

Дејан М. Станковић

Центар за образовне политике

Београд

Славица Г. Шевкушић

Институт за педагошка истраживања

Београд

Јелена Д. Теодоровић

Универзитета у Крагујевцу

Факултет педагошких наука, Јагодина

УДК 371.1:005.322

Стручни рад

Примљен: 2. октобар 2015.

Прихваћен: 2. новембар 2015.

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУПИ ЛИДЕРСТВУ У ОБРАЗОВАЊУ

Апстракт: Полазећи од тога да су у домаћој литератури малобројни прегледни радови о лидерству у образовању, у овом раду¹ направили смо кратак приказ и анализу главних теоријских приступа лидерству, са посебним освртом на савремена размишљања о лидерству у образовању, како бисмо утврдили који приступи представљају добру основу за планирање активности у циљу унапређивања лидерства у школама. Једним делом, реч је о приступима који се односе на лидерство „уопште”, док су други приступи (попут трансформативног, педагошког и интегрисаног лидерства) чврсто засновани на налазима истраживања у образовању. Главни закључак анализе је да приказани теоријски приступи осветљавају различите аспекте лидерства и да је у теоријским, истраживачким и практичним разматрањима често нужно имати интегративни приступ. Управо зато се у раду посебно истиче значај интегрисаног лидерства као савременог приступа који, поред тога што је теоријски и емпиријски добро заснован, пружа веома прагматичан и оперативан оквир за деловање у правцу развоја лидерства у школама.

Кључне речи: лидерство у образовању, теоријски приступи лидерству, директори школа, наставници.

У бројним образовним реформама које се непрекидно одвијају широм света квалитетно и ефикасно лидерство у васпитно-образовним институцијама, сматра се не само важним циљем реформе већ и средством помоћу кога

¹*Напомена:* Чланак представља резултат рада на пројекту Темпус *Master program in Educational Leadership* (EdLead) и пројекту „Унапређивање квалитета и доследности образовања у процесима модернизације Србије (бр. 47008), који финансира Министарство просвете и науке Републике Србије (2011–2015).

се дешавају друге важне промене (Bush 2007). Ово је главни разлог зашто је лидерство у образовању постало важан концепт у педагошкој литератури. Знање о лидерству долази из много различитих извора, укључујући филозофску, психолошку, концептуалну и критичку анализу, као и емпиријска истраживања. Много књига и чланака написано је о феномену лидерства: како се дефинише, од чега се састоји и који су потенцијални ефекти различитих форми лидерства.

Интересовање за лидерство у образовању посебно се интензивирало почетком 21. века као последица пораста броја истраживања у образовању чији су налази потврдили да је *квалитетно лидерство* у школи значајно повезано са ученичким постигнућем (Hallinger, Heck 1996; Leithwood *et al.* 2004; Marzano *et al.* 2005; McTighe, O'Connor 2005; Waters *et al.* 2003). Од свих чинилаца који су под ингеренцијом образовног система, лидерство, после квалитетне наставе, највише доприноси унапређивању учења (Leithwood *et al.* 2004). Школски директори се сматрају главним извором лидерства у школама (Fullan 2003; Møller 2009; Ross, Berger 2009; Seashore Louis *et al.* 2010; Witziers *et al.* 2003). Грисом и Лоеб (Grissom, Loeb 2011) су утврдили да организационо-менаџерске вештине директора доследно предвиђају напредак у ученичком постигнућу. С друге стране, Барбер и сарадници (Barber *et al.* 2010) су пронашли да су успешни директори више фокусирани на унапређење наставе и учења и професионалан развој људи у организацији.

Директори доприносе квалитету учења и постигнућу ученика путем примене различитих стратегија и активности које циљано одговарају потребама и контексту школе. Директори утичу на културу школе, развој људи у организацији и процесе учења и подучавања, који потом утичу на следеће позитивне школске исходе: остатак наставника у школи, ученичко учење и постигнуће, побољшања у ученичком похађању школе и понашању и повећање ученичке мотивације, укључености и одговорности за сопствено учење (Day *et al.* 2010). Специфично, директори врше утицај на унутрашње процесе у свакој школи путем својих уверења, стратегијског доношења одлука и лидерских пракси (Møller 2009; Ross, Berger 2009; Seashore Louis *et al.* 2010; Witziers *et al.* 2003). Идеје директора о томе шта чини ефективно и квалитетно педагошко деловање, утичу на рад наставника: њихова очекивања и стандарде понашања, планирање и реализацију наставних активности, самоефикасност, осећај добробити, посвећеност и оданост школи (Day *et al.* 2010). Ефективни директори имају одлично развијене вештине дијагностификовања индивидуалних и организационих потреба и бирања оних стратегија за побољшање које у центар увек стављају ученика (Leithwood *et al.* 2006; Leithwood, Sun 2009; Robinson *et al.* 2009).

Ипак, упркос установљеној повезаности квалитетног лидерства у образовању и позитивних школских исхода у свету, у нашој педагошкој литератури

још увек су малобројни радови који су посвећени како теоријским разматрањима феномена образовног лидерства, тако и емпиријским студијама у којима се извештава о истраживању значаја који лидерство има за квалитет образовања и васпитања у Србији (Ševkušić 2015; Đurišić-Bojanović i Maksić 2006).

Стога смо у овом раду направили кратак приказ и анализу главних теоријских приступа лидерству, са посебним освртом на савремена размишљања о лидерству у образовању, како бисмо утврдили који приступи су посебно погодни за школски контекст и представљају добру основу за планирање активности у циљу унапређивања лидерства у школама. Углавном је реч о приступима који се односе на лидерство „уопште”, односно о теоријама које настоје да објасне шта чини доброг лидера у различитим професионалним областима и животним контекстима. Ипак, неке од њих, као што су теорије о *трансформативном* и *дедагошком* лидерству, чврсто су засноване на налазима истраживања у образовању и посебно истраживањима у школском контексту па стога омогућавају контекстуализацију у различитим образовним окружењима.

У литератури постоје многи алтернативни и компетитивни модели и теорије о лидерству. Као што смо већ напоменули, у овом раду даћемо приказ оних теоријских приступа који су незаобилазни у литератури о теоријама лидерства (Bush, Glover 2002; Heck, Hallinger 1999; Northouse 2013), без амбиција да обухватимо све постојеће теорије и моделе. Приказаћемо следеће теоријске приступе: теорија црта личности, стилови лидерства, теорија о лидерским вештинама, лидерске праксе и компетенције, ситуационе и контингенцијске теорије о лидерству, трансакционо, трансформативно, инструкционо и интегрисано лидерство². Следи приказ и анализа суштинских одредница наведених теорија.

