

НОВЕ УЛОГЕ **ЗА** НОВО ДОБА:
ПРИЛОЗИ РЕФОРМИСАЊЕ ОБРАЗОВНЕ
ПРАКСЕ

Уредници

Емилија Лазаревић
Јелена Стевановић
Дејан Станковић

Институт за педагошка истраживања

Библиотека
„ПЕДАГОШКА ТЕОРИЈА И ПРАКСА”
41

**НОВЕ УЛОГЕ ЗА НОВО ДОБА:
ПРИЛОЗИ ЗА РЕДЕФИНИСАЊЕ
ОБРАЗОВНЕ ПРАКСЕ**

Издавач

ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА
11000 • Добрињска 11

За издавача

НИКОЛЕТА ГУТВАЈН

Лектор

ЈЕЛЕНА СТЕВАНОВИЋ

Технички уредник

ИВАНА ЋЕРИЋ

Дизајн корица

ДРАГОЉУБ ЛАЗАРЕВИЋ

Програмски прелом и штампа

NAIS PRINT, НИШ

ISBN

978-86-7447-125-8

Тираж

200

ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА

**НОВЕ УЛОГЕ ЗА НОВО ДОБА:
ПРИЛОЗИ ЗА РЕДЕФИНИСАЊЕ
ОБРАЗОВНЕ ПРАКСЕ**

Уредници

Емилија Лазаревић

Јелена Стевановић

Дејан Станковић

БЕОГРАД, 2015

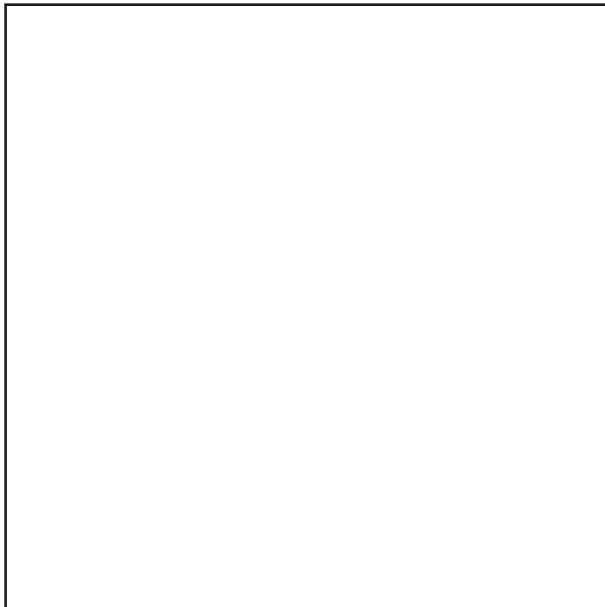
ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА

Рецензенти

проф. др Слађана Зуковић
проф. др Биљана Сладоје-Бошњак
др Јелена Радишић

Напомена. Књига представља резултат рада на пројекту *Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије* (бр. 47008) чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (2011–2015).

CIP – Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд



ПРЕДГОВОР

Недавно су светски медији објавили вест да Финска започиње реформу образовања. Свако ко је иоле упознат са резултатима међународних истраживања ученичких постигнућа у последњих десетак и више година сигурно ће бити помало збуњен овом вешћу. Финска је, наиме, већ традиционално првак на овим „такмичењима“ или је, бар, у самом врху. Зашто мењати рецепт који даје добре резултате? Финске просветне власти су, изгледа, закључиле да оно што је потребно младима данас, и што ће им бити неопходно у будућности, јесу интегрисана знања која могу бити примењена у свакодневном животу. Закључено је да младима у Финској школе не омогућавају стицање оваквих знања у довољној мери и да је потребно да се држава укључи у решавање овог проблема. Стога се у националном оквиру курикулума, који ће заживети 2016. године, инсистира на концепту *учење о феномену*. То представља одмак од предметне наставе и већу заступљеност интегративне, интердисциплинарне и тематске (феноменолошке) наставе. Ово свакако не значи да се одбацује предметна настава, већ да ће од 2016. године свака школа имати обавезу да током дужег времена примени интердисциплинарни тематску наставу. Штавише, инсистираће се и на томе да ученици буду укључени у планирање ових тематских периода, односно да се њихов глас уважи приликом процењивања онога шта су научили током рада на овим пројектима.

Живимо, изгледа, у добу када су и они, који постижу најбоље резултате (било да је то у образовању, економији или некој другој сфери друштва), свесни да морају непрестано да се прилагођавају новим околностима, новим контекстима, јер уколико то не учине довољно брзо, лако могу да се нађу и на зачељу. Заправо, ни само прилагођавање није довољно добро решење, јер на челу неће бити они који се само адаптирају на нове околности и контексте, већ они који их креирају.

Једну од кључних карактеристика савременог света представљају брзе промене. Нове технологије (посебно информационо-комуникационе), глобализација, оштра економска утакмица чине да промене нису само брзе, већ и непредвидиве. У датим околностима појединцу значајно може помоћи широк, генерички склоп компетенција које омогућавају да се особа не повлачи пред променама, да не буде објекат промена, већ да их разуме, да о њима критички промишља, да их мења и прилагођава себи и да их редефинише тако да оне буду у служби његове добробити и добробити других. С тим у вези, образовање има централну улогу јер представља главни пут за стицање ових компетенција.

У европском образовном простору постигнут је консензус о томе које кључне компетенције ученици треба да развију током образовања: од традиционалних, као што је комуницирање на матерњем језику и математичка компетентност, па све до оних које представљају јасан одраз времена у коме живимо, попут предузетништва и културне освешћености и експресије. Међутим, да би се ове кључне (и не само оне) компетенције могле достићи, неопходно је редефинисање постојећих образовних пракси и улога. У овој књизи су представљене идеје о томе шта и на који начин може бити редефинисано у образовању, и на који начин улоге различитих актера образовног система могу томе допринети. Такође, истакнут је један склоп диспозиција којима би, верујемо, требало сви актери у образовању да теже, како би био постигнут реалан помак у образовној пракси. Реч је о активности, аутономности, иницијативности и одговорности.

Меморисање, учење за оцену, „кампањски“ приступ не представљају пут којим ће ученик стећи потребна знања и вештине за даље школовање и успех у професионалном животу. Когнитивно активан ученик, ученик који размишља о ономе што учи, који поставља питања себи и другима, који активно тражи одговоре, ствара себи прилику да стекне квалитетно и трајно знање. За овакав однос према знању, предуслов представља и одговорност ученика – превасходно одговорност према себи и својој будућности, али и према свима који улажу у његово образовање. Ученик би требало да уме самостално да доноси одлуке и изграђује своја мишљења и ставове, да може да се одупре притисцима и да брани

свој интегритет. Коначно, ученик би требало да је способан да покреће ствари, да иницира, да ствара новине и да буде упоран у остварењу својих наума. Савремени свет тражи предузетнике, иницијаторе, вође – оне који имају енергију да покрену промене. Све ово важи и за наставнике. Да би био у стању да подржи овакве ученике, наставник би требало да се одупире рутини, да активно решава проблеме у својој пракси и да развија своју професионалну аутономију. Требало би да изађе из тесних оквира бирократизованог образовног система и да самоиницијативно преиспитује текућу праксу, да уноси новине у свој рад, да експериментише и преузима ризик, да креира нову педагошку вредност. Свестан одговорности коју има за учење и школски успех ученика, наставник, као професионалац у правом смислу те речи, може постати узор ученицима, представљајући им слику особе која доследно ради на себи, за своју добробит и за добробит других. Пратећи ову логику, долазимо и до тога да су нам потребни директори школа који неће водити школу тако да се само избегну проблеми, већ директори који ће активно да раде на побољшању услова у школама и унапређивању образовног процеса, директори који ће храбро покренути нове праксе и подржати нове идеје упркос притисцима, навикама, отпорима. И улога родитеља се мења. Када је реч о образовању њихове деце, родитељи би требало да буду активнији, да иницирају акције, да помогну школи, али и да у свему буду одговорни како према својој, тако и према другој деци, али и према свима који брину о образовању и добробити ученика. Образовни систем би, такође, требало да редефинише своју мисију и функцију. Требало би да пронађе начине како да промени планове и програме, политику уџбеника, управљање и финансирање, иницијално образовање наставника, њихово професионално усавршавање, механизме осигурања квалитета итд. тако да сви ови подсистеми подрже активност, аутономију, иницијативу и одговорност свих актера у систему.

Коначно, и истраживачи у области образовања би требало да редефинушу своју улогу. У овом тренутку истраживачи имају довољно аутономије у свом раду, али је неопходно да утичу на образовне политике и праксе. Кључно редефинисање њихове улоге се односи на освешћивање и прихватање сопственог удела у друштвеној одговорности који

више не може бити исцрпљен само објављивањем научних дела. Истраживач би свакако требало да буде одговоран за научност и квалитет свог рада, али и за релевантност и примењивост својих налаза у реалном друштвеном контексту, посебно у транзиционим временима. Требало би да буде друштвено ангажован на начин који омогућава да критички промишља о нашој педагошкој стварности, али и о савременим светским токовима, тако да може да предвиђа правце промена у образовању и да се за њих адекватно припреми.

Ова књига, верујемо, представља један такав пример – пример проактивног, аутономног и критичког приступа у анализи стања и трендова у образовању и одговорног пружања стручног, научно утемељеног становишта које води ка препорукама за мењање улога у образовању и редефинисање образовне праксе.

Приликом избора тема за ову књигу руководили смо се њиховом актуелношћу, као и њиховим могућностима да допринесу унапређивању васпитнообразовне праксе. Једнако важна била нам је и намера да на једном месту буду презентовани радови аутора који су из различитих перспектива већ дуже посвећени проучавању питања која се односе на унапређивање квалитета образовања. Сви радови садрже прегледно дата сазнања у вези са темом која је у њима обрађена, али и резултате до сада необјављених студија.

