима других.	1	2	3
3.	Пажљив/а сам према вршњацима.	1	2	3
4.	Често ме оптужују да лажем или подваљујем.	1	2	3
5.	Спреман/на сам да делим оно што имам са другима.	1	2	3
6.	Често сам у сукобу са својим професорима.	1	2	3
7.	Често се разљутим и губим контролу.	1	2	3
8.	Често добровољно помажем другима (родитељима, професорима, вршњацима).	1	2	3
9.	Узимам ствари које нису моје из школе, куће или другде.	1	2	3
10.	Хоћу да помогнем ако је неко повређен, узнемирен или се осећа болесним.	1	2	3
11.	Често се тучем. Могу да натерам друге да ураде оно што ја желим.	1	2	3
12.	Често бежим са часова.	1	2	3

ХВАЛА НА САРАДЊИ!

Прилог 2

Табела 35. Резултати Tukey HSD теста за испитивање разлика у социјалном понашању ученика у односу на школски успех

Групе ученика	Групе ученика	Разлике AC	p
	Врло добар школски успех	.00	.36
Одличан школски успех	Добар школски успех	.01*	.00
	Недовољан и довољан школски успех	.02*	.00
Врло добар школски успех	Добар школски успех	.00*	.04
	Недовољан и довољан школски успех	.01*	.00
Добар школски успех	Недовољан и довољан школски успех	.01	.45

Напомена: ниво статистичке значајности: * $p < .05$

Прилог 3

Табела 36. Разлике у социјалном понашању ученика у односу на тесту становања

Зависна варијабла	Место	АС	СД	t	df	p
Проблеми у понашању	Село	7.82	2.29	-0.38	639	.70
	Град	7.89	2.36			
Просоцијално понашање	Село	14.65	2.08	1.29	639	.20
	Град	14.43	2.18			

Напомена: t – вредност t теста; df – број степени слободe; p – ниво статистичке значајности.

Табела 37. Разлике у социјалном понашању ученика у односу на образовни ниво мајке

Зависна варијабла	Образовни ниво мајке	N	АС	СД	F	df	p
Проблеми у понашању	Основна школа	46	8.91	3.18	4.80	3, 644	.06
	Средња школа	337	7.78	2.11			
	Виша или висока школа	190	7.61	1.98			
	Магистратура или доктора	75	8.26	3.15			
Просоцијално понашање	Основна школа	45	14.86	2.67	1.91	3, 644	.13
	Средња школа	341	14.44	2.04			
	Виша или висока школа	191	14.72	2.03			
	Магистратура или доктора	71	14.12	2.45			

Напомена: F – вредност F теста; df – број степени слободe; p – ниво статистичке значајности.

Табела 38. Разлике у социјалном понашању ученика у односу на образовни ниво оца

Зависна варијабла	Образовни ниво оца	N	АС	СД	F	df	p
Проблеми у понашању	Основна школа	34	7.97	2.63	0.71	3, 644	.57
	Средња школа	354	7.83	2.16			
	Виша или висока школа	186	7.76	2.35			
	Магистратура или доктора	76	8.21	2.83			
Просоцијално понашање	Основна школа	34	14.47	2.10	0.95	3, 644	.41
	Средња школа	354	14.58	2.14			
	Виша или висока школа	188	14.57	2.03			
	Магистратура или доктора	74	14.13	2.40			

Напомена: F – вредност F теста; df – број степени слободe; p – ниво статистичке значајности.

Табела 39. Разлике у социјалном понашању ученика у односу на материјално стање породице

Зависна варијабла	Материјално стање	Н	АС	СД	F	df	p
Проблеми у понашању	Добро	332	7.82	2.45	1.93	3, 647	.14
	Просечно	304	7.85	2.14			
	Лоше	14	9.07	2.86			
Просоцијално понашање	Добро	332	14.43	2.21	0.71	3, 647	.49
	Просечно	304	14.63	2.08			
	Лоше	14	14.42	1.45			

Напомена: F – вредност F теста; df – број степени слободе; p – ниво статистичке значајности.

