



ИЗАЗОВИ ЛИДЕРСКЕ УЛОГЕ НАСТАВНИКА

*Бранка Павловић**

Институт за педагошка истраживања, Београд

Апстракт. Овај рад је посвећен лидерској улози наставника у школи, као једне од централних личности у образовно-васпитном процесу и стварању климе подстицајне за учење. Поред дефинисања лидерске улоге наставника, која се овде третира као аспект партиципације у одлучивању и одговорности, разматрају се различите манифестације те улоге у школи, њен значај за савремено образовање и могућности и изазови подстицања развоја наставника–лидера. Приказани су резултати неколико истраживања која лидерску улогу наставника представљају из угла различитих актера школског живота. Закључује се да је лидерство наставника у школи пожељно и да га треба подстицати, јер доприноси демократизацији школске климе, подстиче постигнућа ученика, мотивише друге наставнике, као и да је неопходно анализирати бројне препреке лидерству наставника. Међу најважније препреке спадају оне које потичу из институционалне инертности, страха од преузимања ризика и отпора директора школе развијању лидерства наставника.
Кључне речи: наставник, лидер, школа, одлучивање, партиципација.

Наставници раде у окружењу које од њих захтева да одговоре на бројна и разноврсна очекивања ученика, родитеља, директора, креатора образовне политике и шире заједнице. У актуелном времену наставници у Србији су изложени притиску пораслог незадовољства квалитетом институционалног образовања и васпитања, а њихове школе се суочавају са дневним изазовима у раду, као што су недостатак квалитетних стручних кадрова, недовољна материјална средства за рад, вршњачко насиље, различити конфликти на релацијама наставници–ученици и родитељи–наставници итд. У оквиру нове образовне политике, настале након политичких промена из 2000. године, главни концепти на којима су се заснивале промене били су: демократизација, децентрализација, деполитизација, квалитет, ефикасност, праведност (*Квалитетно образовање за све*, 2002). Међутим, од тада па до данас, и саме промене у нашем образовању биле су подложне променама. Нестабилност образовних промена која се углавном огледала у већим изменама приоритета обра-

* E-mail: bbbranka@yahoo.com

зовне политике, имала је утицај и на наставнике. Они су у кратком времену примали противречне поруке централних власти, што је имало и има одраза на актуелну мешавину старих и нових образовних политика и пракси, институционалних структура, ставова и вредности. У протеклих неколико година, кључне промене у образовној политици и пракси Србије огледале су се у: дефинисању образовног курикулума; уважавању различитости и остваривању права на образовање за све друштвено рањиве групе; мењању парадигме управљања образовним институцијама; већем отварању школе према радном окружењу и развијању нових облика сарадње са свим заинтересованим странама; увођењу самовредновања као облика интерног управљања квалитетом у школама. Све оне су утицале и на промене у очекивањима од наставника, што је нашло свој израз и у правној регулативи која се односи на ову професију – Правилник о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника (2004) и Правилник о дозволи за рад наставника, васпитача и стручних сарадника (2005). Правилници постављају реформске захтеве пред наставника и траже да успоставља партнерске релације са породицом ученика и друштвеном заједницом, да сарађује са колегама, развија плурализам и диференцирање садржаја, метода рада и вредновања постигнућа ученика и континуирано се професионално развија. Очигледна је тенденција да се и код нас, као и у свету, потпуно ангажовани наставник сматра једном од централних личности у образовно-васпитном процесу.

За разлику од нас, у свету се све више говори о наставнику/лидеру и његовој улози у стварању климе у школи која ће аутентично подстицати учење. Тако Мек Тавиш и Колб (Mac Tavish & Colb, 2006), сматрају да ће школе у XXI веку захтевати другачије облике лидерства – оне који комбинују снагу партиципативног лидерства и лидерства заснованог на вредностима, знањима и вештинама. Поменути аутори наглашавају потребу развијања лидерства и лидера кроз образовно-васпитни систем, значај неговања сарадње међу наставницима, као и то да је развијање наставника/лидера кључна компонента у било ком напору да се унапреди постигнуће у данашњим школама. Барт (Barth, 2001) тврди да су наставници/лидери једини аутентични реформатори и иноватори у школама. Дјук (Duke, 2005) указује на различите аспекте наставничког лидерства. Радови ових и других аутора покрећу питања о односу лидерства и наставничке улоге, потенцијалном доприносу наставника/лидера различитим аспектима рада у школи, а првенствено постигнућима ученика, односу између директора као званичног лидера/руководиоца школе и наставника/лидера, мотивацији самих наставника за

прихватање лидерске улоге итд. Нека од тих питања биће размотрена у овом чланку.