Књига започиње разматрањем проблема стручног усавршавања наставника који представља кључно питање општег квалитета образовне праксе. Рад чији је наслов *Показатељи стручног усавршавања наставника српског језика и књижевности* нуди детаљну анализу постојећих пракси стручног усавршавања наставника српског језика и књижевности и податке који могу бити вредни пажње приликом конципирања будућих програма професионалног развоја наставника. Посебно су истакнуте конкретне препоруке наставника овог предмета у вези са могућностима унапређивања њиховог стручног усавршавања, будући да важну компоненту овог вида усавршавања наставника представља управо усаглашеност са њиховим реалним потребама. Такође, наглашено је да због значаја који настава српског језика и књижевности заузима у образовном контексту, стручно усавршавање наставника овог предмета може битно допринети унапређивању

не само њихових знања, већ може утицати и на постигнуће ученика у овој области. У раду *Заједница наставничког јаства: нова метафора за разумевање професионалног идентитета наставника* преиспитује се концепт наставничког идентитета у правцу елаборације нових улога. Аутор полази од претпоставке да у досадашњим истраживањима није било јединственог одређења професионалног идентитета наставника, а идеју о сложености и динамичности професионалног идентитета илуструје кроз три студије случаја. Посматрано из ауторове перспективе, заједница јаства представља оруђе које може помоћи у разумевању наставничког размишљања о себи и другима, тако што омогућава да се разнолике и неретко неусагласиве потребе и очекивања посматрају као резултат вишегласја између различитих делова себе. Рад *Улоге универзитетских наставника у развоју функционалних знања студената и у њиховој професионалној едукацији* посвећен је значају иницијалног образовања и проналажењу нових модела оспособљавања студената за конструктивну примену стечених знања у пракси. Ауторка апострофира да квалитет и функционалност стечених знања студената након завршених студија, као и њихов професионални развој и напредовање у струци умногоме зависи од улоге универзитетских наставника. С тим у вези, наглашава се да је битно подстицати студенте да развијају сопствене начине учења, закључивања и деловања, као и унапређивати вештине студената које ће касније прерасти у њихове професионалне компетенције. У наредном раду, *Иновативни рад наставника у Србији: подстицаји и препреке на примену „Тролист“ приступа* – представљен је приступ образовном процесу који обједињује три основна васпитнообразовна циља: подстицање иницијативе, сарадње и креативности ученика и наставника у свим сегментима школе. Постављени циљеви, који чине срж приступа *Тролист* у раду, реализују се у оквиру једне огледне основне школе у Београду, применом кооперативног учења, решавања отворених дивергентних задатака, игре, критичког дијалога, истраживачког и рада на пројектима. Ауторка у раду истиче да нове улоге наставника повезују три правца деловања: истраживање сопствене праксе, размена искустава кроз рефлектовање образовног процеса посредством праћења и евалуације и планирање и унапређивање будуће праксе на основу иску-

ствених података. У следећем поглављу – *Учење засновано на искуству: изазов за савремену школу*, посматран је модел искуственог учења као алтернатива традиционалном образовном систему. Сагледане су карактеристике искуственог учења кроз аспекте критичког преиспитивања улоге наставника и ученика у наставној пракси. Наглашено је да овај вид учења представља холистички модел који је усмерен на интегрисано функционисање целе личности и који нуди низ изазовних, практичних, креативних и истраживачких активности. Такође је указано на то да примена овог модела захтева другачији приступ настави и преиспитивање постојећих метода учења и вештина наставника, али и другачији амбијент за учење, амбијент у коме ученици слободно комуницирају, друже се, сарађују и уче из међусобне интеракције. Следи рад *Учење из перспективе ученика: синтеза емпиријских налаза* у коме се испитује однос ученика према учењу, доживљају компетентности за учење и управљању процесом учења. Приказани су резултати низа емпиријских истраживања различитих аспеката процеса учења. Преиспитивањем улоге ученика у наставној пракси, наглашава се да се од њих очекује да буду рефлексивни, аутономни и да управљају процесом учења, и да буду свесни своје улоге у процесу конструкције знања. Добијени налази доприносе стицању дубљег увида у схватања о учењу и у приступе учењу код ученика. Полазећи од три референтна оквира – теорије образовних промена, теорије самодетерминације и теорије усклађености развоја и карактеристика окружења, ауторка рада, чији је наслов *Унапређивање наставе у основној школи: перспективе ученика*, разматра могућности и ограничења развоја аутономије ученика у васпитнообразовном процесу. Притом, фокус је на сугестијама и предлозима ученика у вези са тим шта је потребно променити у настави како би им била интересантнија и како би ученици били мотивисани да активно учествују у наставном процесу. Добијени налази указују на глобално незадовољство ученика наставном праксом, али и сугеришу у ком правцу би требало усмерити промене из перспективе ученика: осавремењивање наставног процеса; неговање сарадничког односа између ученика и наставника и уважавање и подстицање мотивације и аутономије ученика. Наредно поглавље – *Концепције и праксе сарадње школе и породице у свету и у Србији*, представља

критички осврт на питање повезивања и сарадње школе и породице, постулирајући да пракса у свету и код нас и даље не успева да развије продуктивно партнерство између родитеља и наставника, односно школе. Наглашава се да актуелну ситуацију у Србији карактерише несклад између научноистраживачких сазнања о стању пракси сарадње и потребних промена с једне стране, и програма који су кроз семинаре професионалног усавршавања понуђени запосленима у образовању, с друге стране. Дакле, препознајући родитеље као значајан агенс развијања садржајнијег образовног система у целини, ауторка наводи препоруке за праксу и то на микро, мезо и макро нивоу и упућује на нови приступ који се заснива на реконцептуализацији правца деловања родитеља и наставника и њихово позиционирање као „заједнице практичара“. У раду *Новија схватања лидерства у образовању* разматран је феномен лидерства у васпитнообразовним институцијама. Наводи се да су знања о овом феномену умногоме заступљена у светској литератури, али да у нашој педагошкој литератури дати појам није довољно разматран. Ауторка је указала на оквире у којима се крећу теоријска разматрања овог концепта, као и на неке од главних праваца његовог развоја у будућности. С обзиром на то да упућује на текућу промену легислативе у домену дефинисања стандарда компетенција директора васпитнообразовних установа у Србији, рад представља значајан допринос актуелизацији ове теме у нашој средини. Завршно поглавље – *Друштво и реформе: образовне политике и политике идентитета* – посвећено је теоријским и емпиријским налазима који се односе на политику образовања. Анализирајући промене које реформа образовања уводи у систем националног образовања, као и начине прихватања препорука које долазе из тзв. транснационалног образовног простора, односно образовног простора Европске уније, ауторка истиче важност друштвеног и културног контекста приликом креирања образовних и политика идентитета. Сем тога, наглашава да не би требало занемарити националну стратегију образовања – која треба да омогући препознавање властитих вредности, потреба, могућности и интереса – под утицајем глобализацијских процеса који се одвијају у сфери образовања.

У нади да ће ова књига бити подстицај за преиспитивање васпитнообразовне теорије и праксе, изражавамо захвалност ауторима због уложеног рада и спремности да учествују у њеном настајању. Такође, захваљујемо се рецензенткињама, проф. др Слађани Зуковић, проф. др Биљани Сладоје-Бошњак и др Јелени Радишић које су својим конструктивним сугестијама допринеле квалитету овог рукописа.

*Емилија Лазаревић
Јелена Стевановић
Дејан Станковић*

НОВИЈА СХВАТАЊА ЛИДЕРСТВА У ОБРАЗОВАЊУ*

Славица Шевкушић**

Институт за педагошка истраживања, Београд

Увод

Захтев за квалитетнијим и ефикаснијим лидерством у васпитнообразовним институцијама доследно је био део програма образовних реформи, које се непрекидно одвијају широм света. У образовним реформама лидерство се третира као значајан циљ, али и као средство помоћу кога се дешавају многе важне промене. Почетком 21. века нагло је порасло интересовање за лидерство у образовању и у многим образовним системима је препознато да су квалитетни лидери неопходни ако се од школе очекује да обезбеди квалитетно образовање за младе. Овај „тренд” појавио се због распрострањеног веровања, које је засновано на истраживачким налазима, да је *квалитет лидерства* варијабла која је значајно повезана са постигнућем ученика. Притом, констатује се да су ефекти лидерства на учење индиректни (Hallinger & Neck, 1996), као и то да је међу свим факторима, који се односе на школу, лидерство по свом доприносу школском учењу одмах иза квалитета наставе (Leithwood, Louis, Anderson & Wahlstrom, 2004). Истраживачки налази, који потврђују да ефикасно школско лидерство доприноси унапређивању учења, потичу из две групе извора: квалитативних и квантитативних истраживања.

* Напомена. Чланак представља резултат рада на пројекту *Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије* (бр. 47008) чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (2011–2015).

** E-mail: ssevkusic@gmail.com

Квалитативна истраживања представљају студије случаја у којима се испитују тзв. екстремни случајеви – школе у којима је постигнуће ученика значајно *испод* или значајно *изнад* очекивања. Налази ових студија сведоче о веома великим ефектима лидерства на учење ученика (Gezi, 1990; Levine & Lezotte, 1990; Mortimore, 1993; Scheurich, 1998). Према мишљењу аутора ових студија, ефикасно лидерство обухвата функције и карактеристике, као што су: енергично поступање у вези са избором и заменом наставника, заштита школског контекста од фактора који могу ометати учење које представља најважнију мисију школе, способност правовременог доношења одлука, посвећеност послу и улагање значајне енергије и времена за унапређивање рада школе, подршка наставницима и супериорно педагошко лидерство (активности директора које се односе на унапређивање квалитета наставе). Поред тога, значајно је ангажовање директора у активностима чији је циљ укључивање родитеља у рад школе, праћење ученичког напредовања, координација курикулума и слично (Sammons, Hillman & Mortimore, 1995; Scheerens & Bosker, 1997).

Квантитативна истраживања којима се испитују ефекти лидерства на школско учење реализована су најчешће као квазиекспериментални нацрти. У овај корпус истраживања улазе студије о школској мисији и визији (Hallinger, Bickman & Davis, 1996), о школској култури или етосу (Nias, Southworth & Campbell, 1989), о утицају структурних варијабли попут величине школе, типа курикулума или степена квалификација наставника (Ingersoll, 1999), о сарадњи школе са родитељима и широм заједницом (Epstein, 2001) и сличне. С обзиром на то да су испитивани услови на које школски лидери могу битно утицати, закључује се да преко њих лидерство може имати значајне ефекте на учење ученика. Главни проблем у вези са овим истраживањима односи се на то што се у многима од њих испитују односи између организационих услова у школи и ученичког постигнућа, али без експлицитног укључивања варијабле *лидерство*. Међутим, у литератури се могу наћи и примери истраживања у којима је поред контекстуалних варијабли, укључена и варијабла *лидерство* која је доведена у везу са неким мерама школског постигнућа. На пример, Халингер и Хек су идентификовали око 40 таквих истраживања

реализованих у периоду од 15 година (Hallinger & Heck, 1996). На основу метаанализе аутори су закључили да су, у истраживањима у којима су коришћени софистицирани статистички поступци, ефекти лидерства на школско постигнуће мали и да нису доследно присутни, али да се могу сматрати педагошки значајним. Школски циљеви представљају најчешћу посредујућу варијаблу преко које ефекти лидерства на учење постају евидентни. Квантитативна истраживања о школској ефективности, у чији нацрт је укључена варијабла *лидерство*, била су такође предмет анализа (Scheerens & Bosker 1997). Ови аутори дошли су до сличног закључка: ефекти лидерства на школско учење су мали, али статистички значајни. Поред тога, они закључују да се ефекти лидерства јасније уочавају када се узму у обзир контекстуални фактори.

Упркос разликама између налаза добијених у квалитативним и квантитативним истраживањима – које се делом могу објаснити концептуалним и методолошким разликама – може се закључити да постоје чврсти докази о томе да лидерство значајно утиче на квалитет школског учења и постигнућа. Ово је главни разлог због ког концепт лидерства заузима значајно место у новијој педагошкој литератури у свету. Како би се боље разумео значај овог феномена, који је веома мало присутан у педагошкој литератури у Србији, у овом раду пажњу ћемо усмерити на проблем дефинисања појма *лидерство у образовању*, као и на однос између појмова *лидерство* и *менаџмент у образовању*. С обзиром на то да су се, у складу са новим и сложенијим захтевима који се у савременом образовању постављају пред лидере, појавила и различита схватања њихове функције, разматраћемо три различита приступа операционализацији функције лидера васпитнообразовних институција: путем улога, компетенција и пракси. У оквиру тога кратко ћемо се осврнути на феномен дистрибутивног лидерства који представља једну од најутицајнијих идеја у литератури о образовном лидерству у протеклој деценији.