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП: ЦРТЕ ЛИЧНОСТИ ЛИДЕРА

Вероватно најранији покушај да се објасни зашто су неки лидери успешнији од других, представља приступ у коме се успех објашњава личним особинама лидера. Овај приступ посматра лидера као особу која поседује велики број пожељних црта – најшире схваћених као различите особине личности. У складу с тим, кључна питања која упућују следбеници овог приступа су: Које црте одликују доброг лидера? Како се ове црте могу идентификовати? Могу ли се оне користити у процесу селекције? Могу ли се вежбати и развијати? Током дужег временског периода многи истраживачи формирали су листу особина успешних лидера. Бас и Стогдил (Bass, Stogdill 1990, према:

² У овом прегледу није приказана теорија о дистрибутивном лидерству због потребе да обим рада одговори пропозицијама часописа. Реч је о теорији која је новијег датума и која је доста заступљена у савременој литератури о лидерству.

Krüger, Scheerens 2012) који су анализирали бројне студије које су изведене до 1950. године, а које повезују црте личности са лидерством, установили су да се лидери разликују по следећим групама особина:

- (1) Психолошки склоп (интелигенција, будност, вербалне вештине, оригиналност и добро расуђивање);
- (2) Постигнуће (интелектуалност, знање и атлетске вештине);
- (3) Одговорност (поузданост, иницијатива, истрајност, агресивност, самопоуздање и жеља да се надмаше други);
- (4) Партиципативност (активност, социјабилност, сарадљивост и смисао за хумор);
- (5) Статус (социо-економски положај и популарност);
- (6) „Одговор на ситуацију” (постављање циљева и њихово остваривање, заинтересованост за потребе и интересовања следбеника, итд.).

Међутим, од средине 20. века, теорија црта личности је великим делом напуштена с обзиром на то да је откривено да црте личности лидера нису довољне за предвиђање његове ефективности (Stogdill 1948). Ово је навело теоретичаре лидерства да закључе да је потрага за универзалним особинама лидера узалудна, али одбацивање овог правца истраживања био је дуготрајан процес (House, Aditya 1997; Zaccaro 2007).

Испитивање особина лидера примило је нови подстицај у последњих неколико деценија, што је била последица развоја психометрије и савремене психологије личности – посебно развоја теорије о „Великих пет” (McCrae, John 1992). Реч је о теорији која је формулисана у области психологије индивидуалних разлика, а која је заснована на налазима бројних истраживања која су показала да се личност може описати са пет „великих” црта или базичних димензија. Свака од ових базичних димензија укључује низ специфичних црта личности и склоности ка одређеним обрасцима понашања. Те димензије су: неуротицизам, екстраверзија, отвореност, сарадљивост и савесност. Џаџ и сарадници (Judge *et al.* 2002) су, користећи овај петофакторски модел као оквир, направили мета анализу 73 узорка и 222 корелације. Открили су да су корелације између лидерства и наведених димензија биле значајне. Показало се да је екстраверзија најдоследнији корелат лидерства, без обзира о којој професионалној области је реч. Генерално, аутори интерпретирају ове резултате као „чврсту подршку теорији црта или особина личности лидера када су те особине организоване у складу са петофакторским моделом” (Judge *et al.* 2002: 765). Сматрајући да однедавно ова теорија поново постаје популарна, Zaccaro (Zaccaro, 2007) саветује присталице теорије црта да би требало да: (1) црте лидера проучавају као интегративне склопове особина које утичу на лидерско понашање, а не као изоловане особине, и да (2) квалитетима који разликују лидере од не-лидера додају, осим црта личности, и

мотиве, вредности, когнитивне способности, социјалне вештине и вештине решавања проблема и стручност.

У складу са овим препорукама је *Модел лидерских особина и понашања* (Zaccaro *et al.* 2004). Овим моделом дефинисани су интегрисани сетови особина лидера груписани помоћу њихових даљих или ближих утицаја на лидерство. Удаљенији атрибути су: *когнитивне способности* (на пример, општа интелигенција, когнитивна сложеност и креативност); *особине личности* (на пример, прилагодљивост, екстрвертност, склоност ка ризиковању и отвореност); *моћиви и вредности* (на пример, потреба за социјалном моћи, потреба за постигнућем и потреба да се руководи). Ближи атрибути су следећи: *вештине социјалног процењивања* (на пример, социјална и емоционална интелигенција, моћ убеђивања и вештине преговарања); *вештине решавања проблема* (метакогниција, дефинисање проблема и налажење решења и вештине само-регулације); *стручност и прећућно знање* (tacit knowledge). Последњих десетак година развијени су и други модели у складу са теоријом црта у истраживањима лидерства, као што су Хеуристички модел црта ефикасног лидера (Judge *et al.* 2009) и Интегрисани модел црта, понашања и ефикасности лидера (DeRue *et al.* 2011).

Мада је теорија црта била често оспоравана и једно време није била много популарна, новија истраживања су поново „оживела” и осавременила овај приступ чинећи га и данас релевантним за истраживања феномена лидерства. Без обзира на то што је већ дуже време доминантан бихејвиорални фокус, односно нагласак на оним диспозицијама лидера које су подложне променама кроз образовање и обуку, показало се да резултати новијих истраживања подржавају став да црте личности лидера поново морају постати важна тема, како истраживачких, тако и практичних активности у области лидерства (на пример, у вези са питањем селекције лидера).

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП: ЛИДЕРСКИ СТИЛОВИ И ПОНАШАЊА

Крајем четрдесетих година прошлог века истраживачи су се заинтересовали за стилове лидерства и понашања лидера, прецизније, бавили су се питањима шта лидери раде и како се понашају. Ова линија истраживања започела је са познатом студијом Левина, Липита и Вајта о три лидерска стила: аутократски, демократски и *laissez-faire* (Lewin, Lippit, White 1939). Касније, истраживачи који су проучавали стилове лидерства утврдили су да је лидерство састављено од две шире групе понашања: оних која су *усмерена на задатак* и оних која су *усмерена на односе* (Northouse 2013). Понашања која су усмерена на задатак омогућавају лакше остварење циља – завршавање задатка (ово укључује постављање циљева, расподелу посла, креирање

структуре организације и слично). Понашања која су усмерена на односе требало би да унапреде добробит чланова организације (на пример, давање подршке и охрабрења, помоћ при решавању конфликта, подстицање других да се усавршавају и слично). Многи аутори су дошли до сличне поделе која се први пут појавила педесетих година прошлог века у Ликертовој студији о лидерству. Оригинални називи дихотомије били су „оријентација на производњу – оријентација на запослене” (Likert 1961). Комбинујући две врсте бриге – брига за производњу и брига за људе – Блејк и Мутон су развили добро познати *Модел лидерске мреже* која формира пет главних стилова вођства (Blake & Mouton 1985). У различитим студијама о директорима испитивана су понашања лидера с обзиром на две димензије (оријентација на задатак и оријентација на односе) и четири лидерска стила који се добијају комбиновањем ове две димензије (Leithwood *et al.* 1990). Међутим, лидерство у образовању може бити, и најчешће јесте, концептуализовано различитим облицима дуализма. Директори образовних институција морају практиковати понашања у оквиру две главне улоге: улога административног и улога педагошког лидера (Hughes 1985, према: Krüger & Scheerens 2012).