Лидерство, лидер и школа

Лидерство је један од концепата о коме се највише дискутовало у области руковођења и управљања. Постоје различити приступи и велики број теорија лидерства. Сâм појам се до сада много чешће везивао за пословни или корпоративни сектор и деловање политичких партија и покрета, а мање за јавни сектор. Међутим, са све већим прихватањем пракси рада корпоративног сектора, лидерство се разматра и у јавном сектору и у образовном систему као један од његових делова. Ворд (Word, 2005) дефинише лидерство као вршење утицаја и усмеравање постигнућа чланова групе према постизању циљева организације. Лидери су они који имају јасну визију развоја организације, воде личним примером и тако мотивишу друге да их следе. У том процесу долазе до изражаја њихове личне карактеристике, као што су уверења, вредности, морал, карактер, знање и вештине. Према BNET пословном речнику (BNET Business Dictionary), лидерство је капацитет да се успостави правац и да се утиче на друге да тим правцем иду ка заједничком циљу, мотивишући их и чинећи их посвећеним акцији и одговорним за њено остварење. Поставља се питање: »Шта може да повезује лидере и наставнике?« Лидери су особе које перманентно и доживотно уче. С друге стране, најбољи наставници виде себе као оне који воде – они деле са другима оно што знају, имајући увек на уму да су им њихови ученици у фокусу.

Како се концепт лидерства огледа у нашем школству? Према Закону о систему образовања и васпитања у Србији (2003, 2004), радом школе руководи директор и одговоран је за законитост рада и успешно обављање делатности школе као установе. Осим послова утврђених законом и статутом установе, обавезе директора су да: планира и организује остваривање програма образовања и васпитања; стара се о осигурању квалитета и унапређивању образовно-васпитног рада; стара се о остваривању развојног плана установе; организује педагошко-инструктивни увид и надзор и предузима мере за унапређивање и усавршавање рада наставника, васпитача и стручних сарадника; планира стручно усавршавање запослених; предузима мере ради извршавања налога просветног инспектора и просветног саветника, као и у случају недоследног понашања запосленог и његовог негативног утицаја на ученике; стара се о благовременом обавештавању запослених, стручних органа и

органа управљања о свим питањима од интереса за рад установе и ових органа; сазива и руководи седницама васпитно-образовног, наставничког, односно педагошког већа, без права одлучивања; усмерава и усклађује рад стручних органа у установи; сарађује са родитељима ученика и са другим организацијама и редовно подноси извештаје о свом раду школском одбору. Из претходног описа може се закључити да је директору школе дата лидерска улога и да он законски нема обавезу да ту улогу дели са другим учесницима у образовно-васпитном процесу, као што су наставници. Већ поменути системски закон као кључни задатак наставника наводи само да он својим стручним знањем осигурава постизање прописаних циљева образовања и васпитања, уважавајући предзнања и посебне могућности ученика. Очигледна је несразмера између улоге директора и улоге наставника. Међутим, законска регулатива нигде не забрањује партиципативни приступ руковођењу школом, а с обзиром на то да оно што законом није изричито забрањено – може да се практикује, тако и у оквиру оваквих одредби има простора за партиципативно лидерство у нашем школству.

О лидерству наставника у школи постоји већи број научних радова у западној литератури. Тако је, на пример, Дјук (Duke, 2005) тој теми посветила докторску дисертацију. Лидерство наставника у школи, према Дјук, обухвата партиципацију наставника у доношењу различитих одлука које се односе на рад у учионици и на рад целокупне школе, као што су: формулисање заједничких циљева школе, планирање и примену унапређења у наставној пракси, рад са заједницом и учешће у професионалном развоју уз посао, сарадњу са колегама итд. Дјук (Duke, 2005) и Барт (Bart, 2001) помињу неколико појмова који се у литератури о реформским процесима у школи користе као синоними за лидерску улогу наставника: *оснаживање наставника, учешће наставника у руковођењу и партиципативно доношење одлука у школи*. Дјук (Duke, 2005) наводи и дефиниције тих синонима. *Оснаживање наставника* је процес кроз који они развијају способност да постану одговорни за сопствени развој и решавање проблема и то резултира унутрашњом перцепцијом наставника да је повећан ауторитет њихове позиције у школи или у школском систему у целини. Учесће наставника у руковођењу указује на поделу одговорности у руковођењу између директора школе и наставника и односи се на оне области руковођења школом које нису увек директно повезане са доношењем стратешких одлука за институцију. Такве области су: супервизија или евалуација између колега/наставника, акциона истраживања и анализе различитих школских података, селекција и развој особља. Понекад се користи и појам *руко-*