Одређење појма лидерство у образовању

Бројне књиге и чланци, у оквиру различитих научних дисциплина (филозофија, психологија, социологија, политикологија), посвећени су питањима шта је то лидерство, од чега би требало да се састоји и шта разликује успешне од неуспешних лидера. Упркос великом броју дефиниција које се могу наћи у литератури, евидентно је да међу ауторима постоји врло мало слагања око наведених питања. Истакнути аутори у овој области закључују да су дефиниције лидерства највећим делом арбитрарне и субјективне, да су неке дефиниције сувише уске, а друге сувише комплексне и да се у том смислу може говорити само о дефиницијама које су више или мање оперативне са аспекта циља којим се руководио у разматрању овог феномена (Cuban, 1988; Leithwood, Jantzi & Steinbach 1999; Yukl, 2002). Да бисмо илустровали разноликост одређења овог појма, а посебно да бисмо указали на његове кључне елементе и њихову везу са лидерством у образовању, навешћемо неке од најчешће цитираних дефиниција у литератури.

Вајрих и Кунц (Wehrich & Koontz, 1993: 15) опредељују се за кратку и једноставну дефиницију, одређујући лидерство као „процес утицања на људе како би они доприносили организационим и групним циљевима”. Нешто сложенију дефиницију налазимо код Армстронга (Armstrong, 2004: 11), који сматра да лидер поседује „утицај, моћ и легитиман ауторитет који му омогућавају да ефикасно трансформише организацију путем усмеравања људских ресурса, најважнијег капитала у организацији, доприносећи тако остваривању жељених циљева”. Један од аутора дефинише појам лидерства употребљавајући метафору како би нагласио важност посредничке улоге лидера: „Лидерска позиција је аналогна позицији баштована: баштован не може учинити да биљке расту; он само може креирати оптималне услове у којима њихове природне самоорганизујуће тенденције могу функционисати. Баштован треба да им *омогући* да расту” (Hurst, 1995, према: Mulford, Silins & Leithwood 2004: 27). Литвуд, један од најистакнутијих аутора у области лидерства у образовању, дефинишући овај феномен, наглашава његов социјални карактер: „Лидерство постоји унутар социјалних односа и служи социјалним циљевима. Мада су лидери појединци, лидерство

је уграђено у социјалне односе и организације и од лидера се очекује да оствари нешто за групу. Оно није индивидуални или персонални феномен...” (Leithwood & Riehl, 2005: 13). У новијој литератури, исти аутор дефинише *школско лидерство* као рад на мобилисању и вршењу утицаја на друге чланове организације (наставнике, административне раднике, родитеље и друге актере унутар и изван школе), како би удружено могли да артикулишу и остваре основне школске вредности и циљеве. У складу с тим, успешно лидерство односи се на оне оријентације и праксе које имају позитиван утицај на школско учење/постигнуће било директно, било индиректно кроз школске услове или акције запослених (Leithwood, 2012).

Мада се у литератури може наћи податак о постојању преко 350 различитих дефиниција лидерства (Cuban, 1988), анализе указују на то да постоје извесни заједнички елементи који се могу сматрати кључним компонентама овог феномена: вршење утицаја, интенционалност, скуп функција, контекстуалност, визија, личне и професионалне вредности лидера.

Лидерство као процес утицања на друге. Главна претпоставка јесте да лидерство укључује процес социјалног утицаја. Лидери понекад раде ствари које директно утичу на примарне циљеве колектива, али чешће њихова активност подразумева вршење утицаја на мисли и акције других особа, као и креирање услова који другима омогућавају да буду ефикасни. Овај утицај може бити усмерен на то да се помогне другима да остваре нешто специфично или може бити трансформативног карактера, са циљем да се повећају аспирације других како би њихова активност довела до значајних промена, често и на непредвидиве начине.

Лидерство укључује интенционалност. Лидерство је засновано на артикулисаним циљевима или исходима и очекује се да процес утицања води ка њиховом остварењу. Неопходно је да лидери упорно настоје да остваре постављене циљеве и подразумева се да су одговорни за њихову реализацију. Према неким схватањима, улога лидера је да развија и остварује циљеве. Према другим, лидерство је више инклузиван процес у коме лидер игра кључну улогу. У прошлости су лидери школа награђивани за ефикасно техничко управљање институцијом (Rosenblum, Louis & Rossmiller, 1994). У новије време, образовно лидерство које служи било којој сврси, изузев унапређивању

квалитета учења ученика, сматра се нелегитимним и неефикасним. Ово експлицитно саопштавање да лидерство треба да буде усмерено на учење не подразумева сужавање улоге школског лидера на управљање наставним процесом. Штавише, сматра се да лидери треба да усмере своју пажњу и напоре како би осигурали да све компоненте и активности у оквиру образовног система подржавају учење ученика.

Лидерство је зависно од контекста. Највећи број савремених теорија о лидерству сугерише да начин на који ће се оно изводити у великој мери зависи од природе социјалне организације, циљева који треба да буду остварени, појединаца који су у то укључени, материјалних ресурса и временских оквира, као и мнгих других фактора укључујући и карактеристике самих лидера (Hallinger & Heck, 1996; Leithwood & Duke, 1999).

Визија као компонента лидерства. У новије време визија се сматра важном компонентом лидерства. Постоје различита схватања о томе да ли је визија неопходан аспект образовног лидерства, или је пре карактеристика која разликује успешне лидере од неуспешних лидера. Литвуд (Leithwood, 1994) истиче да лидери у образовању помажу да се идентификују нове могућности за школу тако што артикулишу визију будућности која може инспирисати друге актере. Други аутори наводе да изванредни лидери имају визију своје школе – менталну слику пожељне будућности – коју деле са свим члановима школске заједнице (Beare, Caldwell & Millikan, 1989). Исти аутори формулишу десет генерализација о лидерству, од којих су чак четири директно повезане са визијом лидера. Иако се ове генерализације суштински могу сматрати нормативним гледиштима о важности визије за успешно лидерство, постоје и извесни емпиријски докази за њихове тврдње. Разматрајући налазе неколико истраживачких пројеката о лидерству у основним школама, Саутворт (Southwort, 1997) закључује да су лидери мотивисани да раде напорно зато што су вођени својим индивидуалним визијама. Међутим, други аутори сматрају да је компонента визије у лидерству проблематична. На пример, Фулан (Fullan, 1991) се веома критички односи према лидерима-визионарима и тврди да они пре могу нанети штету школи, него што је могу унапредити. Поред тога, он сматра да је грађење визије веома софистициран

процес који може да подржи веома мали број организација. Извесни емпиријски налази поткрепљују ово његово уверење. Студија Болама и сарадника, о дванаест успешних школа које су сами изабрали у Енглеској и Велсу, илуструје један број проблема о развоју и артикулацији визије у школама (Bolam, McMahon, Pocklington & Weindling, 1993). Резултати показују да је највећи број школских лидера у стању да опише неку врсту визије, али да се они разликују у погледу способности да артикулишу своју визију. Такође, налази доводе у сумњу способност лидера да успешно саопште своју визију запосленима и да обезбеде да је они подрже. Очигледно је да јасна артикулација визије лидера може имати значајан потенцијал за развој школе, али различити емпиријски докази о ефикасности визије, као компоненте којом би се могло објаснити како успешни лидери функционишу, сугеришу да ова област захтева даља истраживања.

Личне и професионалне вредности лидера. У појединим дефиницијама аутори изражавају став да лидерство треба да буде засновано на одговарајућим личним и професионалним вредностима и да је примарна улога сваког лидера да уједини људе око кључних вредности. Посматрано из ове перспективе, Васерберг (Wasserberg, 1999: 158) наводи вредности које су од суштинског значаја за школске лидере.

- Школе се баве учењем и сви чланови школске заједнице су ученици.
- Сваки члан школске заједнице је вредан као личност.
- Школа постоји да би служила својим ученицима и локалној заједници.
- Учење служи развоју особе у целини и дешава се у учионици и изван ње.
- Свака особа напредује у односима које карактерише поверење, охрабривање и похвала.

Гринфилд и Рибинс (Greenfield & Ribbins, 1993) додају да је лидерство одређено „карактером” лидера који се изражава кроз његове личне вредности, самопоуздање, емоционални и морални капацитет. Истражујући систем вредности бројних директора школа у Енглеској и Велсу, Деј и сарадници (Day, Harris, Hafield, Tolley & Beresford, 2001) су закључили да добри

директори заступају и својим сарадницима преносе јасан скуп личних и образовних вредности које репрезентују њихове тежње у вези са развојем школе. Елаборација ових вредности указује на то да се оне односе на моделовање и промовисање понашања и особина као што су: поштовање сваког појединца, искреност, праведност, једнакост, бригу за добробит свих чланова колектива, целокупан развој личности ученика и слично.

Из претходних разматрања може се закључити да не постоји једна „формула” успешног лидерства која би била применљива на све контексте. Теоријске анализе, као и налази емпиријских истраживања, сугеришу да лидери своје функције могу обављати на различите начине који ће зависити од индивидуалних карактеристика лидера, природе контекста и циљева који се остварују у том контексту.

Лидерство и менаџмент

Термини *менаџмент* и *лидерство* су у организационом контексту дуго времена коришћени и као синоними и као појмови са јасно диференцираним значењима. У складу са тим, област образовног лидерства и менаџмента одликује се бројним, различитим схватањима ових појмова и недостатком сагласности између аутора око њиховог одређења (Bush, 2007). Једна од кључних дебата односи се на то да ли је образовно лидерство посебна област или једноставно једна од подобласти менаџмента. Једно од најјаснијих разграничења између ова два појма јесте да је лидерство повезано са променама, а менаџмент са активностима „одржавања стања” (Cuban, 1988). Исти аутор наглашава важност обе димензије организационе активности. Луис и Мајлс (Louis & Miles, 1990) на сличан начин разликују ове појмове, при чему менаџмент изједначавају са активностима у административном и организационом домену, а лидерство са активностима као што су постављање образовних циљева и инспирисање и мотивисање запослених. Према њиховом мишљењу, *образовно лидерство* укључује административне послове као што су, на пример, управљање ресурсима, дистрибуирање, планирање и координирање активности, али и задатке који се односе на

промовисање кооперативне школске културе у комбинацији са високим степеном колегијалности, развијање визије школе и њено промовисање међу запосленима, подстицање креативности и иницијативе код запослених и слично. У новијим радовима у области стратегијског менаџмента, такође се наглашава разлика између појмова *лидер* и *менаџер*, будући да се све више говори о томе да савремени менаџери, посебно они који су на управљачким функцијама, треба да поседују и особине лидера (према: Ђуришић-Војановић и Максић, 2006). Указујући на оправданост захтева да директор школе треба да буде и менаџер и лидер, Ђуришић-Војановић и Максић наводе кратак преглед битних карактеристика једног и другог. У том смислу, менаџер је практичар, имплементатор, неко ко одржава стање, има краткорочну перспективу и бира сигурна решења, док је лидер визионар који има дугорочну перспективу, креатор, неко ко развија систем и спреман је да ризикује. Заступајући слично становиште, Литвуд сматра да је: (а) менаџмент усмерен на *status quo*, а лидерство на промену; (б) менаџмент фокусиран на „кратке стазе”, док је лидерство усмерено на будућност; (в) менаџмент је у вези са одржавањем стања тако да све тече „глатко”, док је лидерство усмерено на „ ремећење устаљеног реда”; (г) менаџмент је усмерен на то да се ствари раде *исправно*, а лидерство на то да се раде *праве ствари*” (Leithwood, 2012).