Приступ који у први план ставља лидерске стилове обогатио је размишљање о лидерству у правцу тога шта лидери раде и како се понашају у различитим ситуацијама. Приступ је често емпиријски провераван и у томе се, такође, огледа његов значај. С друге стране, резултати истраживања нису пружили значајну потпору овом приступу (Yukl 2002). И поред тога овај приступ чини важан део укупног „мозаика” лидерства када се оно посматра на интегративни, еклектични начин.

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП: ЛИДЕРСКЕ ВЕШТИНЕ И КОМПЕТЕНЦИЈЕ

Основна идеја теорије лидерства засноване на вештинама јесте да добри лидери поседују скуп вештина које су потребне за ефикасно вођење. Као и теорија црта, ово гледиште је усмерено на личност лидера, мада се фокусира на диспозиције које се временом могу развијати. Главни нагласак је на ономе што лидери *раде*, а не на ономе што *јесу*. Једна од најважнијих консеквенци овог приступа је што он претпоставља да онај ко жели да постане лидер мора напорно радити како би развијао вештине доброг лидера.

Теорија о лидерским вештинама постала је утицајна са радом Роберта Каца, „Вештине ефикасног администратора”, који је објављен 1955. године. Кац је идентификовао три основне области вештина које су заједничке за шефове: техничке, интерперсоналне и концептуалне. *Техничке* вештине су повезане са облашћу рада (као што су вештине анализе, примене специјализованог знања, коришћење одговарајућих алатки и сл.); *интерперсонал-*

не вештине подразумевају способност рада са људима (као што су узимање у обзир туђих потреба и препознавање мотива других људи, унапређивање кооперативног рада, креирање узајамног поверења, итд.); *концепцијалне* вештине су значајне за рад са идејама и апстрактним појмовима и њихово превођење у визије, циљеве, политике и стратешке планове (Katz 1974). Овај класични приступ поново је актуелан у последњих неколико деценија и њиме се наглашава способност лидера да реши сложене организационе проблеме. Најутицајнији у овој области је Модел лидерства заснован на вештинама (Mumford *et al.* 2000). Ови аутори су предложили модел лидерских знања и вештина који је одређен са пет главних компоненти: компетенције, индивидуалне особине, лидерски исходи, каријерно искуство и утицаји средине. Међутим, суштину овог модела чине компетенције као што су вештине решавања проблема, вештине социјалног расуђивања и знања.

Појам *компетијенције* присутан је у последњих неколико деценија у многим професионалним областима. Компетенције се манифестују у извршавању релативно сложених активности и подразумевају интеграцију знања, вештина, ставова, вредности и других атрибута потребних у специфичним професионалним ситуацијама. С обзиром на холистичку природу овог приступа, није необично што је за кратко време постао доминантан.

Одређивање компетенција лидера почиње дефинисањем кључних улога које се даље рашчлањују на ситније „јединице” (праксе и са њима повезане компетенције) и индикаторе који се користе да би се проценила ефикасност лидера (Krüger & Scheerens, 2012). Узимајући у обзир комплексност улога и задатака лидера у образовању, разумно је претпоставити да је структура њихових компетенција, такође, комплексна. Штавише, та структура је високо зависна од контекста у коме се компетенције примењују. Такође, потребно је узети у обзир динамику или „животни циклус” компетенција, што подразумева да се са проласком времена захтевају различите компетенције у складу са фазама развоја организације (Huber 2004). 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.

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 добре 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 ли-

дере. Компетенције су: оријентација ка визији, свест о природи контекста, развијање стратегија које одговарају новим облицима лидерства, организационо мишљење и мишљење вишег реда (Krüger 2009).

Компетенцијски приступ је, такође, оспораван и указивано је на неке од негативних последица „некритичког прихватања ове технике” (Hollenback *et al.* 2006; Leithwood 2012). Према Литвуду најчешће навођене слабости операционализације функције лидера помоћу компетенција су: (а) фрагментација улога које се боље могу разумети ако се разматрају на интегративан начин; (б) претпоставка да генерички сет способности одговара сваком контексту; (в) већи је нагласак на лидерским способностима потребним за функционисање у садашњим условима, него на онима које су им потребне да би одговорили на будуће изазове; (г) нагласак на мерљивим понашањима лидера, а искључивање суптилнијих склоности и „мекших” интерперсоналних квалитета који се захтевају на многим нивоима функционисања у организацији, и слично (Leithwood 2012).

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП: ЛИДЕРСКЕ ПРАКСЕ

Литвуд (Leithwood 2012) сматра да увођење концепта лидерских пракси, уместо концепта компетенција, помаже да се превазиђу наведене и друге слабости компетенцијског приступа. Праксе су дефинисане као скуп лидерских активности које рефлектују околности у којима се организација налази и које обавља једна особа или група особа имајући на уму заједнички циљ (циљеве) у погледу развоја школе. Овај приступ има за циљ да се, пре свега, нагласи ситуациони и социјални контекст у коме се лидерство обавља и важност флексибилности у реаговању лидера на различите ситуације и изазове са којима се сусреће приликом реализације важних циљева.

У ревидираном документу намењеном лидерима у образовању (*Ontario Leadership Framework*), Литвуд је дефинисао пет домена пракси – *Постављање смерница, Израдања 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: 3). На пример, у домену *Унапређивање наставе* лидери бирају и распоређују квалитетан наставни кадар, обезбеђују педагошку подршку, прате ученичка постигнућа и школски напредак и штите наставнике од фактора који могу ометати њихов рад. Свака од ових пракси је додатно разрађена на индикаторе.