вођење засновано на потребама окружења (site-based management) да би се нагласио фактор децентрализације и колико је важно да се у процесе доношења одлука у школи, поред директора и наставника, укључе и друге заинтересоване стране, као што су родитељи и чланови локалне заједнице. *Партиципативно доношење одлука у школи* описује укљученост наставника у укупно руковођење школом, тзв. школски менаџмент и оно може да обухвати разне нивое, од размене информација са директором и другим актерима школског живота, преко консултативне укључености, до пуног учешћа у процесу одлучивања. Концепт партиципације запослених у доношењу одлука развио се у XX веку и прво се примењивао у компанијама. Од 50-их година у САД почињу истраживања партиципације наставника у школама. Та истраживања су показала да су наставници, који су имали прилику да учествују у доношењу одлука у школи, испољавали веће задовољство послом. У то време, кључни аргумент за партиципацију наставника био је да она подстиче њихов радни морал и ентузијазам. Након 30 година, идеја партиципативног доношења одлука развила се у стратегију за унапређење квалитета наставе. Према Дјук (Duke, 2005), партиципативно доношење одлука је један од најважнијих аспеката лидерства наставника у школи.

Значај и изазови лидерске улоге наставника

На основу прегледа резултата већег броја различитих истраживања о наставницима/лидерима, Мек Тавиш и Колб (Mac Tavish & Colb, 2006) су дошли до следећих закључака: наставници/лидери стичу нови увид у процес рада у школи и развијају нове вештине, као што су изграђивање поверења, успостављање дијагнозе стања у организацији, коришћење ресурса и руковођење послом; они имају снажне везе са својим ученицима, делују инспиративно на колеге, јер показују константну радозналост за могућности унапређења педагошких вештина, личним примером илустрју доживотно учење и спремни су да преузму различите професионалне ризике; да би наставници/лидери могли да се искажу, неопходно им је пружити стварну подршку у раду, укључујући и промене у култури школе као институције. Лидерство у образовно-васпитном процесу треба разликовати од схватања лидерства у популарном смислу, јер се ово прво заснива на три кључне карактеристике – проактивна одговорност, лична и професионална аутентичност и афирмативно, критичко и подстицајно присуство. *Проактивна одговорност* је она која се односи на стварање и одржавање односа између различитих заинтересованих страна у образовно-васпитном процесу (ученици, роди-

тељи, наставници, директор, школски одбор). *Аутентичност* подразумева ангажовање појединца у активностима које истовремено одражавају његове личне вредности и вредности других у широј заједници, а реализују се кроз дијалог. *Афирмативно присуство* значи признавање права другима да буду оно што јесу. Критичко присуство је способност да будете изложени и да издржите реакције других који нису отворени за аутентичност и дијалог, а *подстицајно присуство* представља посвећеност изградњи капацитета за унапређење процеса учења.