Насупрот схватањима о битним разликама између ова два појма, неки аутори настоје да их сагледају као комплементарне тако што уводе појам *интегралног школског лидерства* (Dimmock & Walker, 1998; Imants & de Jong, 1999). Они сматрају да се менаџерски и лидерски задаци подударају и преклапају. У основи оваквог схватања је уверење да лидерство подразумева намерну, сврсисходну „контролу” понашања других људи, односно да је основна функција лидера у образовању да контролишу образовне активности наставника и процес учења ученика. Такође, они сматрају да, без обзира на то како су ови појмови одређени, школски лидери у пракси доживљавају тешкоће у настојањима да направе равнотежу између задатака и послова који су „вишег реда” (усмерени на унапређивање рада запослених, ученика и школе у целини) и рутинских, свакодневних послова који су намењени одржавању стања (менаџерски и административни

послови). Дискутујући о овом проблему, Литвуд и сарадници (Leithwood *et al.*, 1999) истичу да су школски лидери у својој свакодневној пракси веома ретко свесни тога да ли су „лидери” или „менаџери” и да они једноставно обављају свој посао у корист школе и њених ученика. Међутим, посебно је наглашено да би начин на који они обављају свој посао требало да буде у складу са карактеристикама школског контекста и са потребама школе у сваком тренутку. С тим у вези, Буш даје пример школа у Јужној Африци које „подбацују” и у којима се захтева да директори већи нагласак ставе на менаџмент, односно на то да организацију учине функционалном, него на визионарски приступ (Bush, 2007). Ово подразумева да се најпре обезбеди да ученици редовно похађају школу, потом увођење реда у рад наставника и успостављање дисциплине у одељењима, као и обезбеђивање адекватних средстава како би се несметано одвијао процес учења. Тек када се школа у овом погледу учини функционалном, директори могу размишљати о циљевима и о развијању визије, верујући да систем може осигурати њихову имплементацију.

У складу са претходним разматрањима, може се закључити да успешне школе захтевају ефикасно лидерство, менаџмент и администрацију. Ова три елемента су тако блиско повезана и испреплетана да је мало вероватно да би се могло успети без неког од њих. Интегративни приступ овим појмовима има највише смисла, јер задаци у оквиру сваког од њих чине значајан допринос остварењу циљева једне организације. Другим речима, кључна карактеристика ефикасних лидера јесте њихова способност да спроводе рутинске и наизглед безначајне задатке на такав начин да своју организацију воде у правцу реализације постављених циљева. Резултати новијих истраживања указују на то да међу бројним задацима који стоје пред школским лидерима (неки су директно усмерени на унапређивање наставе, а неки примарно на организациони менаџмент, тј. на управљање организацијом), они који су усмерени на управљање организацијом значајније доприносе квалитету учења ученика (Leithwood, 2012). Ови резултати подржавају налазе ранијих истраживања: лидерске праксе у оквиру модела „педагошког” или „наставног” лидерства имају слабије ефекте на школско постигнуће ученика од лидерских пракси чији је циљ усмерен на изграђивање

организације (унапређивање школске климе, на пример). У целини, ови налази показују да се од школских лидера не очекује само да пруже директну подршку и помоћ наставницима у извођењу што квалитетније наставе, већ да изграде организациони контекст који омогућава и подржава таква настојања.

Различити приступи операционализацији функције лидера: улоге, компетенције и праксе

Функција, задаци и одговорности лидера у образовању морају се посматрати у ширем контексту у коме школе функционишу, јер су школе „уграђене” у друштвене заједнице и део су друштва у целини. Захтеви који се постављају пред лидере у образовању значајно су се променили у многим земљама последњих година двадесетог века, као последица промена које свет воде путем убрзаног технолошког, економског, политичког и културног напретка. Променљива социјална окружења, како у области рада тако и на нивоу породице, растућа мултикултуралност и плурализам у многим областима, процеси екстремно брзе акумулације знања, резултирали су увећањем комплексности у свим областима живота, па и у области образовања. Стога, школа се више не може сматрати местом на коме се „испоручују” знања, већ организацијом која континуирано реформише саму себе како би могла да учествује у условима који се стално мењају и како би могла да буде спремна да одговори на будуће промене. Ово намеће захтев лидерима у образовању да себе сматрају покретачем и посредником у процесу развоја школе као „организације која учи” (Fullan, 2003; Huber, 2004). Поред тога, тежње ка децентрализацији образовних система и преношење, у извесној мери, моћи одлучивања са нивоа система на ниво школе, дешавају се паралелно са процесима централизације која се изражава кроз појачану контролу квалитета образовања од стране државе (просветне инспекције, екстерна евалуације школе, национална и међународна стандардизована тестирања која омогућавају поређење школских постигнућа ученика, и слично). Све заједно резултира већом диференцијацијом области ангажовања и усложњавањем улога и задатака лидера у образовању, повећавањем њихове оптерећености и одговорности, али се може посматрати и као

прилика за нове изазове. У складу са тим, у новијој литератури значајна пажња посвећује се питањима класификовања задатака лидера у савременој школи, односно појављују се различити приступи операционализацији лидерске функције: помоћу улога, компетенција и пракси. Размотрићемо детаљније ова три приступа.

Улоге лидера. Активности и задаци лидера у образовању, осим што су комплексни, међусобно су повезани и преклапају се, па је због тога тешко издвојити и јасно дефинисати специфичне улоге. На пример, дефинишући „улогу” као позицију која се састоји од низа задатака и одговорности у неком послу, Хубер (Huber, 2004) предлаже класификацију која садржи више од десет улога школских лидера, а неке од најважнијих су: (а) „носилац промене“ или особа која развија организацију – лидер је одговоран за иницирање, примену, институционализацију и евалуацију развојних процеса у школи; (б) „експерт за међуљудске односе“ – лидер је особа која се труди да успостави што боље односе са наставницима, ученицима и родитељима тако што охрабрује, саветује и указује им поштовање; (в) *хомо политицус* – лидер је особа која је у стању да се понаша дипломатски и која поседује политичку интуицију; (г) „медијатор” – особа која је способна и одговорна за успостављање контаката између школе и локалне заједнице, а у интересу школе; (д) „менаџер за људске ресурсе” – особа која је одговорна за ефикасност и ефикасност свих запослених у школи; (ђ) „администратор и организатор” – особа која је одговорна за послове који омогућавају ефикасно свакодневно функционисање школе у различитим аспектима; (е) „финансијски стручњак и предузимач” – особа која је, уз помоћ релевантних стручњака, одговорна за ефикасно и делотворно коришћење расположивих средстава у буџету, али и за прибављање средстава из различитих извора која су потребна за развој школе.

Нешто другачију класификацију налазимо код Квина и сарадника (Quinn, Faerman, Thompson & McGrath, 1996) који претпостављају да улоге лидера треба да одражавају културу организација којима они управљају и у складу са тим предлажу двојне улоге за сваки од типова организационе културе. На пример, улоге „директора и продуцента” одговарају рационалистичкој култури, оној у којој се наглаша-

ва да послови и задаци треба да буду извршени у складу са захтевима и циљевима организације. Улога директора укључује развијање и имплементирање визије, постављање смерница, стимулисање акција и пружање прилика запосленима да схвате која је визија лидера и обезбеђивање средстава која су неопходна за реализовање визије. Улога продуцента подразумева реализовање задатака који су компатибилни са оптималном „продукцијом”. Организациона култура у којој се наглашавају правила и процедуре захтева да примарне улоге лидера буду „координатор и контролор”. Координатор одређује шта ће се дешавати и када, па су у складу са тим планирање, организовање, давање повратних информација и сличне вештине од највећег значаја. Улога контролора превасходно укључује управљање информацијама. За организациону културу, која је усмерена према постизању консензуса, тј. опште сагласности свих запослених, компатибилне су улоге „ментора и стимулатора”. Прва захтева вештине као што су коучинг, ефикасна комуникација и изражен лични увид или самосвест, док друга улога подразумева вештине које су потребне за подстицање сарадње и оне које доприносе формирању тимова и тимској кохезији, управљању конфликтима и решавању проблема. На крају, култура која је усмерена на развој организације захтева да најважније улоге лидера буду „иноватор и медијатор”. С обзиром на то да је развој нераскидиво повезан са процесима промене и адаптације, улога лидера као иноватора је више него потребна. Иноватор мора бити способан да „производи” ентузијазам и пружа подршку за промене. Улога медијатора укључује посредовање између унутаршколских и изваншколских фактора.

Претпоставка о томе да различити типови организационе културе школе захтевају специфичне улоге школских лидера, звучи разумно. Међутим, велики број улога школских лидера које су наведене у различитим класификацијама, као и чињеница да су све оне подједнако важне за функционисање и развој школе, упућује на следеће питање: *Да ли школски лидери морају испунити све улоге?* Такође, шта се дешава ако није успостављена адекватна равнотежа између различитих улога које треба да испуне лидери? На основу претходних разматрања могло би се закључити да је неопходно да школски лидери буду у стању да успешно „играју” све описане улоге да

би се обезбедила и очувала ефикасност школе. Ово становиште подржава идеја о *интегративном* лидерству, према којој су школски лидери посебно ефикасни када раде на интегративан начин. Основна претпоставка интегративног лидерства јесте да разликовање педагошког и административног лидерства није конструктивно, јер води фрагментацији феномена лидерства (Krüger & Scheerens, 2012). Другим речима, није довољно да лидери буду ефикасни у педагошком лидерству, већ се очекује да поседују и одговарајуће интерперсоналне и административне вештине (Heck & Hallinger, 1999; Leithwood & Montgomery, 1986).

Ово, међутим, не значи да једна особа мора испунити све наведене улоге, већ је могуће да више особа или тим обавља лидерску функцију. Идеја о *дистрибутивном* лидерству није новијег датума, али се сматра једном од најутицајнијих идеја која се појавила у области образовног лидерства у последњој деценији (Hallinger & Heck, 2009). Бенет и сарадници сматрају да је дистинктивно обележје дистрибутивног лидерства удружена, заједничка активност и да се лидерство спроводи на свим нивоима организације, а не само „од врха надолe” (Bennet, Wise, Woods & Harvey, 2003). Зато се у оквиру дистрибутивног лидерства говори о различитим активностима или праксама, а не о улогама. Разматрајући идеју о дистрибутивном лидерству у образовању, Спилејн и сарадници под лидерством подразумевају све оне активности које утичу на мотивацију, знање, осећања и праксе чланова организације (школе) које су усмерене ка остваривању најважнијих циљева организације. У овој дефиницији аутори скрећу пажњу на то да би се многе активности, у којима су наставници ангажовани свакодневно са својим колегама, могле означити као лидерство, а појединци који се ангажују у том тренутку у датим активностима могу се сматрати лидерима без обзира на то што њихова улога лидера није формализована. Оно што обично разликује формалне лидере од неформалних јесте учесталост њиховог утицаја (Spillane, Halverson & Diamond, 2004: 11). На овај начин креирају се услови да сви учесници у школском контексту могу бити неформални лидери, а у складу са тим дистрибутивна перспектива „позива” наставнике да повремено преузму улогу лидера, а не само да буду следбеници формалног лидера школе. Дакле, у основи дистри-

бутивног лидерства је схватање лидерства као праксе која је производ интеракције лидера, следбеника и ситуација. Према мишљењу Хариса (Harris, 2003), дистрибутивно лидерство има неколико кључних карактеристика: (а) дистрибутивно лидерство није регулисано законом; (б) не подразумева се да свако у организацији управља; (в) дистрибутивно лидерство може имати много организационих конфигурација; (г) дистрибутивно лидерство је организациони услов (Harris, 2003).