Табела 40. Разлике у социјалном понашању ученика у односу на породичну структуру

Зависна варијабла	Породична структура	Н	АС	СД	F	df	p
Проблеми у понашању	Потпуна	532	7.82	2.28	.793	3, 647	.50
	Непотпуна	118	8.18	2.61			
Просоцијално понашање	Потпуна	533	14.57	2.10	2.06	3, 647	.10
	Непотпуна	117	14.06	2.25			

Напомена: F – вредност F теста; df – број степени слободе; p – ниво статистичке значајности.

Табела 41. Разлике у социјалном понашању ученика у односу на број деце у породици

Зависна варијабла	Број деце	Н	АС	СД	F	df	p
Проблеми у понашању	Једно	104	14.48	2.21	1.91	3, 647	.15
	Двоје	371	14.57	2.09			
	Троје и више	175	14.45	2.19			
Просоцијално понашање	Једно	102	7.74	2.20	0.21	3, 647	.81
	Двоје	375	7.62	2.20			
	Троје и више	173	8.16	2.64			

Напомена: F – вредност F теста; df – број степени слободе; p – ниво статистичке значајности.

Прилог 4

Табела 42. Резултати LSD post-hoc теста за испитивање разлика у трансформационом школском лидерству различитих школа

Школа	Школа	Разлике AC	p
Машинска школа „Милева Марић Ајнштајн“	Економска школа	-.24	.32
	Техничка школа	.19	.43
	Пољопривредна школа	.33	.20
	Шабачка гимназија	.68*	.00
	Гимназија „Светозар Марковић“	-.32	.18
	Гимназија „Јован Јовановић Змај“	-.02	.93
Економска школа	Техничка школа	.43	.05
	Пољопривредна школа	.58*	.02
	Шабачка гимназија	.93*	.00
	Гимназија „Светозар Марковић“	-.07	.74
	Гимназија „Јован Јовановић Змај“	.22	.39
Техничка школа	Пољопривредна школа	.14	.54
	Шабачка гимназија	.49*	.01
	Гимназија „Светозар Марковић“	-.50*	.01
	Гимназија „Јован Јовановић Змај“	-.21	.40
Пољопривредна школа	Шабачка гимназија	.35	.12
	Гимназија „Светозар Марковић“	-.65*	.00
	Гимназија „Јован Јовановић Змај“	-.36	.19
Шабачка гимназија	Гимназија „Светозар Марковић“	-.99*	.00
	Гимназија „Јован Јовановић Змај“	-.71*	.00
Гимназија „Светозар Марковић“	Гимназија „Јован Јовановић Змај“	.29	.24

Напомена: ниво статистичке значајности: * $p < .05$

Прилог 5

Табела 43. LSD post-hoc тест за испитивање разлика у присуству трансформационог лидерства између група школа

Школа	Школа	Разлике AC	p
	Умерено изражено трансформационо лидерство	-.44*	.01
Ниже изражено трансформационо лидерство	Изражено трансформационо лидерство	-.69*	.00
	Више изражено трансформационо лидерство	-.97*	.00
Умерено изражено трансформационо лидерство	Изражено трансформационо лидерство	-.26	.10
	Више изражено трансформационо лидерство	-.53*	.00
Изражено трансформационо лидерство	Више изражено трансформационо лидерство	-.27	.11

Напомена: ниво статистичке значајности: * $p < .05$

Прилог 6

Табела 44. *Scheffeov post-hoc тест за испитивање разлика у проблемима у понашању ученика између категорија школа у односу на израженост трансформационог лидерства*

<i>Школа</i>	<i>Школа</i>	<i>Разлике AC</i>	<i>p</i>
	Умерено изражено трансформационо лидерство	-.14*	.03
Ниже изражено трансформационо лидерство	Изражено трансформационо лидерство	-.06	.56
	Више изражено трансформационо лидерство	-.13*	.03
Умерено изражено трансформационо лидерство	Изражено трансформационо лидерство	.07	.23
	Више изражено трансформационо лидерство	.00	1.00
Изражено трансформационо лидерство	Више изражено трансформационо лидерство	-.07	.20