Барт (Barth, 2001) сматра да наставници који постају лидери доживљавају личну и професионалну сатисфакцију, смањење изолованости, осећај корисности и нова учења, а све то се преноси на њихов наставнички рад. Такви наставници постају професионалци, школски реформатори, »власници« и »инвеститори« у школи, а не само »запослени«. Он такође истиче да је просто алармантно да особе, које имају централну улогу у процесу учења, као што су наставници, често виде себе као случајне и споредне у школи. По Бартовом мишљењу, нешто дубоко и моћно у оквиру културе школе као институције изгледа да делује против лидерске улоге наставника. У истом раду (Barth, 2001), аутор прецизира и области у којима је, по његовом мишљењу, лидерство наставника суштинско за »здраву климу« у школи: одабир учбеника и приручника; обликовање курикулума; успостављање стандарда понашања ученика у школи; обликовање програма професионалног усавршавања, односно усавршавања уз рад; успостављање различите васпитно-образовне политике; одлучивање о школском буџету; процена наставничког постигнућа; избор нових руководилаца. Ово су области школског рада које утичу на способност наставника да раде са ученицима и у њима је лидерство наставника најпотребније, а за сада је најмање видљиво у школи. Поред наведених, у литератури се помињу и следеће потенцијалне области лидерства наставника: менторство за новозапослене наставнике; вођење комисије за успостављање стандарда квалитета рада у школи; вођење иницијатива за унапређење рада школе; учешће у раду и председавање одрађеним телима у школи; вођење различитих школских тимова; вођење синдикалних активности; реаговање на кризне ситуације у школи (на пример, замењивање одсутних наставника); прикупљање податка из различитих истраживања и помоћ другим наставницима и руководству школе да их користе. Барт заступа оптимистичку тезу да уколико школа треба да буде место где сва деца уче, онда сви наставници могу да воде и да буду лидери. Уколико би се овај капацитет приписао само неким наставницима, то би било исто тако дискриминишуће као и тврдња да само нека деца могу да уче.

Дјук (Duke, 2005) истиче да се аргументи за лидерство наставника заснивају на четири теоријске оријентације: демократској, социјалистичкој, оријентацији ка људском расту и развоју и оријентацији ка продуктивности и ефикасности. Демократски аргумент указује на морални императив да појединац има право да учествује у руковођењу организацијом и контроли сопственог посла и живота. У контексту школе, ово сугерише да је лидерство наставника неопходно за професионализацију и демократизацију наставног процеса. Социјалистичка теорија се заснива на убеђењу да партиципација запослених и њихова контрола над процесом рада спречава третирање рада као робе и отуђење самих запослених. Оријентација ка људском расту и развоју приписује већи значај интринсичкој мотивацији за рад самој по себи, као и одговорности и аутономији запослених. Рад мора да задовољи психолошке потребе запослених, као што су афилијативност и потреба за самопоштовањем. Најчешће се користе аргументи оријентације ка продуктивности и ефикасности. У образовном окружењу то значи да лидерство наставника доприноси квалитету одлука које се у школи доносе и унапређењу наставе. Хоризонтални систем руковођења и децентрализоване структуре власти носе потенцијал за постизање резултата који се не могу постићи традиционалном, хијерархијском структуром руковођења. Тако су Блејз и Блејз (Blase & Blase, 2000) у испитивању обављеном на 45 директора школа нашли да већина директора сматра унапређење наставе примарном сврхом подељеног лидерстава са наставницима. Језиком бизниса, то значи већи квалитет производа и услуга, мање апсентизма, мање напуштања посла, боље доношење одлука, боље решавање проблема и мање трошкова руковођења, односно већу ефикасност организације. Једно од истраживања било је посвећено перцепцији наставника/лидера од стране њихових колега/наставника (Manguin, 2005). Резултати показују да наставници процењују интеракцију са наставницима/лидерима као корисну, а као посебно значајне истичу уштеду времена за припремање наставе и развијање нових идеја и техника у настави. Наставницима се највише допадају две врсте активности њихових колега – наставника/лидера: пружање помоћи у реализацији наставе и држање огледних часова.

Сомеч (Somech, 2002) посматра партиципацију у доношењу одлука као кључну за лидерство наставника у школи и разликује пет димензија тог процеса: домен одлучивања, ниво партиципације, структура, разлог партиципације и циљна група која партиципира. Узорак у њеном истраживању били су директори школа, а резултати истраживања су показали следеће: чешћи домен партиципације наставника су тех-

нички аспекти њиховог рада, него питања руковођења школом; више директора користи ниво консултативног доношења одлука него инклузивније, демократско доношење одлука или пуну партиципацију у одлучивању; формалне структуре су успостављене претежно за питања ко партиципира и у којим одлукама, а мање за процес доношења одлука; као разлог партиципације, директори су најчешће разматрали мотивацију наставника и њихове интерперсоналне вештине; директори одређују који наставници ће бити укључени у доношење одлука тако што разматрају њихове карактеристике личности и вештине успостављања позитивних интерперсоналних односа.