Компетенције лидера. Компетенцијски приступ менаџменту првобитно је био примењен у америчкој економији и индустрији седамдесетих година прошлог века, а преузет је за потребе анализе школског лидерства у Сједињеним Америчким Државама, Великој Британији, Аустралији, Канади и на Новом Зеланду. Компетенције се дефинишу као способност особе да повезује знања, ставове и вештине које су релевантне за одређене професионалне ситуације и да их развија на интегративан начин (Krüger, 2009: 111). Холистички приступ компетенцијама обухвата вредности и очекивања, ставове и особине личности, мотивацију, знање и разумевање, способности и вештине, аспекте тога како неко себе опажа и своје социјалне улоге (Huber, 2004).

Имајући у виду комплексност улога и задатака лидера у образовању, разумно је претпоставити да је структура њихових компетенција такође комплексна. Штавише, ова структура је зависна од контекста у коме се компетенције примењују. Такође, потребно је узети у обзир динамику или „животни циклус” компетенција, што подразумева да се захтевају различите компетенције у складу са фазама развоја организације. Другим речима, да би лидери у образовању могли адекватно одговорити на захтеве који се пред њих постављају у контексту школе која се непрекидно развија, потребне су им бројне компетенције које ће примењивати у различитим фазама. Иако Хубер сматра да се скуп компетенција школских лидера не може „уситнити” на појединачне, изоловане компетенције, он из прагматичних разлога предлаже да се дефинишу области компетенција како би се боље разумела њихова комплексна природа: (а) *социјалне компетенције* – неопходне због интерперсоналне основе свих професионалних интеракција; (б) *персоналне компетенције* – укључују способности и ставове као што су, отвореност за иновације, иницијативност, флек-

сибилност у мишљењу и понашању, способност да се живи у променљивим условима и да се толерише неизвесност, аналитичке вештине, као и широк распон конкретних знања у различитим областима; (в) *административне компетенције* – неопходне су да би се успешно обављали менаџерски послови; такође, овде је укључено познавање закона о образовању, конкретна знања о школској регулативе, као и одређена знања из организационе психологије.

Поступак одређивања компетенција дешава се након што се идентификују кључне улоге, које се потом рашчлањују на мање „јединице”. Након тога, дефинишу се критеријуми понашања или активности (*критеријуми учинка*) који се сматрају погодним индикаторима за утврђивање ефикасности школских лидера. Један од примера овог приступа је модел компетенција школских лидера који је развијен у Аустралији (*Australian Principal Association, 2000*, према: Huber, 2004). У оквиру овог модела, једна од кључних улога школских лидера јесте да успостављају успешне односе са наставницима, да ефикасно комуницирају са запосленима делегирајући им задатке и одговорности, да управљају конфликтима и да се према запосленима опходе са поштовањем. Ови елементи улоге су преведени у специфична понашања која се могу опажати. Други пример потиче из Холандије, где су на основу пет општих компетенција касније развијени професионални стандарди за школске лидере. Компетенције су: оријентација ка визији, свест о природи контекста, развијање стратегија које одговарају новим облицима лидерства, организационо мишљење и мишљење вишег реда (Krüger, 2009).

Дефинисање скупа компетенција неопходних за успешно обављање одређене професије може се користити у различите сврхе у контексту образовања. Прво, на основу јасно дефинисаних стандарда компетенција могу се одредити критеријуми за избор кандидата за посао наставника. Друго, помоћу скупа компетенција могу се поставити циљеви који се односе на континуирани професионални развој наставника. Треће, оне могу послужити као критеријуми за евалуацију рада наставника, као и за самоевалуацију. Генерално, показало се да су искуства коришћења листе компетенција у школском контексту позитивна јер су наставници и школски лидери подстакнути да размишљају и преиспитују се у вези

са својим надлежностима, што им заузврат помаже да боље разумеју своје и туђе улоге, као и да развијају планове за свој професионални развој (Esp, 1993).

Лидерске праксе. Појам лидерских пракси појављује се у новијој литератури као реакција на компетенцијски приступ. На основу бројних квантитативних студија, неки аутори су идентификовали стабилан сет пракси које су заједничке за већину успешних лидера у различитим контекстима. Резултати истраживања указују на то да не постоје три широке категорије пракси које доприносе успешности лидер, при чему различити аутори користе различите називе за категорије: (а) *Постављање смерница, Развој људских ресурса и Редизајнирање организације* (Leithwood, 1994); (б) *Стратегије визионарства, Стратегије грађења ефикасности и Стратегије мењања контекста* (Conger & Kanungo, 1998); (в) *Циљеви, Људски ресурси и Структуре и социјални системи* (Hallinger & Neck 1999).

Према Литвудовом схватању, најчешће навођене слабости операционализације функције лидера помоћу компетенција су:

- фрагментација улога које се боље могу разумети ако се разматрају на интегративан начин;
- претпоставка да генерички сет способности одговара сваком контексту;
- већи фокус на лидерским способностима потребним за функционисање у садашњим условима, него на онима које су им потребне да би одговорили на будуће изазове;
- нагласак на мерљивим понашањима лидера, а искључивање суптилнијих склоности и „мекших” интерперсоналних квалитета који су неопходни на многим нивоима функционисања организације;
- недостатак емпиријских доказа о повезаности компетенција са бољим исходима у организацији;
- охрабривање конформистичког понашања уместо подстицања испољавања различитих квалитета личности;
- претпоставка да они који заузимају исту улогу, испољавају иста понашања (Leithwood, 2012).

Исти аутор сматра да увођење концепта лидерских пракси уместо концепта компетенција, има за циљ да истакне: (1) ситуациони и социјални контекст у коме се лидерство обавља; (2) централну улогу међуљудских односа у феномену лидерства; (3) важност флексибилности у реаговању лидера на различите ситуације и изазове са којима се сусреће приликом реализације важних циљева; (4) „удружено деловање” као карактеристику лидерства у готово свим организацијама. Сходно томе, *пракса* представља скуп активности које обавља једна особа или група особа у одређеним околностима, остварујући заједнички циљ (циљеве).

У складу са наведеним, могло би се закључити да операционализација лидерства помоћу пракси решава многе проблеме који су повезани са компетенцијским приступом, али ипак не све, на шта је указао и сам Литвуд. У ревидираном документу намењеном лидерима у образовању (*Ontario Leadership Framework*), он је дефинисао пет домена пракси – *Постављање смерница, Изградња међуљудских односа и развој људских ресурса, Развој организације да би се подржале пожељне праксе, Унапређивање наставе и Обезбеђивање одговорности* – и у сваком од домена конкретизовао је посебне праксе које лидери обављају (Leithwood, 2012). Као што називи домена показују, овај оквир описује скуп краткорочних циљева који треба да буду остварени, уколико желимо да се фундаментални циљеви школе и образовног система у целини реализују. Ови краткорочни циљеви могу бити реализовани на више различитих начина, у зависности од, на пример, очекивања локалне заједнице у којој се школа налази, културе организације, снага и слабости наставног кадра, и слично. У том смислу, аутор наглашава да праксе, које су дефинисане у овом оквиру, остављају довољно простора за прилагођавање карактеристикама локалне средине и претпостављају значајне експертске вештине оних који обављају лидерску функцију. Он, такође, додаје да су ове праксе ефикасне за оне лидере који испуњавају различите улоге и у различитим организационим контекстима уколико они поступају и понашају се тако да узимају у обзир посебност датих улога и контекста.

Закључак

Разумљиво је да би свако настојање да се унапреди образовна пракса требало да буде засновано на добро аргументованим научним знањима о релевантним феноменима. Знања о феномену лидерства у образовању широко су заступљена у светској литератури. Овим радом настојали смо да „попунимо” празнину која постоји у нашој педагошкој литератури, кад је реч о феномену образовног лидерства и да укажемо на оквире у којима се крећу теоријска разматрања овог концепта, као и на неке од главних праваца његовог даљег развоја. Имајући у виду да је у Србији недавно усвојен *Правилник о стандардима компетенција директора установа образовања и васпитања* (2013) – који може представљати значајан корак у професионализацији функције лидера, као и чињеницу да у нашој земљи не постоји ниједан облик њихове институционалне припреме, било би веома значајно да се ова тема актуализује, како на теоријском, тако и на емпиријском плану. На тај начин, могла би да буде креирана поуздана „платформа” на којој би била заснована садашња и будућа настојања да се унапреди лидерство у васпитнообразовним институцијама у Србији, а тиме и квалитет образовања у целини.

Коришћена литература

- Armstrong, M. (2004). *Armstrong's handbook of management and leadership: A guide to managing for results* (2nd Edition). London & Philadelphia: Kogan Page.
- Beare, H., Caldwell, B. & Millikan, R. (1989) *Creating an excellent school: Some new management techniques*. London: Routledge.
- Bennett, N., Wise, C., Woods, P. & Harvey, J. A. (2003). *Distributed leadership*. Nottingham: NCSL.
- Bolam, R., McMahon, A., Pocklington, K. & Weindling, D. (1993). *Effective management in schools*. London: HMSO.
- Bush, T. (2007). Educational leadership and management: Theory, policy, and practice. *South African Journal of Education*, Vol. 27, No. 3, 391–406.
- Conger, J. & Kanungo, R. (1998). *Charismatic leadership in organizations*. Sage Publications.
- Cotton, K. (1995). *Effective schooling practices: A research synthesis*. NW Regional Educational Laboratory.
- Cuban, L. (1988). *The managerial imperative and the practice of leadership in schools*. Albany: State University of New York Press.
- Day, C., Harris, A., Hafield, M., Tolley, H. & Beresford, J. (2000). *Leading schools in times of change*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Dimmock, C. & Walker, A. (1998). Transforming Hong Kong schools: Trends and emerging issues. *Journal of Educational Administration*, Vol. 36, No. 5, 476–491.
- Đurišić-Bojanović, M. i Maksić, S. (2006). Direktor škole – lider ili menadžer, *Nastava i vaspitanje*, Br. 3, 337–437.
- Epstein, L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Esp, D. (1993). *Competences for school managers*. London: Kogan Page.
- Fullan, M. G. (1991). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2003). *The moral imperative of school leadership*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press; Toronto: Ontario Principal's Council.
- Gezi, K. (1990). The role of leadership in inner-city schools. *Educational Research Quarterly*, Vol. 12, No. 4, 4–11.
- Greenfield, T. & Ribbins, P. (Eds.) (1993). *Greenfield on educational administration: Towards a humane science*. London: Routledge.
- Hallinger, P., Bickman, L. & Davis, K. (1996). School context, principal leadership, and student reading achievement. *Elementary School Journal*, Vol. 96, No. 5, 527–549.
- Hallinger, P. & Heck, R. H. (1996). Reassessing the principals role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980–1995. *Educational Administration Quarterly*, Vol. 32, 5–44.
- Hallinger, P. & Heck, R. H. (2009). Distributed leadership in schools: Does system policy make a difference? In A. Harris (Ed.) *Distributed leadership: Different perspectives*. *Studies in Educational Leadership* (pp. 101–117). Netherlands: Springer Press.
- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: Hersey, fantasy or possibility. *School Leadership and Management*, Vol. 23, No. 3, 313–324.
- Heck, R. & Hallinger, P. (1999). Conceptual models, methodology, and methods for studying school leadership. In J. Murphy & K. Seashore-Louis (Eds.), *The 2nd handbook of research in educational administration* (pp. 141–162). San Francisco: McCutchan.