Други пример представљају Барбер и сарадници који су на основу истраживања дошли до следећих скупова пракси: грађење заједничке визије и постављање заједничког циља, постављање високих стандарда за постигнуће, моделирање понашања и пракси, дизајнирање и управљање програмима

наставе и учења, формирање ефикасних тимова у школи и расподела лидерских послова међу запосленима, пружање подршке запосленима у њиховом професионалном развоју, заштита наставника од проблема који их могу ометати у раду, успостављање правилног свакодневног функционисања школе које укључује и дефинисање норми понашања свих актера, повезивање школе са родитељима и локалном заједницом, као и препознавање и награђивање успеха (Barber *et al.* 2010).

У складу са претходно наведеним, могло би се закључити да операционализација лидерства помоћу пракси решава многе проблеме који су повезани са компетенцијским приступом (на пример, фрагментисаност компетенција, опис компетенција као независних од контекста), али ипак не све, на шта је указао и сам Литвуд.

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП: СИТУАЦИОНО И КОНТИНГЕНЦИЈСКО ЛИДЕРСТВО

Основна идеја ситуационог приступа је да различите ситуације захтевају различите врсте лидерства. Другим речима, ефикасни лидери прилагођавају свој стил захтевима ситуације. Приступ су развили Херси и Бланшард (Hersey, Blanchard 1969) са основном идејом да не може постојати приступ лидерству по принципу „једна величина која одговара свима” већ да вештине и мотивације запослених варирају током времена, па лидери морају променити свој стил у смислу да су у неким ситуацијама мање директивни, а у неки другим више; или да у неким ситуацијама пружају више подршке запосленима, а у неким другим мање. Лидери, морају, пре свега, идентификовати своје најважније задатке или приоритете. Потом, треба да разматрају способности и спремност запослених да извршавају те задатке и да, у складу с тим, примене одговарајући стил руковођења који одговара датој ситуацији. Модел ситуационог лидерства (SLII) који је развио Бланшард (Blanchard 1985) разликује четири развојна нивоа подређених (запослених), узимајући у обзир степен развијености њихових компетенција и степен посвећености:

Ниво 1 – недовољно компетентан и веома посвећен

Ниво 2 – просечно компетентан и слабо посвећен

Ниво 3 – просечно компетентан, али недостаје посвећеност

Ниво 4 – изузетно компетентан и веома посвећен

Када лидери одреде на ком нивоу су њихови запослени, потребно је да прилагоде свој стил руковођења како би били успешни. Ова теорија, даље, концептуализује четири лидерска стила тако што се комбинују високи и ниски степен директивности и подржавајућег понашања: *делегирајући*, *подржавајући*, *подржавајући* и *усмеравајући* стил.

Приступ сличан ситуацијском представља теорија *контигенције*. Основна претпоставка је да је ефикасност лидера *условљена* тиме колико се лидерски стил „слаже”, колико је контигентан са ситуацијом. Једна од најпознатијих верзија ове теорије је Фидлерова (Fiedler 1967). Он је прво класификовао стилове лидерства у две категорије: лидерство мотивисано задатком и лидерство мотивисано односима. Даље, ситуације је поделио у односу на три фактора: квалитет односа лидера и запослених, структура задатка и степен моћи коју има лидер. Комбинујући модалитете ова три фактора добија се осам ситуација различитог степена пожељности, од којих је најпожељнија ситуација у којој су односи лидера и запослених добри, добро дефинисан и структуриран задатак и јака моћ лидера, док је најмање пожељна она у којој су лоши односи између лидера и запослених, нејасан задатак и слаба моћ лидера. Теорија сугерише да је за одређену ситуацију најбољи одговорајући, контигентни лидерски стил. На пример, лидерство мотивисано задатком биће ефективно и у веома пожељним и у веома непожељним околностима, док ће лидерство мотивисано односима бити ефективније у умерено пожељним ситуацијама (пожељност се, дакле, одређује преко поменута три фактора).

Фидлерова теорија је недовољно флексибилна због полазишта да су лидери фиксирани у томе како се носе са одређеним ситуацијама и да, ако желимо да имамо боље резултате, треба да променимо лидера, односно ангажујемо ону особу чији је стил контигентан датој ситуацији (Northouse 2013). Ситуационе теорије, напротив, јесу донеле значајан напредак у размишљању о лидерству и лидерским праксама јер су у први план истакле важност флексибилности лидера. Добра страна овог приступа је што је релативно лако могао бити „преведен” у развојне програме, тако да је био широко заступљен у обукама и професионалном развоју лидера.

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП: ТРАНСАКЦИОНО ЛИДЕРСТВО

Модел трансакционог лидерства фокусира се на *размену* која се догађа између лидера и запослених. У питању су размене у којима они утичу једни на друге, тако да свако у том процесу добија нешто вредно (Yukl 2002). Према мишљењу Барнса, трансакциони лидери приступају својим запосленима фокусирајући се на размену и „лидери су утицајни зато што раде у најбољем интересу запослених да би они могли остварити постављене циљеве” (Burns 1978: 4). Потребне и жеље лидера и потребе и жеље запослених су нешто око чега се „погађа” и „тргује” (похвала за добро обављен посао, повећање плате за већи труд, итд.). У школском контексту, ово подразумева да су интеракције између лидера и наставника (или административних радника) обично епизодичне и ограничене на *трансакције* тако да се лидер школе, према речима Муса и Хубера може сматрати менаџером трансакција (Moose & Huber 2007).

Бас и Аволио (Bass, Avolio 1994) су идентификовали два трансакциона фактора лидерства: први, *условљавање напругом* (лидер настоји да добије сагласност запослених око онога што мора бити урађено и колика „надокнада” ће за то бити); други, *управљање са одсућањем* (када лидер надгледа запослене и користи корективни критицизам, негативну повратну информацију и негативно поткрепљење). Други фактор може, такође, имати два облика: активни и пасивни. Активни подразумева да лидер посматра запослене тражећи грешку или кршење правила и тада предузима корективне акције. Пасивни облик представља интервенисање само уколико се одступа од стандарда или се појаве проблеми.

Трансакциони приступ лидерству је значајан по томе што је по први пут јасно указано на важан аспект односа између лидера и осталих запослених, однос „давања и узимања” који се у реалности снажно рефлектује на рад и атмосферу у организацијама. С друге стране, овај приступ усмерен је на разматрање важних питања радне мотивације запослених. Ипак, као и код других приступа, његов допринос треба првенствено посматрати кроз призму настојања да се употпуни укупна слика о томе шта чини ефективно лидерство.