Неки од резултата ширег истраживања демократизације образовања код нас (Ivić, 2002), показују да наставници сматрају да имају већу улогу у процесу наставе, а много мању у дизајнирању курикулума и у руковођењу школом, као и да им недостају опције за активнију улогу у школи. Око 35% испитаних наставника верује да нема никакву улогу у дизајнирању курикулума, око 24% наставника има исто уверење у вези са руковођењем школом, а 60% наставника нису чланови ниједног синдиката и не учествују у доношењу одлука које се тичу њиховог посла. Сугестије наставника у вези са променама, које би позитивно утицале на њихов рад, нису уопште обухватале питања руковођења, школске администарције и укључености заједнице, већ су биле фокусиране на побољшање услова наставе, већи утицај наставника на дизајнирање курикулума, боље уџбенике и веће плате. Ово истраживање је показало да сами наставници имају врло традиционално виђење своје улоге и својих моћи у оквиру школе као институције, као и да не препознају потребу за активним укључивањем у промену своје улоге у руковођењу школом.

Као занимљиви проблеми за нека будућа истраживања и даље остају питања лидерства наставника у школи, као што су: да ли се у школама развио један етос који је непријатељски према лидерској улози наставника и ако јесте, зашто; колики број наставника и директора школа види наставнике као некога ко би могао да понуди више лидерског потенцијала својој школи; ко је, у ствари, наставник/лидер, односно шта би требало да га карактерише?

Кључни елементи лидерске улоге наставника

Као што је делимично већ истакнуто у овом раду, бављење наставничком професијом данас може да буде обесхрабрујуће више него икада до сада и од наставника се очекује да буде припремљен за различите

изазове. Неки од њих потичу из ширег окружења, а неки су блиско повезани са атмосфером у учионици. Наставник мора да верује у могућности својих ученика и да развије висок ниво вештина како би им помогао да постану успешни у учењу. Улога наставника више није ограничена само на учионицу већ укључује и његову способност да успоставља и одржава добре интеракције са колегама, као и делотворне везе са заједницом. Зато је неопходно да има изразите способности интерпесоналне комуникације, вештине тимског рада и сарадње. Део одговорности савременог наставника је и да позитивно утиче на образовну политику, праксу, карактер и културу школе као институције. Наставници који теже најбољим постигнућима у сопственом раду и код својих ученика, улазе у суштину наставног програма, усмерени су ка развоју критичког мишљења, креативности, коришћењу модерне технологије и темеље свој рад на јасном систему вредности.

Лидерска улога наставника обухвата све ове елементе. Наставник/лидер има визије различитих могућности – да сви ученици могу да науче, да школа може да буде боља и да сви наставници могу да остваре висок ниво професионалног успеха који се огледа у постигнућима њихових ученика. Он охрабрује, препознаје таленте својих ученика, нуди подршку онима који су под стресом, суочава ученике са изазовима дубљег разумевања, нуди тумачење збивања у свету и тумачење различитих догађаја. Такође се од наставника очекује да покаже лични пример моралног понашања, као и да заступа интерес ученика којима је потребна помоћ и да оснажује неуспешне ученике, али и да инспирише колеге да прихвате такве ставове и понашање и да види школу као организацију у којој се перманентно учи.

Ако прихватимо оптимистичку тезу да сви наставници имају лидерске потенцијале, отварају се питања: »Какве личне и професионалне добити могу да остваре ако ангажују те потенцијале?«; »Какву корист могу да имају други учесници у образовно-васпитном процесу и школа као институција?«. Усдан, МекКлауд и Подмостко (Usdan, McCloud & Podmostko, 2001) сматрају да лидерска улога омогућава наставницима да уместо да остану пасивни примаоци одлука, активно учествују у доношењу одлука у школи и креирању сопствене судбине и износе став да данас, када је образовање под великим притиском, захтева постигнућа, стандарде квалитета и »полагање рачуна«, више него икада је важно да наставници поседују лидерске квалитете. Према Барту (Barth, 2001), лидерска улога наставника је посебно значајна за ученике. Кад наставници преузму значајну и широку одговорност у школи, они чине огроман корак у демократизацији културе школе. Лидерство наставника

