

Оливера Ч. Кнежевић-Флорић
Слађана Н. Зуковић
Стефан Р. Нинковић
Универзитет у Новом Саду
Филозофски факултет
Одсек за педагогију

УДК 371.1:005.322
371.13:005.73
Стручни рад
Примљен: 29. септембар 2015.
Прихваћен: 2. октобар 2015.

ПЕДАГОШКО ЛИДЕРСТВО У ФУНКЦИЈИ РАЗВОЈА ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНЕ ИНСТИТУЦИЈЕ

Апстракт: Рад се бави питањем значаја педагошког лидерства за развој васпитно-образовне институције, при чему се посебно акцентују аспекти иницијативе и сарадње као одреднице квалитета образовно-васпитног рада и основе за грађење ефикасних односа школе са ширим развојним окружењем. У том смислу, полазећи од концепта педагошког лидерства, аутори разматрају претпоставке развоја културе педагошке организације, с посебним освртом на постулате тимског лидерства које се посматра као концептуални модел за постизање ефикасних педагошких промена. Овакав модел развоја педагошке организације подразумева и усвајање филозофије партнерства која своје пуно значење добија у домену грађења сарадничких односа са породицом, те су у раду разматране и неке од кључних карактеристика партнерског односа између породице и школе.

Кључне речи: педагошко лидерство, култура педагошке организације, тимско лидерство, партнерство породице и школе.

УВОД

У земљама у транзицији, али и шире, у фокусу визије образовања за нови миленијум је очекивање да образовање може да обезбеди значајан допринос развоју друштва знања и то не само неговањем идеја као што је учење током читавог живота, него и развојем и усавршавањем образовних капацитета и људских потенцијала на пољу васпитања и образовања. Тиме би се одговорило на међународне стандарде, пре свега на оне који се односе на поучавање и учење, образовање и професионални развој педагошких посленика и унапређење педагошке праксе. Ако се при овоме имају у виду и трендови или кретања која ће карактерисати образовање у наредним деценијама (као што су: ефикасније вођење, све већи број специјализованих педагошких организација, све захтевнији млади људи који ће тражити флексибилне моделе подучавања, потреба за све изазовнијим програмима за

учење и истраживање, ужа интеграција на регионалним и локалним нивоима уз међународно умрежавање), онда је евидентна неопходност поновног, фундаментално другачијег промишљања и делања у општем приступу промени или трансформацији система васпитања и образовања у целини. Овакав приступ подразумева педагошко лидерство које би било у функцији развоја педагошке организације, као и у функцији усвајања филозофије партнерства као основе за грађење ефикасних односа васпитно-образовне институције са ширим развојним окружењима. У том смислу, а полазећи од значаја међузависног деловања микросистемских развојних окружења, у раду ће, поред разматрања концепта педагошког лидерства као основе за развој културе педагошке организације, акценат бити стављен и на разматрање кључних претпоставки развоја партнерства школе и породице.

КОНЦЕПТ ПЕДАГОШКОГ ЛИДЕРСТВА: МОДЕЛИ И ДИМЕНЗИЈЕ

У теоријско-истраживачком дискурсу лидерство се по правилу дефинише као процес вршења утицаја ради остваривања заједничких циљева (Northouse 2008; Yukl 2008). Појединачни елементи овог одређења су: 1) лидерство није могуће изједначити са хијерархијском позицијом; 2) вршење утицаја је интенционално и вредносно позитивно профилисано; 3) утицај може вршити појединац или група људи.

Многи аутори указују на неопходност разликовања лидерства и менаџмента. Тако, док је менаџмент фокусиран на проблеме утилитарности и ефикасности, дотле је лидерство фокусирано на визију, промене и иновацију (Bush 2008). С друге стране, постоје и схватања да лидери утичу на мишљење, емоције и вредности следбеника, а менаџери су оријентисани на планирање, контролу и евалуацију (Alvesson 2002).

Концепт педагошког лидерства је афирмисан у оквиру истраживања корелата ефективних школа (Lezotte & Snyder 2011). Тај истраживачки програм је био усредсређен на питање како разлике у карактеристикама руковођења школом утичу на оно што се догађа у настави у смислу омогућавања квалитетнијег подучавања и учења. Установљено је да инструкционо лидерство директора школе представља један од одлучујућих фактора успешног функционисања основних школа у сиромашним градским областима (Hallinger 2003).