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП: ТРАНСФОРМАТИВНО ЛИДЕРСТВО

Један од савремених и најпопуларнијих приступа лидерству представља трансформативни приступ (Northous 2013). Заједничко свим приступима лидерству у оквиру трансформативног јесте то што наглашавају емоције и вредности. Трансформативни лидери најчешће имају чврст скуп вредности и идеала и они су ефикасни у мотивисању запослених да раде на начине који доводе до општег добра, а не само у сопственом интересу и да, притом, остваре више него што се од њих обично очекује. Трансформативно лидерство укључује посебне типове утицаја који су, пре свега, усмерени на то да се повећа посвећеност коју запослени показују према остваривању циљева организације (Bush & Glover 2002), као и оснаживању капацитета запослених. Очекује се да ово резултира повећаним напорима запослених и доведе до веће продуктивности која се, пре свега, огледа у већим постигнућима ученика и генерално квалитетнијем образовању (Leithwood & Jantzi 2006).

Појава трансформативног лидерства везује се за Барнса који је писао да се „такво лидерство дешава када се једна или више особа ангажују са другима на такав начин да лидери и запослени једни другима подижу ниво мотивације и моралности” (Burns 1978: 20). Бас и Аволио су даље развијали ове идеје наводећи да трансформативни лидери мотивишу запослене да остваре више него што је очекивано тако што: (а) подижу ниво свести код запослених о важности посебних и идеалних циљева; (б) придобијају запослене да

своје личне интересе замене интересима тима или организације; (в) покрећу запослене да достигну виши ниво потреба. Даље, они су идентификовали четири „И” фактора успешног трансформативног лидерства:

- (1) Идеализовани утицај – лидери су модели пожељног понашања;
- (2) Инспиративна мотивација – лидери се понашају на такав начин да мотивишу и инспиришу друге;
- (3) Интелектуална стимулација – лидери подстичу друге да буду креативни и иновативни;
- (4) Индивидуализовано поштовање – лидери подједнако посвећују пажњу потребама за развојем и успехом сваког запосленог (Bass & Avolio 1994).

Развијање идеја о трансформативном лидерству у области образовања појављује се у раду Литвуда и сарадника (Leithwood, Jantzi, Steinbach 1999). Њихов модел трансформативног лидерства обухвата три широке категорије лидерских пракси, које укључују девет специфичних димензија праксе: (1) *Постављање смерница* (грађење и развијање заједничке визије школе, постављање циљева и приоритета и постављање високих очекивања у вези са постигнућем); (2) *Развој људи* (обезбеђивање интелектуалне стимулације, пружање индивидуализоване подршке и моделирање пожељних пракси и вредности); (3) *Редизајнирање организације* (развијање колаборативне школске културе, стварање структура које подстичу партиципацију у школским одлукама, креирање продуктивних односа у заједници). Даље, свака димензија садржи бројне, посебне праксе које зависе од специфичности контекста.

Може се закључити да се модели трансформативног лидерства фокусирају на то како лидери изграђују школске капацитете да би се одвијало учење и догодиле промене. Трансформативно лидерство је експлицитно усмерено на културу организације, организационе процесе и развој људи (Krüger, Scheerens 2012).

Трансформативно лидерство представља комплексан приступ размишљању о лидерству у образовању. Оно, за разлику од претходно приказаних приступа који описују статична стања, у фокус ставља промену, развој, трансформацију, услове који су за то потребни и начине на који се они постижу. За област развоја школа и образовања уопште ово су идеје од веома великог значаја. Основни недостатак овог приступа огледа се у томе што нису довољно наглашени конкретни педагошки аспекти, као што су настава, учење и школска постигнућа ученика. Овоме главну пажњу посвећује приступ педагошког лидерства.

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП: ПЕДАГОШКО ЛИДЕРСТВО

Овај приступ лидерству настао је у области образовања. За разлику од неких других приступа који су преузимани из других области и примењивани на школски контекст (на пример, теорија црта личности или ситуациона теорија), приступ педагошког лидерства, као и трансформативни, фокусира се на начине на које лидери образовних институција настоје да унапреде исходе образовања као што су: постигнуће ученика у различитим наставним областима, стицање кључних компетенција, развој креативности, квалитетно знање и слично (Hallinger 2003). Другим речима, педагошко лидерство подразумева да лидери посебну пажњу усмеравају на понашање наставника и њихово ангажовање у активностима које су директно повезане са напредовањем ученика у учењу.

Приступ педагошког лидерства појавио се раних осамдесетих година прошлог века у оквиру истраживања о школској ефективности. Ови истраживачи правили су јасну разлику између педагошког и административног лидерства, развијајући тако „ужу” концепцију педагошког лидерства које је дефинисано активностима усмерених на учење и наставу, као што су: промовисање уређене и стимулативне радне климе, наглашавање базичних вештина, праћење напредовања ученика, сарадња лидера и наставника око наставног програма и наставних активности, праћење и контрола рада наставника, унапређивање вештина, стручности и професионалности наставника (Krüger, Scheerens 2012). Халингер развија ширу концептуализацију педагошког лидерства, која укључује три димензије: дефинисање школске мисије, управљање наставним програмом и промовисање позитивне школске климе. Ове димензије касније су подељене на десет инструкционих функција лидерства (Hallinger 2003).

Дефинисање мисије школе обухвата две функције: одређивање циљева школе и њихово саопштавање. Ове функције тичу се улоге коју лидер има када заједно са запосленима дефинише циљеве школе који су мерљиви и усмерени на академско постигнуће ученика. Одговорност лидера је да обезбеди да ови циљеви буду свима јасни и да их подржава цела школска заједница.

Управљање наставним програмом садржи три лидерске функције: супервизија и вредновање наставе, координисање развоја и имплементације курикулума и праћење ученичког напредовања. Ове функције од лидера захтевају да буде веома ангажован у релизовању и унапређивању наставе. Праћење рада наставника у учионици, давање предлога наставницима како да унапреде свој рад, охрабривање сарадње међу наставницима су неке од најважнијих активности.

Промовисање позитивне школске климе и климе за учење је димензија која укључује следеће функције: унапређивање професионалног развоја

запослених, обезбеђивање подстицаја за наставнике и подстицаја за учење, бригу о распореду наставних активности и слично (Hallinger 2003: 332).

Педагошко лидерство је вероватно најважнији и најефективнији приступ за обезбеђивање квалитетне наставе и учења и добрих школских постигнућа ученика. Оно представља суштински аспект лидерства у образовању и тешко је замислити да се може говорити о успешном лидеру који не посвећује довољно пажње педагошком лидерству. Ипак, иако је нужно, оно није и довољан услов за успешно лидерство, на шта упућује и анализа досадашњих приказа теоријских приступа.