подразумева да они много више утичу на културу школе, што има за последице виша постигнућа ученика и мање дисциплинских проблема у односу на школе у којима наставници мање практикују лидерску улогу. За школу као институцију је важно да што већи број наставника учествује у процесу доношења одлука, јер је онда, по правилу, већа њихова посвећеност циљевима школе и развоју личности ученика. Директори савремених школа не могу сами да се баве свим пословима и проблемима школе, већ им је неопходна помоћ различитих заинтересованих страна. По Бартовом мишљењу, најпоузданију и најкориснију професионалну помоћ могу да нађу у окриљу школе, међу наставничким кадром. Директори који постижу резултате не раде више од директора који не постижу резултате – они само раде паметније, односно подстичу и подржавају наставничко лидерство и тако подижу ниво и ефикасност сопственог лидерства.

Отпор и подршка лидерству наставника у школи

Ако је концепт наставничког лидерства суштински за школу, може се поставити питање зашто онда наставници тако мало доприносе животу својих школа ван оквира сопствене учионице? Већ помињано истраживање демократизације образовања код нас (Ivić, 2002) указало је на то да наставници у просеку имају низак ниво свести о другим, активнијим опцијама свог учешћа у животу школе. На основу праћења постојеће праксе, може се претпоставити да и они наставници који виде шансу за лидерством као пожељну у школи, доживљавају да су већ доста оптерећени послом и да би им то била додатна, неплаћена обавеза. Има и појединаца који све што раде желе да ураде квалитетно, па ако немају времена за постизање очекиваног квалитета, одустају од додатних ангажмана, као што је лидерство. Фактор недостатка времена је повезан и са захтевима приватног живота наставника ван школе.

Може се очекивати да се појави и отпор колега према наставницима са лидерским тенденцијама. Постоје бар два кључна разлога за ову појаву: институционална инерција и аверзија према ризику. Инерција је ендемска појава у многим образовно-васпитним институцијама – директори воде, наставници подучавају; тако је било и тако треба да буде. Аверзија према ризику је квалитет присутан у култури многих школа и она у пару са институционалном инерцијом производи опрезност и несигурност. Подједнако може да буде несигурно водити или следити онога ко води, посебно лидера коме није званично додељена та улога. Када је наставник истински посвећен свом раду, други се осећају угро-

жено, јер они немају такав однос према свом послу, или не умеју то да пренесу својим ученицима. Остали наставници и директор могу да представљају препреку наставнику/лидеру, јер су они угрожени његовом страшћу и ентузијазмом. Готово да се може рећи да је лидерство једна врста табуа у систему образовања и васпитања, тако да је школама тешко да прихвате исказивање лидерства. Наставници који воде, угрожавају или крше табу и могу да се суоче с жестокиим отпором колега.

Услед институционалне инертности и отпора према променама, школа није довољно подстицајна за развој различитих персоналних и интерперсоналних вештина наставника које су битне за лидерство, као што су: колегијална комуникација, размена искуства о послу, знању, практичним саветима, радним материјалима, стручној литератури, као и способност личне подршке колегама и тимском раду.

Да би наставник који жели да развија лидерску улогу могао то да постигне, поред фактора који зависе претежно од њега лично, као што су посвећеност циљу коме тежи и истрајност у раду, изузетно је значајна подршка директора школе. Директор је званични руководилац и лидер у школи и његови потенцијални ставови према партиципативном лидерству или подели лидерства са наставницима могу се сврстати у три групе: отпор, амбиваленција и подршка. Директор може да процени да је за његову позицију ризично да дели лидерство са наставницима и да по сваку цену покушава да спречи развој таквих тенденција. Има директора који су врло амбивалентни према лидерству наставника – с једне стране, схватају предности делегирања овлашћења и поделе одговорности, а с друге стране, плаше се какав би то утицај могло да има на њихову позицију. У пракси, многи од оваквих директора пажљиво контролишу коме ће делегирати одговорност за значајне одлуке. По правилу, нуде прилику за лидерство »неколицини одабраних«, односно оним наставницима за које су сигурни да ће их подржати као директоре у рзличитим ситуацијама одлучивања. Иако није било систематских истраживања спремности директора да дели лидерство са наставницима, може се претпоставити да је она повезана са личном сигурношћу – што је директор несигурнији у себе, мање ће бити вољан да дели лидерство.