- Huber, G. (2004). *Preparing school leaders for the 21st Century: An international comparison of development programs in 15 Countries*. London: Taylor & Francis Group.
- Imants, J. & de Jong, L. (1999). Master your school: The development of integral leadership. *Paper presented at the International Congress for School Effectiveness and Improvement*, San Antonio, Texas.
- Ingersoll, R. (1999). The problem of underqualified teachers in American secondary schools. *Educational Researcher*, Vol. 28, 26–37.
- Krüger, M. L. (2009). The big five of school leadership competencies in the Netherlands. *School Leadership and Management*, Vol. 29, No. 2, 109–127.
- Krüger, M. & Scheerens, J. (2012). Conceptual perspectives on school leadership. In J. Scheerens (Ed.), *School leadership effects revisited: Review and meta-analysis of empirical studies* (pp. 1–30). New York: Springer.
- Leithwood, K. A. & Montgomery, D. J. (1986). *Improving principal effectiveness: The principal profile*. Toronto: OISE Press.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, Vol. 30, No. 4, 498–518.
- Leithwood, K. & Duke, D. L. (1999). A century's quest to understand school leadership. In K. S. Louis & J. Murphy (Eds.), *Handbook of research on educational administration*, 2nd Edition (pp. 45–72). San Francisco: Jossey-Bass.
- Leithwood, K., Jantzi, D. & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Philadelphia: Open University Press.
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S. & Wahlstrom, K. (2004). *Review of research: How leadership influences student learning - learning from leadership project*. New York: Wallace Foundation.
- Leithwood, K. & Riehl, C. (2005). What do we already know about educational leadership. In W. Firestone & C. Riehl, (Eds.), *A new agenda for research in educational leadership*. New York: Columbia University.
- Leithwood, K. (2012). *The Ontario leadership framework 2012 with a discussion of the research foundations*. Institute for Educational Leadership.
- Levine, D. U. & Lezotte, L. W. (1990). *Unusually effective schools: A review and analysis of research and practice*. Madison, WI: The National Center for Effective Schools Research and Development.
- Louis, K. & Miles, M. (1990). *Improving the urban high school: What works and why*. New York: Teachers' College Press.
- Mortimore, P. (1993). School effectiveness and the management of effective learning and teaching. *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 4, No. 4, 290–310.
- Mulford, B., Silins, H. & Leithwood, K. (2004). *Educational leadership for organizational and improved student outcomes*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Nias, J., Southworth, G. & Campbell, P. (1989). *Staff relationships in the primary school*. London: Cassell.
- Pravilnik o standardima kompetencija direktora ustanova obrazovanja i vaspitanja* (2013). Službeni glasnik Republike Srbije, Br. 38.
- Quinn, R. E., Faerman, S. R., Thompson, M. P. & McGrath, M. R. (1996). *Becoming a master manager: A competency framework*. New York: Wiley.
- Rosenblum, S., Louis, K. S. & Rossmiller, R. A. (1994). School leadership and teacher quality of work life in restructuring schools. In J. Murphy & K. S. Louis (Eds.), *Reshaping the principalship: Insights from transformational reform efforts* (pp. 99–122). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Sammons, P., Hillman, J. & Mortimore, P. (1995) *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*. Report by the Institute of Education, University of London, for the Office for Standards in Education.

- Scheerens, J. & Bosker, R. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Scheurich, J. (1998). Highly successful and loving, public elementary schools populated mainly by low-ses children of color core beliefs and cultural characteristics. *Urban Education*, Vol. 33, No. 4, 451–491.
- Southworth, (1997). Primary headship and leadership. In M. Crawford, L. Kydd & C. Riches (Eds.), *Leadership and teams in educational management* (pp. 40–60). Buckingham: Open University Press.
- Spillane, J. P., Halverson, R. & Diamond, J. B. (2004). Distributed leadership: Toward a theory of school leadership practice, *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 36, No. 1, 3–34.
- Wasserberg, M. (1999). Creating the vision and making it happen. In H. Tomlinson, H. Gunter & P. Smith (Eds.), *Living headship: Voices, values and vision*. London: Paul Chapman.
- Wehrich, H. & Koontz, H. (1993). *Advantaged management – Adults programs*. McGraw-Hill.
- Yukl, G. (2002). *Leadership in organizations* (5th Edition). Upper Saddle River: Prentice-Hall.

SUMMARY

Global media have recently announced the news that Finland is going to start education reform. Anyone who is even remotely familiar with the results of international studies of students' achievements in the last ten years or more will surely be a little confused by this news. Namely, Finland is traditionally a champion in these "competitions" or, at least, at the very top. Why changing the method that produces good results? Finnish educational authorities have concluded that what the young need nowadays and what will be the necessity in the future is the integrated knowledge that can be applied in everyday life. It has been reasoned that the young in Finland schools do not gain such type of knowledge sufficiently enough and that it is vital for the state to become involved in resolving the problem. Consequently, the national curriculum framework, which will come into force in 2016, insists on the concept of *phenomenon-based learning*. Subjects are, in fact, partly scrapped and replaced by integrative, interdisciplinary and phenomenon teaching or teaching by topic. This certainly does not mean that traditional subjects are going to be excluded, however, from 2016 every school is going to be obliged to implement over a longer period of time interdisciplinary thematic teaching. Moreover, it will also be insisted that students participate in planning these thematic periods, that is, that their opinion is taken into account when assessing what they have learned during the work on these projects.

It seems that we live in an age when even those who perform the best results (in education, economics or any other sphere of society) are aware that they have to adapt continually to new circumstances, new contexts, since unless they do it fast enough, they can easily go backwards. Furthermore, adapting itself is not good enough solution, because the top performers will not be those who just adapt to new circumstances and contexts, but the ones who create them.

The modern world is characterised by rapid changes. New technologies (especially information and communication), globalization, fierce economic competition do not lead just to fast changes, but also to the unpredictable ones. In the current circumstances an individual can significantly make use of broad, generic set of competencies so that a person neither retreats from changes nor becomes a sole object of changes, but helps him/her understand them, discuss them critically, change and adapt them to himself/herself and redefine them in the way they can benefit him/her and the others. Therefore, education plays an essential role since it represents the main path to acquire such competences.

The consensus has been reached in Europe regarding which key competencies students need to develop in their education: from traditional, such as communication in their native language and mathematical competence, to those which reflect clearly the time we live in, such as entrepreneurship, cultural awareness and expression. In order to acquire these key competencies and the other ones, however, it is necessary to redefine the existing educational practices and roles. The book presents the ideas about what can be redefined in education and how, and in what way the participants can contribute to education system. Additionally, the book states which skills the participants should develop to achieve real progress in educational practice such as activity, autonomy, initiative and responsibility.

Memorizing, focusing on grades while learning, periodical rather than permanent learning are not the approaches which help students gain the necessary knowledge and skills for further education and success in professional life. Cognitively active students are students who deliberate what they have learned, ask themselves and the others, seek answers actively, and thus create an opportunity to acquire high-quality and lasting knowledge. The prerequisite for this attitude to learning is both the responsibility of students, primarily the responsibility to themselves and their future and to all those who take part in their education. Students should be able to make decisions independently and shape their opinion and attitudes, put up with pressures and defend their integrity. Finally, students should strive to be proactive, to initiate, to be innovators and determined to achieve set goals. The modern world is looking for entrepreneurs, initiators, leaders – those who have the energy to initiate changes. This refers to teachers

as well. Rather than sticking to routines, teachers should tackle problems actively in practice and develop their professional autonomy to be able to support such students. They should not be limited by bureaucratized educational system, but reconsider the current practice, introduce novelty in their work, experiment and take risks, and create a new pedagogical value. Being aware of the responsibility of teaching and the success of students at school, teachers as professionals in the true sense of the word can become a role model to students, presenting themselves as the ones who enhance their knowledge consistently for the benefit of themselves and the others. As a result, we need school principals who do not manage school by trying just to avoid problems, but rather the ones who work actively to improve conditions in schools and educational process, launch new practice boldly as well and support new ideas despite pressures, habits, and resistance. Likewise, the role of parents should alter. When it comes to education of their children, parents need to be more active, initiate actions, help schools, and also be responsible to both their children and the other children, and to all the others who participate in education and well-being of students. The education system would also need to redefine its mission and function. It should find ways to change curricula, textbooks policy, governance and financing, initial teacher training, teachers' professional development, quality assurance mechanisms, etc. so all these subsystems could support the activity, autonomy, initiative and responsibility of all the participants in the system.

Finally, the researchers in the field of education ought to redefine their roles. At present, researchers have sufficient autonomy in their work; however, it is necessary for them to have more influence on educational policy and practice. The essential redefining of their roles relates to raising awareness and accepting their own part in social responsibility that cannot be fulfilled merely by publishing scientific works. Researchers should certainly be responsible both for scientific contribution, the quality of their work, but also for the relevance and applicability of their findings in real social contexts, especially in transition periods. Furthermore, they ought to be socially engaged in the way that enables them to reflect critically on the pedagogical reality and also on the contemporary global trends to foresee the trends of changes in education and prepare the education system for them adequately.

The book, we believe, presents that example – an example of proactive, autonomous and critical approach to the analysis of the situation and trends in education, responsible presentation of professional, scientifically-based view which leads to the suggestions for changing the roles in education and redefining educational practice.

When selecting the topics for the book, we have been guided by contemporary issues and their potential contribution to the improvement of educational practice. The aim has been also to publish the scientific papers of the authors who have long been devoted to the studying of the issues related to the education quality improvement from different perspectives. All the papers contain clearly displayed knowledge about the topic that has been elaborated, as well as the results of so far unpublished studies.