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП: ИНТЕГРИСАНО ЛИДЕРСТВО

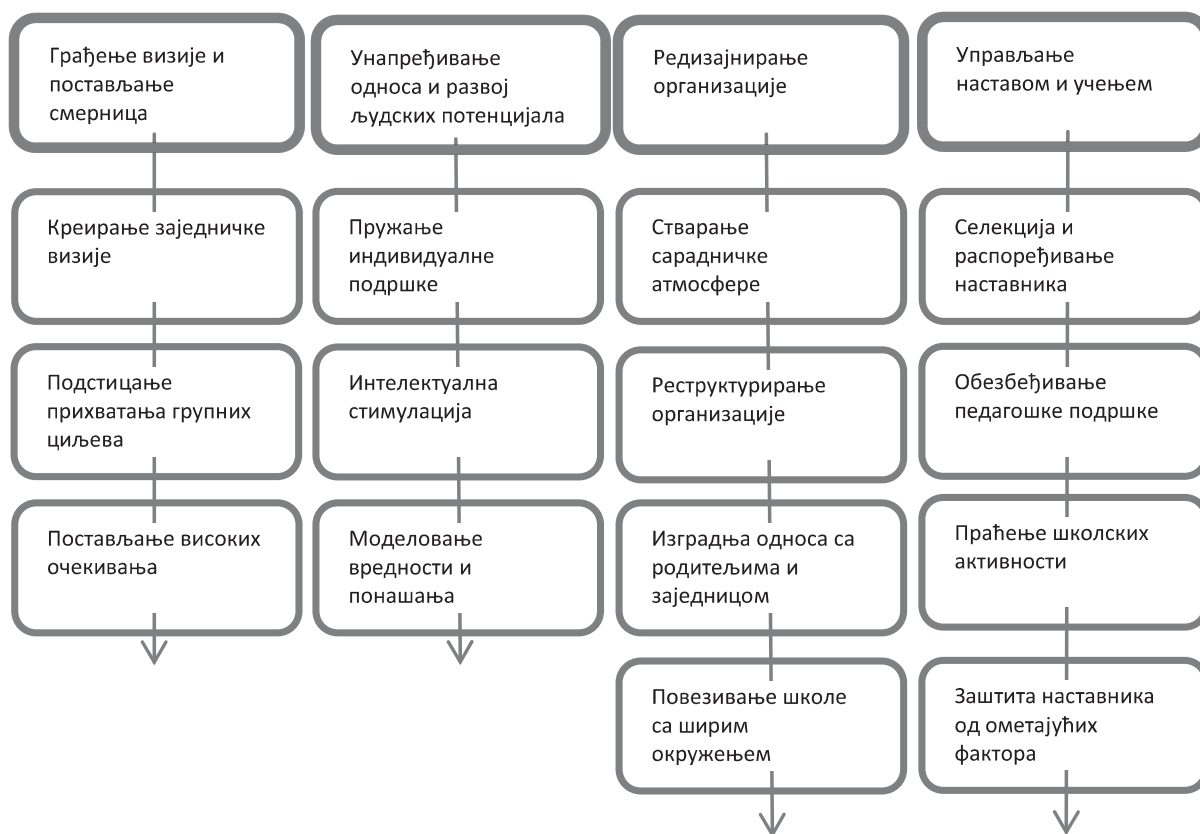
Имајући у виду различите приступе лидерству, бројни аутори су настојали да осмисле интегративни приступ. Један од примера је модел Баса и Аволиа (*Full range of leadership model*), који су веровали да су трансакциона и трансформативна компонента комплементарне и да се њиховим повезивањем може добити „комплетан” приступ лидерству (Bass, Avolio 1994). Међутим, у области образовног лидерства интегративни приступи су углавном усмерени према интеграцији педагошког и трансформативног лидерства, пошто се та два приступа (модела) најчешће изучавају у новијој литератури (Heck, Hallinger 1999).

Основна претпоставка интегрисаног лидерства је да прављење разлике између педагошког и административног лидерства није много ефикасно, пре свега, зато што води ка фрагментацији феномена (Krüger, Scheerens 2012). Литвуд сматра да школско лидерство треба да се проучава из интегрисане перспективе која би омогућила стварање основа да се поставе питања у вези са тим шта треба радити да би се унапредила школа и како то треба радити. Потреба за оваквом интеграцијом потиче од чињенице да школски лидери морају радити са ученицима како би се унапредило њихово постигнуће и, такође, радити са одраслима како би се унапређивале њихове компетенције (Moos, Huber 2007). Маркс и Принти се, такође, залажу за интегрисање педагошког и трансформативног приступа лидерству и, по њиховом мишљењу, трансформативно лидерство је значајно у пружању подршке наставницима и оно је предуслов педагошког лидерства (Marks and Printy 2003: 393). Међутим, оно само не води ка унапређивању ученичког постигнућа јер му недостаје јасно фокусирање на наставу и учење. Трансформативно лидерство обезбеђује услове који подржавају унапређивање школе као организације, а педагошко лидерство бави се питањима која су директно у вези са унапређивањем ученичког постигнућа (праћење и унапређивање процеса наставе и учења).

Интегрисани модел који су предложили Литвуд и сарадници (Leithwood et al. 2006) састоји се од четири кључне области лидерских пракси – грађе-

ње визије и постављање смерница, изградња међуљудских односа и развој људских потенцијала, редизајнирање организације и управљање наставом и учењем. Ове четири широке категорије које обухватају 14 специфичних се-това понашања имају снажну подршку у виду истраживачких доказа о томе шта раде и како се понашају успешни лидери (Графикон 1).

Графикон 1: *Шемајски приказ интeгрисанe прeписујe лидерсјиву*



Грађење визије и постављање смерница: ова категорија обухвата праксе као што су креирање заједничке визије, одређивање фокуса индивидуалног и колективног рада, дефинисање заједничких циљева, придобијање запослених да прихвате групне циљеве и постављање високих очекивања у вези са радом на остваривању заједничких циљева.

Унапређивање међуљудских односа и развој људских потенцијала: праксе у овој категорији тичу се мотивисања запослених, али њихова примарна улога није само унапређивање знања и вештина које су потребне наставницима и другим запосленима да би остварили циљеве организације, већ и пружање подршке у изграђивању карактеристика као што су спремност, посвећеност и отпорност да би истрајали у примени тих знања и вештина. Специфичне праксе у овој категорији су: давање индивидуализоване подршке и поштовања, интелектуална стимулација и моделовање одговарајућих вредности и понашања.

Редизајнирање организације: ове праксе су у вези са успостављањем одговарајућих радних услова као што су: стварање сарадничке атмосфере, реструктурирање организације, изградња продуктивних односа са родитељима и локалном заједницом, повезивање школе са ширим окружењем и слично.