Мангин (Manguin, 2005) и Барт (Barth, 2001) наводе неке од активности директора којима се манифестује подршка лидерству наставника: директно изражавање очекивања од стране директора на састанцима и у разговорима с наставницима да они партиципирају у доношењу одлука; делегирање различитих одговорности наставницима; развијање ауторитета наставника у очима родитеља и других чланова заједнице; подстицање наставника да идентификују проблеме у школи и да се укључе

у њихово решавање; одавање признања наставницима који преузимају лидерску улогу; дељење одговорности и за успехе и за грешке између директора и наставника пред школским одбором и широм заједницом, уз покушај да се анализира шта се десило и шта би могло други пут боље да се уради.

Завршна разматрања

У једној од анализа повезаности образовања и развоја друштва у Србији (Коваџ-Серовић, 2007), као заједнички приоритети различитих националних стратегија које имају експлицитне захтеве у погледу образовања, истичу се стварање људских ресурса за будућност и нови статус знања и стварање социјалне кохезије уз партиципацију свих друштвених група. Дефинисано је и неколико нивоа на којима може да се пружи подстицај развоју образовања, од којих су за ову тему посебно важни: истраживање као подстицај образовању, образовна решења у другим земљама или европске реформске теме и пракса образовања у школама. Афирмацији лидерске улоге наставника у нашим школама допринела би истраживања модела ефикасног руковођења која би обухватила питања партиципативног руковођења школом и школе као заједнице која учи. Када су у питању образовна решења у другим земљама, односно европске реформске теме, посебно значајне теме су управљање образовним институцијама и вештине руковођења. У оквиру праксе у школама, истиче се увођење процедура за повећање транспарентности и одговорности у раду свих актера.

Посебна отворена питања представљају програми иницијалног образовања за наставничку професију и програми стручног усавршавања наставника уз рад. У оквиру тих програма неопходно је да се нађе одговарјуће место и начин за подстицање лидерске улоге. То свакако не би требало да буде посебан предмет на основним студијама, већ би било пожељно да се као прожимајућа тема (cross-cutting issue) у све студијске курсеве укључи питање подстицања партиципативне одговорности и лидерске улоге будућих наставника у школи. Један од програма стручног усавршавања уз рад може да буде фокусиран на претходна питања у контексту комплексности наставничке улоге. То значи да програми за обуку наставника треба да буду практични, да довољно наглашавају примере најбоље савремене праксе у овој области, као и да указују на реалност лоше праксе. Наставнике је потребно охрабривати да прихвате холистички поглед на учење и остале аспекте рада у школи.

На крају, потребно је скренути пажњу и на размишљања која указују на то да и поред различитих предности које има, лидерство наставника не мора у својој суштини да буде недвосмислено позитивно. Тако Дјук (Duke, 2005), разматрајући разне димензије лидерства наставника, покреће и питање: »Да ли је оно несумњиви допринос демократизацији школе, или само једна манипулативна стратегија привидно веће слободе и сигурно већих обавеза за наставнике која им даје могућност повећаног учешћа у животу школе као институције, али нема нарочити утицај на образовне политике и друштвену позицију наставника?« Ово и слична питања не искључују значај лидерства наставника, али оправдано наводе на критичко размишљање, покрећу тему вредности и морала, као и потребу за даљим емпиријским истраживањима у овој, за нашу средину, релативно новој области.

Напомена. Чланак представља резултат рада на пројекту »Образовање за друштво знања«, број 149001 (2006-2010), чију реализацију финансира Министарство науке Републике Србије.