The book begins by considering the issue of professional development of teachers which is the key issue to the overall educational practice quality. The paper entitled *Indicators of the Professional Development of Serbian Language and Literature Teachers* offers a detailed analysis of the existing practices of professional development of Serbian language teachers and the data that can be valuable when composing future professional development programs for teachers. It points out specific suggestions of the teachers concerning the possibilities of improving their professional development, as the key component of this kind of teacher training represents meeting their real needs. Due to the importance of Serbian language lessons in the educational context, the professional development of these teachers can significantly contribute to improving not only their knowledge, but can affect the achievement of students in this area. In the paper *The Community of Teacher Self: A New Metaphor for Understanding the Professional Identity of Teachers* reviews the concept of teachers' identity when elaborating new roles. The author starts from the assumption that so far there has not been a single definition of professional identity of teachers, therefore, the idea of the complexity and dynamics of the professional identity is represented through three case studies. According to the author, *the community of teacher self* should be the tool that can help understand the teachers' thoughts about themselves and the others, so as to enable understanding diverse, often incompatible needs and expectations as the result of the equal importance of different parts of one unit. The paper *Roles of*

University Teachers in the Development of Students' Functional Knowledge and Their Professional Education displays the importance of initial education and finding a new model for encouraging students to apply their knowledge constructively into practice. The author emphasizes that the quality and functionality of the acquired knowledge at university, as well as that their professional development and career advancement depend largely on the role of university professors. In this respect, it is underlined that it is important to encourage students to develop their own ways of learning, reasoning and performance, as well as to increase their skills that would later evolve into their professional competences. The following paper *Innovative Work of the Teachers in Serbia: Incentives and Obstacles in the Case of "Trefoil" Approach* introduces the approach to the educational process which combines three basic educational aims: encouraging initiative, cooperation and creativity of students and teachers in all segments of a school. The set aims, which are vital to "Trefoil" approach, have been implemented in an experimental primary school in Belgrade by using cooperative learning, solving divergent tasks, games, critical dialogue, research and project work. The author of the paper highlights that the new roles of teachers consist of three directions: the research of their own practice, the exchange of experience through the reflection of the educational process by monitoring, evaluation, planning and improving future practice based on the empirical data. The next chapter *Experience-based Learning: A Challenge for Modern School* considers a model of experiential learning as an alternative to traditional education system. The features of experiential learning have been displayed through the aspects of a critical examination of the role of teachers and students in the classroom. It is stressed that this form of teaching is a holistic model that focuses on the integrated functioning of the entire personality and offers a range of challenging, practical, creative and research activities. It is also pointed out that implementation of the model requires a different approach to teaching and reviewing of the existing teaching methods and teachers' skills, different learning environment, an environment in which students feel free to communicate, socialize, cooperate and learn from their mutual interaction. The next paper *Learning from the Learners' Perspective: Research Synthesis* examines students' attitudes toward learning, the experience of learning competence and learning process management. The

results of a series of empirical studies of different aspects of learning process are presented. Reconsidering the role of students in a classroom results in the idea that students are expected to be reflective, autonomous, able to manage learning process, and aware of their role in knowledge construction process. The obtained results contribute to gaining deeper insight into the comprehension of learning and learning approaches of students. Starting from three reference frames – the theories of educational change, self-determination, development harmonization and environment characteristics, the author of the paper entitled *Improving Teaching in Primary Schools: Pupils' Perspectives* considers the possibilities and limitations of the development of pupils' autonomy in education process. The focus is on the suggestions and proposals of pupils regarding what is necessary to change in teaching in order to make it more interesting and, therefore, encourage pupils to be motivated to participate actively in learning process. The findings indicate global dissatisfaction of pupils with teaching practice, and suggest in what direction changes should focus from their perspective: the modernization of teaching process; nourishing cooperative relationship between pupils and teachers and appreciation and encouragement of the motivation and autonomy of pupils. The next chapter *Conceptions and Practices of School-Family Cooperation Worldwide and in Serbia* is a critical overview of the issue on the connection and cooperation between school and family. It states that global practice and the practice in Serbia still fail to develop a productive relationship between parents and teachers, that is, school. It emphasizes that the current situation in Serbia is characterized by a discrepancy, on the one hand, between scientific research findings on the state of the cooperation and necessary changes and, on the other hand, the programs which have been offered in seminars on professional training to the employees in education. Therefore, recognizing parents as an important component for development of more comprehensive education system as a whole, the author presents the suggestions for practice at micro, meso and macro levels, and points out a new approach based on reconceptualization of the roles of parents and teachers and their position as “the community of practitioners”. The paper *Recent Views on the Leadership in Education* discusses leadership phenomenon in educational institutions. The phenomenon is substantially presented in global literature, however, in our

pedagogical literature the term has not been elaborated sufficiently. The author displays the framework of theoretical reflection on the concept, as well as some of the main directions of its development in the future. Since it indicates the current change of legislation in the domain of defining competence standards of principles of educational institutions in Serbia, the paper represents a significant contribution to the topic in Serbia. The final chapter *Society and Reforms: Educational Policies and Policies of Identity* is dedicated to theoretical and empirical findings relating to education policy. By analysing the changes that education reform introduces into the national education system, as well as the ways of accepting the recommendations that come from the so-called transnational education area, that is, education area in the European Union, the author points out the importance of the social and cultural context when creating educational and identity policies. In addition, the paper points out that national education strategy should not be ignored – which should enable the identification of one's own values, needs, capabilities and interests – under the influence of globalization process that is taking place in education area.

We hope that this book will be an incentive for reviewing educational theory and practice and we would like to express gratitude to the authors because of the effort and willingness to participate in its creation. We also thank the reviewers, Prof. Slađana Zuković, PhD, Prof. Biljana Sladoje-Bošnjak, PhD and Jelena Radišić, PhD who have contributed to the quality of the book with their constructive suggestions.

*Emilija Lazarević
Jelena Stevanović
Dejan Stanković*

**INDICATORS OF THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT
OF SERBIAN LANGUAGE AND LITERATURE TEACHERS**

Jelena Stevanović and Milica Marušić
Institute for Educational Research, Belgrade

The basis of the students' general school education consists of studying standard Serbian language as well as literary and artistic norms, due to which it is very important to draw attention to the professional development of Serbian language and literature teachers. The aim of this paper was to examine how often Serbian language and literature teachers employed at primary schools participate in certain forms of informal professional development and how they assess these forms of professional development. The research was conducted in 2013/2014 academic year applying the questionnaire which contained open and closed type questions. The sample was a convenience sample and included 95 Serbian language and literature teachers of nineteen primary schools in Serbia. The quantitative and qualitative analysis of the teachers' responses was carried out. The results show that the majority of the teachers (93%) most frequently participate in seminars, whereas the least frequent form of professional development is the writing of professional and scientific papers. Despite the fact that seminars represent the most common form of professional development, a significant number of the teachers (40%) believe that seminars contribute little or not at all to the improvement of their skills and knowledge. In addition, the teachers believe that their professional development could be improved primarily through the change of the contents and methods of the seminars' realization. The research findings suggest that this way of professional development of these teachers does not suit fully their real needs and indicate some specific measures that would contribute to overcoming this problem.

Key words: professional development, teachers, Serbian language and literature, primary school, teachers' perceptions.

**THE COMMUNITY OF TEACHER SELF: A NEW METAPHOR
FOR UNDERSTANDING THE PROFESSIONAL IDENTITY OF TEACHERS**

Vladimir Džinović
Institute for Educational Research, Belgrade

The research presented in this paper dealt with the teacher professional identity from the perspective of a heuristic model of the community of self. The idea was to consider the teachers' perception of the self as the community of different roles which enter various mutual relationships. This approach enables us to observe the complexity and conflicts of the teacher identity, as well as its analysis within the context of the teachers' everyday practice and the teacher's personal meanings. The research included the case studies of three teachers, at primary school, secondary school and university, who are at different stages of their careers. The data for the case studies were collected by the interviews, where the teachers were asked to create their impression of themselves through the metaphor of the community of self. The case studies showed that the teacher identity has been fragmented as a response to the challenges, such as difficulties to harmonize the need to maintain the teacher's authority with

attracting the students' attention, to adjust planning and professional improvisation or the challenge to maintain control in class and, at the same time, let the initiative to the students. In addition, the findings indicate that the professional development of the community of teacher self is going towards the creation of a role that has a coordinating function in relation to the other roles. *Key words:* the community of self, teacher identity, case study.

**ROLES OF UNIVERSITY TEACHERS IN THE DEVELOPMENT
OF STUDENTS' FUNCTIONAL KNOWLEDGE
AND THEIR PROFESSIONAL EDUCATION**

Emina Kopas-Vukašinić

Faculty of Education, University of Kragujevac, Jagodina

The standards of university education actualize modern roles of university teachers in terms of the quality of students' learning outcomes. Starting from a theoretical context which unites the effects within the system of modern university education and designing the aforementioned teaching and learning outcomes, the aim of our study was to determine the way in which the students assess the roles of the teachers in their professional education and whether the teaching and learning outcomes, recognized by the students, comply with the requirements of modern university education. The research was done by applying a descriptive method and the method of interviewing the students in their focus groups. The research results have confirmed that the students provide clear assessments of the quality of the teachers' work in relation to the requirements of professional training of the future preschool teachers. Regarding the learning and teaching outcomes, this research has confirmed our assumption that the students envisage the teachers' competencies which fulfill the requirements of the teaching and learning quality assurance and the development of the students' functional knowledge and competencies, so that they are ready to concretize the outcomes of modern teaching and learning in their professional education.

Key words: university education, quality of teachers' work, teaching and learning outcomes, designing outcomes, students' professional competencies.

**INNOVATIVE WORK OF THE TEACHERS IN SERBIA:
INCENTIVES AND OBSTACLES IN THE CASE OF "TREFOIL" APPROACH**

Jasmina Šefer

Institute for Educational Research, Belgrade

In this paper we presented the first results of the experimental training for introducing Trefoil approach into the teaching process. Trefoil teaching approach implies that the teachers implement group cooperative learning, solving open-ended tasks, play activities, critical dialogue, research and project work in the classes in order to initiate three areas of development- initiative, cooperation and creative behavior of the students. The training lasted for one academic year and consisted of a number of instructive days, which were accompanied by

experimental classes and reflexive practices of the teachers at their professional councils, facilitated by the researchers of the Institute for Educational Research. Apart from summative evaluation of the experiment, the teachers' activities were also monitored for formative purposes via quantitative and qualitative methods for data collection and processing. Among them there was a precisely pre-structured interview on the quality of experimental training, which was conducted with 29 teachers of the primary experimental school, before the end of the experiment. In the case of Trefoil, self-evaluation of the teachers in the interview indicate their progress and motivation which are increasing during the experiment. The teachers planned to use the Trefoil in their future practice more frequently. They also considered Trefoil significant for learning, as well as the role of the experts and professional council in the teachers' development. The teachers believe that the introduction of innovations in teaching should be simple and gradual (in small steps over a longer period of time), and that additional motivation of the teachers depends on positive reaction and success of the students. The emphasis should be placed on new practices that have not been previously studied and the framework of receptiveness for innovations should be built during an initial education which is, in our case, insufficient. It is also necessary to improve the status and rewarding of the teachers in the school system, teaching materials and aids, flexibility of the curricula and the sustainability of changes in order to facilitate continuity in the innovative work of schools. Crossing the results of the interview and other data obtained from the experiment in the future analyses may provide a more comprehensive image about the new role of a teacher, which should be manifested primarily in the innovative work with students.

Key words: Trefoil approach to education, innovations, motivation, teachers' professional development, reflexive practice, a new role of a teacher.

EXPERIENCE-BASED LEARNING: A CHALLENGE FOR MODERN SCHOOL

Nataša Lalić-Vučetić and Dragana Gundogan
Institute for Educational Research, Belgrade

Contemporary pedagogical and didactic tendencies point out complexity, variability and dynamics of teaching situations and methodological approaches, as well as diversity of roles of the basic actors in educational process. In this context the ideas about different approaches to learning, teaching and learning strategies oriented, primarily, towards the active role of the participants in teaching, autonomy and responsibility, initiative and cooperation, self-reflection have been increasingly promoted. The presence of these ideas is found in pragmatism and study of John Dewey who also represents the foundation of a model of experience-based learning (EBL). In this paper the concept of learning through personal experience was analyzed and critically examined, which is, at the same time, a review of the essential characteristics of traditional school. The aim was to establish the values and advantages of a model of experience-based learning which contributes to creating a different atmosphere both inside and outside the classroom. The question is how students' initiative, curiosity and independence can be encouraged and what are new or different roles and skills of teachers and students. The results of the analysis of the basic starting

points of experience-based learning show that the teacher is expected to show a certain degree of flexibility in the method of his or her work and activities that he or she applies, and to be open for innovations and different students' experiences, taking into account students' interests and knowledge. When it comes to a student, this learning model, unlike the traditional school, changes the focus to gaining new experiences, the possibility of constructing and reconstructing experiences, overcoming the challenges and personal boundaries, encouraging the perspective of self-discovery. Therefore, by promoting these ideas and principles in teaching it is possible to establish social relations and the environment which emphasizes the perspective of personal experience, personal and intrinsic motivation, self-assessment, responsibility, cooperation, collaboration, exchange of thoughts and feelings, which is also a part of the teacher's educational work.