Управљање наставом и учењем: ове праксе имају за циљ да креирају продуктивну и стабилну радну средину за наставнике и ученике. Категорија укључује следеће праксе лидера: селекција и распоређивање наставног кадра, обезбеђивање педагошке подршке, праћење школских активности и заштита наставника од фактора који могу ометати њихов рад.

Интегрисано лидерство је од изузетног значаја за образовање из више разлога. Прво, оно не фрагментира даље област лидерства у образовању, већ синтетизује претходне теоријске приступе и њихова битна постигнућа. Оваква хармонизујућа и сажимајућа функција интегрисаног лидерства уводи ред и кохерентност у област лидерства у образовању што, заузврат, олакшава даља истраживања и примену налаза у пракси. Друго, интегрисано лидерство је поткрепљено емпиријским налазима. Маркс и Принти (Marks, Printy 2003) су показале да су школе са интегрисаним лидерством имале знатно виша ученичка постигнућа од школа са доминантно педагошким лидерством или доминантно трансформативним лидерством (која су такође показала ефекат на ученичко постигнуће). Деј и сарадници (Day *et al.* 2010) сугеришу да се успешни директори подједнако ослањају и на педагошко и на трансформативно лидерство. Емпиријска потпора интегрисаном лидерству указује на то да интегрисано лидерство не постоји само као тема у академским круговима, већ да може постојати и давати резултате у образовној пракси. Коначно, чињеница да интегрисано лидерство представља основу за стандарде лидерских пракси у неким од земаља са највишим ученичким постигнућем (*Ontario Leadership Framework*), указује на додатни значај интегрисаног лидерства.

ЗАКЉУЧАК

У овом раду, приказани су и анализирани главни приступи лидерству у образовању. Док се у већини приступа разјашњавају појединачни аспекти лидерства, савремено схватање овог феномена наглашава потребу за промишљањем лидерства на интегративан, свеобухватан начин. Када размишљамо о ефективном лидерству неопходно је да узмемо у обзир особине личности лидера, његове компетенције, понашања, праксе које обавља, као и конкретне ситуације и контексте у којима делује. Конкретније, у образовној реалности лидерство треба да буде и трансформативно и педагошко. Другим речима, школски лидери не треба само да пруже директну подршку и помоћ наставницима у циљу унапређивања наставе, већ и да изграде организациони кон-

текст и услове који подржавају такве напоре. У самој суштини интегрисаног приступа „лежи” креирање визије, развој потенцијала запослених, изграђивање организационог контекста и управљање наставом и учењем. Имајући у виду да је интегрисани приступ заснован на бројним чврстим истраживачким доказима, он би могао представљати добар теоријски и оперативни оквир који би био релевантан за образовни контекст у Србији.

Поред тога, из претходне анализе 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 много различитих начина који ће зависити од индивидуалних карактеристика лидера, природе контекста и циљева који се остварују у том контексту. Међутим, оно што је најважније јесте закључак да се већина вештина које треба да поседује успешан лидер у образовању може научити и унапређивати. У том смислу, разматрања о адекватној припреми и континуираном професионалном развоју лидера образовних институција требало би да буду једна од главних тема у научном и политичком дискурсу о квалитетном образовању у Србији.

ЛИТЕРАТУРА

Barber, Whelan, Clark (2010): Michael Barber, Fenton Whelan, Michael Clark, *Capturing the leadership premium: how the world's top school systems are building leadership capacity for the future*, McKinsey & Company.

Bass, Avolio (1994): Bernard Bass, Bruce Avolio, *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Blake, Mouton (1985): Robert Blake, Jane Mouton, *The managerial grid III*. Houston, TX: Gulf Publishing Company

Blanchard (1985): Kenneth Blanchard, *SLII - A situational approach to managing people*. Escondido, CA: Blanchard Training and Development.

Burns (1978): James Burns, *Leadership*. New York: Harper and Row.

Bush (2007): Tony Bush, Educational leadership and management: theory, policy, and practice, *South African Journal of Education*, Vol 27(3), 391–406.

Bush, Glover (2002): Tony Bush, Derek Glover, *School Leadership: Concepts and Evidence*. Nottingham: National College for School Leadership

Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q. & Brown, E. (2010): Christopher Day, Pam Sammons, David Hopkins, Alma Harris, Kenneth Leithwood, Qing Gu, Eleanor Brown, *10 strong claims about successful school leadership*. Nottingham: National College for Leadership of Schools and Children's Services.

DeRue, D. S., Nahrgang, J. D., Wellman, N., & Humphrey, S. E. (2011). Trait and behavioral theories of leadership: A meta-analytic test of their relative validity. *Personnel Psychology*, 64, 7–52.

Ђуришић-Bojanović, Maksić (2006): Mira Ђуришић-Bojanović, Slavica Maksić, Direktor škole – lider ili menadžer, *Nastava i vaspitanje*, Br. 3, 337–437.

Fullan, M. (2003): Michael Fullan, *The moral imperative of school leadership*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press; Toronto: Ontario Principal's Council.

Grissom, J. A., & Loeb, S. (2011): Jason A. Grissom, Susanna Loeb, Triangulating Principal Effectiveness: How Perspectives of Parents, Teachers, and Assistant Principals Identify the Central Importance of Managerial Skills. *American Educational Research Journal* 48(5), 1091–1123.

Hallinger (2003): Philippe Hallinger, Leading educational change. Reflections on the practice of instructional and instructional leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329–351.

Hallinger, Heck (1996): Philip Hallinger, Ronald Heck, Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980–1995. *Educational Administration Quarterly*, 32, 5–44.

Heck, Hallinger (1999): Ronald Heck, Philip Hallinger, Conceptual models, methodology, and methods for studying school leadership, in: J. Murphy & K. Seashore Louis (Eds) *The 2nd Handbook of Research in Educational Administration* (141–162). San Francisco, CA: McCutchan.

Hersey, Blanchard (1969): Paul Hersey, Ken Blanchard, *Management of Organizational Behavior – Utilizing Human Resources*. New Jersey: Prentice Hall.

Hersey, Blanchard, (1969): Paul Hersey, Kenneth Blanchard, Life-cycle theory of leadership. *Training and Development Journal*, 23, 26–34.

Hollenback, McCall, Silzer (2006): George Hollenbeck, Morgan McCall, Robert Silzer, Leadership competency models. *The Leadership Quarterly* 17, 398–413.

House, Aditya (1997): Robert House, Ram Aditya, The social scientific study of leadership: Quo vadis? *Journal of Management*, 23, 409–473.

Huber (2004): Stephen Huber, *Preparing school leaders for the 21st Century: An international comparison of development programs in 15 Countries*. London: Taylor & Francis Group.