Напомена: ниво статистичке значајности: * $p < .05$

Табела 45. *Scheffeov post-hoc тест за испитивање разлика у просоцијалном понашању ученика између категорија школа у односу на израженост трансформационог лидерства*

<i>Школа</i>	<i>Школа</i>	<i>Разлике AC</i>	<i>p</i>
	Умерено изражено трансформационо лидерство	-.01	.99
Ниже изражено трансформационо лидерство	Изражено трансформационо лидерство	.01	.99
	Више изражено трансформационо лидерство	-.00	.99
Умерено изражено трансформационо лидерство	Изражено трансформационо лидерство	.03	.90
	Више изражено трансформационо лидерство	.01	.99
Изражено трансформационо лидерство	Више изражено трансформационо лидерство	-.02	.95

Прилог 7

Табела 46. Резултати LSD post-hoc теста за испитивање разлика на супскали самоефикасности наставника у одржавању дисциплине ученика између школа

Школа	Школа	Разлике АС	p
Машинска школа „Милева Марић Ајнштајн“	Економска школа	.07	.68
	Техничка школа	.15	.37
	Пољопривредна школа	.04	.82
	Шабачка гимназија	.22	.15
	Гимназија „Светозар Марковић“	.18	.25
	Гимназија „Јован Јовановић Змај“	.46*	.02
Економска школа	Техничка школа	.08	.61
	Пољопривредна школа	-.03	.87
	Шабачка гимназија	.15	.27
	Гимназија „Светозар Марковић“	.11	.43
	Гимназија „Јован Јовановић Змај“	.39*	.03
Техничка школа	Пољопривредна школа	-.10	.53
	Шабачка гимназија	.07	.57
	Гимназија „Светозар Марковић“	.04	.79
	Гимназија „Јован Јовановић Змај“	.31	.07
Пољопривредна школа	Шабачка гимназија	.18	.25
	Гимназија „Светозар Марковић“	.14	.38
	Гимназија „Јован Јовановић Змај“	.41*	.03
Шабачка гимназија	Гимназија „Светозар Марковић“	-.04	.77
	Гимназија „Јован Јовановић Змај“	.23	.15
Гимназија „Светозар Марковић“	Гимназија „Јован Јовановић Змај“	.27	.11

Напомена: ниво статистичке значајности: * $p < .05$

Прилог 8

Табела 47. LSD post-hoc тест за испитивање разлика у колективној ефикасности наставника из различитих школа

Школа	Школа	Разлике AC	p
Машинска школа „Милева Марић Ајнштајн“	Економска школа	-.30	.36
	Техничка школа	.17	.58
	Пољопривредна школа	.67	.06
	Шабачка гимназија	.26	.38
	Гимназија „Светозар Марковић“	-.24	.43
	Гимназија „Јован Јовановић Змај“	-.23	.53
Економска школа	Техничка школа	.47	.11
	Пољопривредна школа	.97*	.00
	Шабачка гимназија	.56*	.04
	Гимназија „Светозар Марковић“	.06	.84
	Гимназија „Јован Јовановић Змај“	.07	.84
Техничка школа	Пољопривредна школа	.49	.12
	Шабачка гимназија	.08	.74
	Гимназија „Светозар Марковић“	-.42	.13
	Гимназија „Јован Јовановић Змај“	-.40	.23
Пољопривредна школа	Шабачка гимназија	-.41	.17
	Гимназија „Светозар Марковић“	-.91*	.00
	Гимназија „Јован Јовановић Змај“	-.89*	.02
Шабачка гимназија	Гимназија „Светозар Марковић“	-.50*	.04
	Гимназија „Јован Јовановић Змај“	-.49	.12
Гимназија „Светозар Марковић“	Гимназија „Јован Јовановић Змај“	.01	.97

Напомена: ниво статистичке значајности: * $p < .05$