Key words: experience-based learning, motivation, school, teacher, student.

LEARNING FROM THE LEARNERS' PERSPECTIVE: RESEARCH SYNTHESIS

Snežana Mirkov

Institute for Educational Research, Belgrade

The paper presents the results of a number of empirical studies on different aspects of learning process: on relations between learning habits and techniques and the quality of students' knowledge, on relations between learning goals and students' assessments of their own intellectual abilities, on students' learning goals and strategies and their relations with self-concept and locus of control, on factors which affect academic success, and on the role of self-regulation in approaches to learning. The samples included elementary school students and university students. The obtained results confirmed the joint action of intellectual and non-intellectual factors in achieving success. Students who are oriented to knowledge use understanding strategies and achievement strategies, and self-regulation provides adequate selection and use of various strategies. The results indicate the significance of self-concept and locus of control for setting goals and applying strategies in learning. Intrinsic goals are largely represented among the students who perceive themselves as academically competent. The existence of three approaches to learning – surface approach, deep approach and achievement approach – has been confirmed. Self-regulation works in different ways within different approaches to learning. Indicators of regulation in learning operationalized in different ways contribute to defining deep approach and achievement approach to learning. The results contribute to acquiring a deeper insight in students' views of learning and their approaches to learning.

Key words: learning process, self-regulation, students' perspectives, learning goals, learning strategies, self-concept.

IMPROVING TEACHING IN PRIMARY SCHOOLS: PUPILS' PERSPECTIVES

Ivana Đerić

Institute for Educational Research, Belgrade

In pedagogical literature, the significance of the development of pupils' „voice“ on the issues related to improving the quality of teaching practice has been recognized. It is necessary for the pupils to have the opportunity to express their observations, experiences and emotions about their own education, which is consistent with the interpretation of the pupil's role in modern school. Accordingly, the aim of this paper was to inquire the pupils' opinion on the changes that are required in teaching. For the purpose of this study, a questionnaire was constructed and the pupils' proposals on the methods of improving teaching were collected via the open-ended questions. The sample included 360 pupils of the eighth grade from six city schools. The obtained data were analyzed by the application of the method of thematic analysis. The pupils pointed out that the following changes are required in teaching: (a) modernization of teaching process; (b) fostering partnership between the pupils and the teachers; (c) appreciation and encouragement of motivation and the pupils' autonomy. A special significance of these findings is reflected in the fact that the pupils are mature and competent enough to be able to observe and assess the aspect of teaching process that needs certain changes. The proposals stated by the pupils may be used by the decision-makers as a map of changes that the pupils observed as necessary to be undertaken in order to improve the quality of teaching.

Key words: pupils' perspective, quality of teaching, primary school.

CONCEPTIONS AND PRACTICES OF SCHOOL-FAMILY COOPERATION WORLDWIDE AND IN SERBIA

Nada Polovina

Institute for Educational Research, Belgrade

Numerous initiatives and incentives of the educational policies holders, theoreticians and researchers to affirm the idea on cooperation between family/parents and school/teachers in practice have not been granted a greater stronghold – neither when it comes to parents nor when it come to teachers. This article deals with the issue of failure to realize the cooperation with the aim of pointing out the guidelines of the changes necessary in further shaping of working practice in Serbia. First, we focused on the comparison of the paradigms about the cooperation between school and family developed within international frameworks (traditional, modern, post-modern) and in Serbia (traditional, quasi-modern) since 1960 until present. Then we dealt with the most prominent differences we recognized in the current conceptual shaping of the field of cooperation within the global and local academic and professional framework. Finally, the paper deals with the issue of changing the attitude towards the teachers' professional development within the domain of their preparation for productive cooperation with parents. As a base of a new approach we have postulated: teacher's personal work on his/her own beliefs and stereotypes regarding his/her role and the role of a parent, and the development of the modality of cooperation within

each individual school – the modality which would reflect the opinion and assessment of the parents whose children attend the specific school themselves. *Key words:* school-family cooperation, traditional model of cooperation, modern model of cooperation, post-modern model of cooperation.

RECENT VIEWS ON THE LEADERSHIP IN EDUCATION

Slavica Ševkušić

Institute for Educational Research, Belgrade

In the early 21st century the interest in educational leadership has suddenly started to grow. It has been recognized worldwide that the effective leaders are necessary for educational institutions, if they are expected to provide the best possible education to the young. This tendency has emerged due to a widespread belief, based on a number of research evidence, that the quality of leadership is considerably associated with the students' achievements. In addition, the studies show that the effects of leadership on the achievements are indirect and that leadership, among all other factors related to school, immediately follows the quality of teaching in its contribution to school learning. With the aim of better understanding this phenomenon, which is not sufficiently considered in Serbian pedagogical literature, this paper is focused on the issue of defining the leadership in education and the relationship between the concepts of management and leadership in education as well. Given that, in accordance with new and more complex requirements that have been placed before the leaders in modern education, different views on their function have emerged; we considered three different approaches to the operationalization of the function of the educational institutions' leaders: through their roles, competencies and practices. Within this approach we also considered the phenomenon of distributive leadership, which represents one of the most effective ideas in the literature on educational leadership in the last decade.

Key words: leadership in education, management in education, leadership competencies, leadership practices, distributive leadership.

SOCIETY AND REFORMS: EDUCATIONAL POLICIES AND POLICIES OF IDENTITY

Vesna S. Trifunović

Faculty of Education, University of Kragujevac, Jagodina

The reform of education in the Republic of Serbia has been passing through different phases after 2000, with the ultimate goal to connect 'domestic' with European education and, according to this, to define new educational policies. Policies of identity as an important aspect of the educational policies in multicultural and multilingual society are of particular importance since they indicate the equality or inequality of different actors in education. Recognition and evaluation of different identities in institutionalized education may contribute to strengthening the potentials for their understanding, appreciation, and acceptance in the entire society. Identity policies, however, are always formed

in accordance with different selection of a particular social order. Selected development strategy of ruling groups directly affects the formation of educational policies, such as its implementation has a reverse impact on different dimensions of initiated social processes. The adopted educational policies in the so-called contemporary Serbian society provide: (1) presentation of various identities within 'domestic' institutionalized education and a greater synergy of education and other social actors in their promotion; (2) presentation of education as an element of cultural identity which ensures the interfusion of traditional value systems and new cultural values – the identity which makes a clear distinction between the realities which enrich our lives and the others whose purpose is to preserve the achieved life organization. In this paper we dealt only with the second aspect of the education-identity relation, and the aim was to emphasize the importance of social and cultural context for the ultimate goals of educational and identity policies. The creators of educational policies in the Serbian society seem to overlook this connection and primarily tend to adopt the solutions which represent a part of homogenization of education on a global scale. In the paper a descriptive-analytic method was used.

Key words: society, identity, educational policies, identity policies, development.

О АУТОРИМА И УРЕДНИЦИМА

Др Емилија Лазаревић, дефектолог (логопед), виши научни сарадник Института за педагошка истраживања у Београду. Бави се инклузивним образовањем, говорно-језичким развојем и говорно-језичким поремећајима код деце предшколског и школског узраста, развојем писмености код деце предшколског узраста, као и специфичним сметњама у учењу (дислексија, дисграфија и дискалкулија).

Др Јелена Стевановић, филолог, научни сарадник Института за педагошка истраживања у Београду. Професионално интересовање односи се на питања савременог српског језика, превасходно на следеће области: језичка култура и функционална писменост на свим нивоима образовања, настава српског језика у основној и средњој школи, ортографија српскога језика, стилистика српског језика. Такође, бави се и питањима професионалног развоја наставника српског језика.

Мр Дејан Станковић, психолог, ради као истраживач у Центру за образовне политике у Београду. Области истраживачког интересовања су образовне промене, професионални развој наставника, образовна ефективност, развој школа и школско лидерство. Посебно интересовање усмерено је на повезивање резултата академских истраживања са развојем и имплементацијом образовних политика.

Др Милица Марушић, психолог, научни сарадник Института за педагошка истраживања у Београду. Основну област професионалног интересовања чине образовање и усавршавање наставника, мотиви избора професије и особености каријерног циклуса наставника, као и личне вредности, њихова хијерехија и структура.

Др Владимир Џиновић, психолог, научни сарадник Института за педагошка истраживања у Београду. Бави се применом психологије личних конструката у области професионалног развоја наставника и школског неуспеха. Свој истраживачки приступ заснива на савременој парадигми квалитативних истраживања у образовању.

Др Емина Копас-Вукашиновић, педагог, редовни професор Факултета педагошких наука у Јагодини, Универзитет у Крагујевцу. У професионалном домену заинтересована је за следеће области: учење и развој деце предшколског узраста, остваривање континуитета у систему институционалног предшколског и школског образовања и васпитања. Друге области проучавања су превенција поремећаја у понашању младих и унапређивање квалитета универзитетског образовања.

Др Јасмина Шефер, психолог, научни саветник Института за педагошка истраживања у Београду. Већ неколико деценија се интензивно бави истраживањем подстицања креативности ученика у школи. Има интердисциплинарна научна и практична искуства у овој области.

Мр Наташа Лалић-Вучетић, педагог, стручни саветник Института за педагошка истраживања у Београду. Професионално интересовање усмерено је на следеће области: мотивација ученика за учење, значења и функције наставникове похвале и награде и могућности њихове примене у васпитању у школи, специфичности кажњавања у школи.

Драгана Гундоган, студент докторских студија социологије на Филозофском факултету Универзитета у Београду. Запослена је као истраживач приправник у Институту за педагошка истраживања у Београду. Области професионалног интересовања су социологија образовања, економска социологија, социологија политике.

Др Снежана Мирков, педагог, научни сарадник Института за педагошка истраживања у Београду. Бави се проблемима везаним за учење и наставу у основном и високом образовању:

циљеви и стратегије учења, метакогниција, саморегулација у процесу учења, целоживотно учење.

Др Ивана Ђерић, педагог, запослена као истраживач сарадник у Институту за педагошка истраживања у Београду. Бави се темом мотивације, аутономије и ангажованости ученика у васпитнообразовном процесу. Друге области професионалног интересовања односе се на образовну ефективност школа и професионални развој наставника.

Др Нада Половина, психолог, научни саветник Института за педагошка истраживања у Београду. Професионално интересовање усмерено је на следеће области: породична психологија (родитељство), сарадња школе и породице, породица и школа у локалном и глобалном контексту (екосистемски приступ), пол и академска социјализација, саветовање, супервизија у секторима образовања и социјалне заштите.

Др Славица Шевкушић, педагог, виши научни сарадник Института за педагошка истраживања у Београду. Професионално интересовање односи се на следеће области: социјални и емоционални аспекти наставе и учења, методе кооперативног учења, квалитативна и комбинована истраживања у педагогији, професионални развој наставника и лидера у образовању.

Др Весна С. Трифуновић, социолог, ванредни професор Факултета педагошких наука у Јагодини, Универзитет у Крагујевцу. Области професионалног интересовања су социологија образовања, социологија религије и социологија културе. Бави се и питањима идентитета и питањима културног идентитета.