Иако у литератури постоје различите концептуализације педагошког лидерства, највише је истраживана она коју је развио Халингер (Hallinger 2003). Према овом моделу постоје три фундаменталне димензије педагошког лидерства: *дефинисање мисије школе, руковођење наставом, и промовисање позитивне климе учења*. Ове три димензије су операционализоване

кроз десет специфичних функција. Дефинисање мисије школе реферира на креирање и саопштавање циљева школе. Мотивациони смисао циљева је усмеравање пажње, напора, и пружање осећаја сврхе члановима колектива (Locke & Latham 2006). Ова димензија подразумева да директор школе експлицира значај заједничке моралне сврхе и да је инкорпорира у свакодневне школске активности. Димензија *руковођења наставом* фокусира контролисање и координисање курикулума (Hallinger 2003). Ова димензија се састоји од три лидерске функције: супервизија и евалуација наставе, координисање курикулума и надзирање напредовања ученика. Коначно, димензија *промовисање позитивне климе учења* реферира на заштиту времена за наставу, промовисање професионалног развоја наставника, остваривање видљивости, подстицање наставника и обезбеђивање подстицаја учењу ученика.

Овај концептуални модел претпоставља да су ефекти лидерства на исходе ученика доминантно индиректни (Hallinger 2003). Бројне варијабле на нивоу школе и разреда имају ефекат медијације у односу лидерства и постигнућа ученика. Конкретније речено, успешни педагошки лидери омогућавају наставницима да постану свесни слабости своје праксе и промовишу њихов професионални развој чиме последично унапређују квалитет подучавања и учења у школи.

Полазећи од становишта да емпиријски налази о ефективном педагошком лидерству нису праћени знањем шта са тим налазима треба учинити, В. Робинсон (Robinson 2010) је недавно предложила модел утемељен на знањима, вештинама и способностима педагошких лидера. Према овој ауторки, постоје три базичне способности педагошких лидера: 1) примењивање релевантног знања, 2) решавање сложених проблема и 3) развијање релационог поверења. Ове три способности су у функцији успешне реализације пет димензија педагошког лидерства: постављања циљева и очекивања, стратешког усмеравања ресурса, планирања, координисања и евалуирања наставе, промовисања професионалног развоја наставника и креирања безбедног школског окружења.

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

Чињеница да је лидерство однос између лидера, следбеника и друштвене ситуације имплицира да су контекстуалне варијабле интегрални део педагошког лидерства. На пример, далеко више је истраживано педагошко лидерству у основним него у средњим, у градским него у сеоским школа-

ма. Такође, ефекти педагошког лидерства могу зависити од утицаја бројних карактеристика школског окружења, попут доминантних професионалних норми или искуствене структуре колектива наставника. Међутим, ово не значи да сваки школски контекст подразумева потпуно различите лидерске праксе. Начини на које се примењују лидерске праксе - не саме праксе - су контекстуално осетљиви (Leithowood, Harris, & Hopkins 2008).

Концепт педагошког лидерства наставља да се интензивно развија. Новија истраживања по правилу полазе од претпоставки дистрибуиране перспективе и настоје да интегришу сазнања о педагошком лидерству директора и наставника (Neumerski 2013). Поред тога, емиријске студије су оријентисане и на идентификовање потенцијалних медијатора и модератора ефеката педагошког лидерства.