Judge, T. A, J. E. Bono, R. Llies & M.W. Gerhardt (2002). Personality and Leadership: A Qualitative and Quantitative Review, *Journal of Applied Psychology*, 87 (4), 765–780.

Katz (1974): Daniel Katz, The skills of an effective administrator. *Harvard Business Review*, 52, 90–102.

Krüger, Scheerens (2012). Meta Krüger, Jaap Scheerens, Conceptual perspectives on school leadership. In J. Scheerens (Ed.), *School leadership effects revisited: Review and meta-analysis of empirical studies* (1–30). New York: Springer.

Leithwood, K & Sun, J (2009): Kenneth Leithwood, JingPing Sun, Transformational school leadership effects on schools, teachers and students. In W. K. Hoy & M. DiPaola (Eds.), *Studies in School Improvement*, (pp.1–22), Charlotte, NC: Information Age Publishers.

Leithwood (2012): Kenneth Leithwood, *The Ontario leadership framework 2012 with a Discussion of the Research Foundations*. Ontario: The Institute for education leadership.

Leithwood, Begley, Cousins (1990). Kenneth Leithwood, Paul Begley, Bradley Cousins, The nature, causes and consequences of principals' practice: an agenda for future research. *Journal of Educational Administration*, 28(4), 5–30.

Leithwood, Day, Sammos, Harris, Hopkins (2006): Kennet Leithwood, Christofer Day, Pam Sammons, Alma Harris, David Hopkins, *Successful School Leadership: what it is and how it influences pupil learning*. London: DfES Research Report 800.

Leithwood, Jantzi, Steinbach (1999). Kenneth Leithwood, Doris Jantzi, Rosanne Steinbach, *Changing leadership for changing times*. Philadelphia: Open University press.

Leithwood, Louis, Anderson & Wahlstrom (2004): Kenneth Leithwood, Karen Louis, Stephen Anderson and Kyla Wahlstrom, *The Learning from Leadership Project (2004–2009)*, New York: Wallace Foundation.

Lewin, Lippit, White (1939): Kurt Lewin, Ronald Lippitt, Ralph White, Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates, *Journal of Social Psychology*, 10, 271–279.

Likert (1961): Rensis Likert, *New patterns of management*. New York: McGraw-Hill.

Marks, Printy (2003): Helen Marks, Susan Printy, Principal Leadership and School Performance: An Integration of Transformational and Instructional Leadership, *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370–397.

Marzano, R. J., Waters, T. & McNulty, B. A. (2005): Robert Marzano, Tim Waters, Brian McNulty, *School Leadership that Works. From Research to Results*. Association for Supervision and Curriculum Development: Alexandria, Virginia, Mid-continent Research for Education and Learning: Aurora, Colorado.

McCrae, John, (1992): Robert McCrae, Oliver John, An Introduction to the Five Factor Model and Its Applications, *Journal of Personality*, 60 (2), 175–215.

McTighe & O'Connor, 2005; Waters, Marzano & McNulty, 2003

Møller, J. (2009): Jorunn Møller, Learning to share: a vision of leadership practice, *International Journal of Leadership in Education*, 12(3), 253–267.

Moos, Huber (2007): Lejf Moos, Stephen Huber, School leadership, school effectiveness and school Improvement: democratic and integrative leadership in: Tony Townsend, (ed.): *International handbook of school effectiveness and improvement (579–595)*. Dordrecht, Netherlands: Springer.

Mumford, Zaccaro, Harding, Jacobs, Fleishman (2000): Michael Mumford, Stephen Zaccaro, Francis Harding, Owen Jacobs, Edwin Fleishman, Leadership skills for a changing world: Solving complex social problems, *The Leadership Quarterly*, 11(1), 11–35.

Northouse (2013): Peter Northouse, *Leadership: Theory and Practice*, 6th edition, Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Robinson, V., Hohepa, M. & Lloyd, C. (2009): Viviane Robinson, Margie Hohepa, Claire Lloyd, *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why. Best Evidence Syntheses Iteration (BES)*, Ministry of Education, New Zealand [online <http://educationcounts.govt.nz/goto/BES>. Preuzeto 3. maja 2014.

Ross, J. A. & Berger, M-J. (2009): John Ross, Marie- Josée Berger, Equity and leadership: Research-based strategies for school leaders. *School Leadership and Management*, 29(5), 461–474

Seashore Louis, K., Leithwood, K., Wahlstrom, K. L. & Anderson, S. E. (2010): Karen Seashore Louis, Kenneth Leithwood, Kyla Wahlstrom, Stephen Anderson,

Investigating the Links to Improved Student Learning Final report of Research Findings. New York: Wallace Foundation.

Шевкушић (2015): Slavica Ševkušić, Novija shvatanja liderstva u obrazovanju, u: Emilija Lazarević, Jelena Stevanović, Dejan Stanković (ur.), *Nove uloge za novo doba – prilozi za reformisanje obrazovane prakse* (159–181), Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Stogdill (1948). Ralph Stogdill, Personal factors associated with leadership: A survey of the literature. *Journal of Psychology*, 25, 35–71.

Witziers, B., Bosker, R. J., & Kruger, M. L. (2003): Bob Witziers, Roel Bosker, Meta Kruger, Educational leadership and student achievement: The elusive search for an association. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 398–425.

Yukl (2002): Gary Yukl, *Leadership in organizations* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Zaccaro (2007): Stephen Zaccaro, Trait-based perspectives of leadership, *American Psychologist*, 62(1), 6–16.

Zaccaro, Kemp, Bader, (2004): Stephen Zaccaro, Cary Kemp, Paige Bader, Leader traits and attributes. in John Antonakis, Anna Cianciolo, and Robert Sternberg (Eds.), *The nature of leadership* (101–124). Thousand Oaks, CA: Sage.

Dejan M. Stanković

Center for Educational Policies

Belgrade

Slavica Ševkušić

Institute for Educational Research

Belgrade

Jelena D. Teodorović

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

THEORETICAL APPROACH TO EDUCATIONAL LEADERSHIP

Summary: In the paper we take into consideration a short review and the analysis of the major theoretical approaches to leadership with the special attention to modern thinking about leadership in education. It is determined which approaches represent good basis for planning the activities with the purpose of promoting leadership in schools.

The main conclusion of the analysis is that the shown theoretical approaches shed light to different aspects of leadership and that in the theoretical researches and practical considerations it is the integrative approach very often in need. The integrated leadership gives very pragmatic and operative frame for action in the direction of leadership.

Key words: leadership in education, theoretical approaches to leadership, school principals, teachers.