Коришћена литература

- Barth, R.S. (2001): Teacher leader, *Phi Delta, Kappan*, 82, No 6F (p. 443-450). Retrieved on February 12, 2008 from <http://www.edst.educ.ubc.ca/courses/EADM532/Barth.pdf>
- Blase, J. & J. Blase, (2000): Principals' perspectives on shared governance leadership, *Journal of School Leadership*, Vol. 10, No. 1, 9-39.
- BNET Business Dictionary. Retrieved on February 12, 2008 from: <http://dictionary.bnet.com/definition/Ledership.html>
- Duke, K.E. (2005): *Principals' practices regarding teacher participation in school decision-making*. Retrieved on February 20, 2008 from <http://cehd.umn.edu/EdPA/licensure/leader/2006Summer/KarenDuke.pdf>
- Ivić, I. (2002): *Democracy in education – education for democracy*. Belgrade: Institute for Psychology.
- Kovač-Cerović, T. (2007): *Образовање и развој друштва у Србији*. Preuzeto 25. februara 2008. sa: <http://www.bfpc.org/files/07-T.%20KovacCerovic.ppt#2561>
- Kvalitetno obrazovanje za sve: put ka razvijenom društvu* (2002). Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije.
- Manguin, M. (2005): *Distributed leadership and the teacher leader: teachers perspectives*. New Jersey: Rutgers, The State University. Retrieved on February 18, 2008 from: <http://www.cepa.gse.rutgers.edu/AERA%202005/Manguin.AERA05.symposium.final.pdf>
- Mac Tavish, M.D. & J.A Kolb. (2006): Encouraging teacher engagement: a new approach to performance improvement in schools. Retrieved on February 12, 2008 from: http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1b/e0/82.pdf
- Pravilnik o dozvoli za rad nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika (2005). *Službeni glasnik RS, Prosvetni glasnik*, br. 22.
- Pravilnik o izmenama i dopunama Pravilnika o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika (2005). *Službeni glasnik RS*, br. 56.

- Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika (2004). *Službeni glasnik RS*, br. 14.
- Somech, A. (2002): Explicating the complexity of participative management: an investigation of multiple dimensions, *Educational Administration Quarterly*, Vol. 38, No. 3, 341-371.
- Usdan, M., B. McCloud & M. Podmostko (2001): *Leadership for student learning: redefining the teacher as leader*. Washington: Institute for Educational Leadership. Retrieved on February 18, 2008 from: <http://www.iel.org/programs/21st/reports/teachlearn.pdf>
- Zakon o izmenama i dopunama Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2004). *Službeni glasnik RS*, br. 58 i 62.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2003). *Službeni glasnik RS*, br. 62 i 64.
- Word, S. (2005): Leadership. Retrieved on February 12, 2008 from: <http://sbinfocanada.about.com/od/leadership/g/leadership.htm>

Примљено 27.02.2008; прихваћено за штампу 24.04.2008.

Branka Pavlović
THE CHALLENGES OF LEADER'S ROLE OF THE TEACHER
Abstract

This paper deals with the leader's role of the teacher in school, as one of central persons in educational process, and the creation of a climate stimulative for learning. Besides defining the leader's role of the teacher, which is here treated as an aspect of participation in decision-making and responsibility, different manifestations of that role in school are discussed, as well as its importance for contemporary education and possibilities and challenges of encouraging the development of teachers-leaders. The results of several studies that present the leader's role of the teacher from the point of view of different participants in school life are displayed. It is concluded that leadership of teachers in school is desirable and that it should be encouraged, since it contributes to democratisation of school climate, stimulates pupils' achievements, motivates other teachers, as well as that it is necessary to analyse numerous obstacles to leadership of teachers. Among the most important obstacles are those stemming from institutional inertia, the fear of taking risks and resistance of school principals to developing the leadership of teachers.

Key words: teacher, leader, school, decision-making, participation.

Бранка Павлович
ВЫЗОВЫ ЛИДЕРСКОЙ РОЛИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ
Резюме

Статья посвящена лидерской роли преподавателя в школе, как одной из центральных личностей в образовательно-воспитательном процессе и создании благоприятного климата для учебной деятельности. Помимо определения лидерской роли преподавателя, которая здесь рассматривается как аспект участия

в ответственности и принятии решений, в статье анализируются различные проявления этой роли в школе, ее значение для современного образования, а также возможности и вызовы поощрения развития преподавателя-лидера. Излагаются результаты нескольких исследований, направленных на рассмотрение лидерской роли преподавателя из перспективы разных участников жизни школы. Автор приходит к выводу о желательности наличия лидерства преподавателя в школе и его поощрения, поскольку оно содействует демократизации климата в школе, поощряет достижения учащихся, мотивирует других преподавателей. Подчеркивается и необходимость анализа многочисленных препятствий лидерству преподавателя, важнейшими из которых являются факторы, вытекающие из институциональной инертности, страха перед принятием на себя риска и сопротивления директора школы лидерству преподавателя.

Ключевые слова: преподаватель, лидер, школа, принятие решений, участие.