ПЕДАГОШКО ЛИДЕРСТВО И КУЛТУРА ПЕДАГОШКЕ ОРГАНИЗАЦИЈЕ

Сигурно је да је свака промена у систему васпитања и образовања, било структурална или организациона или пак само промена у виду дифузије иновације, представљала предмет бројних анализа у свету. Такве анализе у развијеним европским земљама биле су усредсређене на дискурс културних реалности, лидерство и доношење одлука на пољу васпитања и образовања. Иако се чини да су ове земље решиле све своје проблеме на пољу васпитања и образовања, чињеница је да оне и данас покушавају да одговоре на нове друштвене изазове, али тезом о неопходности изградње културе педагошке организације која би почивала управо на дискурсу три наведена аспекта. Наиме, иако постоји спознаја да радом скоро сваке педагошке организације управљају спољашњи фактори, посебно влада са мноштвом указа и одредби, сматра се да постоје ваљани разлози за оријентацију на грађење и управљање културом педагошке организације као основном полугом за даљи развој и унапређење педагошког процеса и рада. У том смислу, „здрава” култура педагошке организације требало би да промовише идентификацију (ко смо), легитимност (зашто треба да радимо), комуникацију (са ким треба да разговарамо), координацију (са ким треба да радимо) и развој (које су нам доминантне перспективе и задаци) (Park 1997). Преведено на језик педагошког менаџмента, унутар сваке педагошке организације требало би да конвергирају четири културе које су у процесу сталне интеракције: педагошка, менаџерска, развојна и преговарачка. Обједињење, оне креирају позитивну културу педагошке организације која сама по себи, представља културу социјалног мишљења и одношења субјеката педагошког процеса према педагошкој организацији и њеном окружењу. Она је, између осталог, „ снажан социјализатор мишљења и програмер понашања” (Park 1997: 95), који

подстиче постигнуће, ентузијазам и успостављање позитивне интеракције и комуникације у целовитој архитектури педагошке организације и њеног окружења.

Култура педагошке организације одражава и однос према педагошким променама. Притом је важно нагласити да иако педагошка промена јесте резултанта и екстерних и интерних притисака и захтева, они који доносе одлуке о промени ретко разматрају услове у којима ће се промена одвијати, могуће начине трајности тог процеса као и разлоге због којих је уопште темпо васпитно-образовних реформи историјски био увек спор.

У свим образовним системима, типичан одговор или реакција на екстерни захтев за променом (или захтев са врха на доле – „top-down”) је кретање кроз промену линијом мањег отпора у смислу да се постојећа педагошка пракса само модификује, а негде се пак одређени педагошки модели „увозе” и прилагођавају локалним условима. Да би се избориле са новим реалностима са којима се суочавају, педагошке организације ће морати да науче не само како да опстају, већ и како да се постепено развију у „организације за учење” (Senge 1990), како би путем „генеративног учења” повећале капацитете педагошке организације и потенцијале појединца у циљу креирања нових решења за нарастајуће сложене проблеме. Искуство у педагошкој пракси је показало да свака нова идеја, иновација, дакле промена уопште, може имати веома различито значење за појединце. Због тога би у циљу ефикасности педагошке промене требало прво обезбедити њену интерпретацију од стране свих оних који припадају средини у којој би ту промену требало да реализују, тј. интерпретирати је у контексту њиховог заједничког професионалног искуства и суживота и у контексту доминантне културе педагошке организације којој припадају. Овакав приступ подразумева и јачање капацитета тимског лидерства који се јавља као последица интерперсоналних тимских процеса, пре свега тимског рада и тимског учења.

ТИМСКО ЛИДЕРСТВО – ОСНОВ ЕФИКАСНЕ ПЕДАГОШКЕ ПРОМЕНЕ

У покушају разматрања оптимизације људских потенцијала на пољу васпитања и образовања, посебна пажња се усмерава на „тим као културу” и лидерство у функцији разоткривања значења која већ постоје у спознајама чланова тима тако што ће им помоћи да увиде оно што већ знају, оно у шта верују и што већ поштују. То, наравно, подразумева и стално подстицање чланова тима да прихвате и нова значења (Kim 2011; Senge 1990). Можда је управо ово наглашавање личне конструкције значења и одбацивање индивидуализма, хијерархијских односа, бирократске рационалности и апстрактних моралних принципа унутар организационе структуре педагошке

организације, основа модела за постизање успешне промене у педагошкој пракси, па и промене која паралелно мора да се одвија у оквиру иницијалног образовања и професионалног развоја педагошког кадра.

Једна од импликација ових опсервација је да би они који су одговорни за усмеравање промена у образовању, имали више успеха уколико би боље разумевали сам процес педагошке промене, а нарочито када би знали да неизбежне тензије које се јављају при том процесу пре могу бити извори снаге, а не слабости. Ниједна озбиљна васпитно-образовна реформа се никада неће остварити уколико није праћена значајним порастом у броју људи – лидера и других активних учесника који су почели да интернализују знања и активно делују на основу знања о томе како се успешна промена одвија. Исто тако, ниједна промена на пољу васпитања и образовања није фундаменталнија од експанзије капацитета и потенцијала појединаца који разумеју и прихватају промене (Kim 2011). У том смислу, вредно је истаћи и опсервације о томе како мотивисати педагошке посленике да прихвате нове идеје или промене уопште. Поред разлике између „партиципативне отворености” и „рефлексивне отворености” као важних својстава социјалне компетентности кадра, посебно је важно имати у виду значај њихове међусобне повезаности и условљености, јер само понашање отворености не значи и истинску отвореност за промене (Senge 1990). Стога идеја „рефлексивне отворености” означава спремност да се доведе у питање сопствено мишљење, спремност да се преиспитају сопствена уверења и конструкције, али истовремено и спремност за преиспитивање и уважавање туђег мишљења. Полазећи од тог становишта, развој тимског лидерства може бити схваћен као образовање и увећање различитих форми социјалног капитала као што су друштвене везе, реципроцитет и поверење (Day, Gronn, & Salas 2004). С обзиром на чињеницу да је функционисање тима обележено различитим потребама, тимско лидерство представља процес задовољавања основних потреба тима (Morgeson, DeRue, & Karam 2009).

Свака педагошка организација својом визијом, циљевима, структуром, потенцијалима и компетенцијама професионалаца олакшава или отежава развијање тимског лидерства. Генерално, тимско лидерство је ефикасније у условима постојања потреба за иновативношћу и реализовањем комплексних професионалних задатака, него када је неопходно хитно донети одлуке и када се не захтева координисано професионално деловање (Pearce & Manz 2005). У том смислу, формално хијерархијско лидерство добија своје оправдање у одређеним ситуацијама са којима се суочавају педагошке организације.

Институционализација тимског лидерства у школама подразумева редефинисање улоге наставника. У том смислу, неопходно је да наставници себе виде као лидере не само у учионици него и ван ње. С друге стране, од директора школе се очекује истовремена усмереност на функције везане за

задатаке и на оне везане за односе. Успешан директор школе је онај који конструише заједничку визију, инсистира на академском оптимизму, развија лидерски потенцијал наставника, интелектуално стимулише, моделује и учествује у сарадњи (Lambert 2002). Директор у великој мери одређује природу и обрасце тимског лидерства у школи, пре свега у зависности од: 1) сопственог разумевања лидерства, 2) развијености личних лидерских компетенција, и 3) процене спремности сарадника и наставника да партиципирају у процесу лидерства (Harris 2009).

Директни позитивни ефекти тимског лидерства односе се на оснаживање, развијање посвећености, колективне ефикасности и задовољства послом наставника (Murphy 2005). Тешко је негирати чињеницу да ће наставници бити посвећенији одлукама у чијем доношењу су непосредно учествовали. Поред тога, тимско лидерство позитивно утиче на опажену колективну ефикасност наставника која се манифестује у атрибуирању ученичких исхода напорима колектива, а не екстерним чиниоцима као што је породично окружење (Bandura 1997).

Примена концепта тимског лидерства подразумева напуштање функционалистичке перспективе у педагошком менаџменту која претпоставља да појединци могу и да манипулишу на путу ка жељеним циљевима. То значи да концепт тимског лидерства заговара окретање ка лидерству као културном ентитету са „...флуидним низом уверења, разумевања и разлика, са усмереном пажњом на то да ли и на који начин чланови тима размишљају и заједно делују и брину о обрасцима учествовања у тиму” (Harvey-Jones 2003: 63), а све у циљу прихватања, остваривања и одрживости промена на темељу заједничког доношења одлука. Овакав приступ, који фокусира „отвореност” у односу на себе, друге и интеракцију са окружењем, може бити нарочито значајан за педагошке посленике и педагошке организације у системима васпитања и образовања који пролазе кроз неке форме метаморфозе у редефинисању своје улоге у друштву, и који морају да прођу кроз један узнемирујући процес „рекултурисања” док уче да пређу са културе индивидуализма на културу која се ослања на сарадњу засновану на партнерству.

Следећи овај дискурс отворености могуће је промишљати о једном генеративном моделу за развој педагошке организације који би, уз отвореност за даљу надоградњу, требало да почива на следећим принципима: иницијатива која би била резултанта међузависности педагошке теорије, праксе и искуства; колегијално и сарадничко доношење одлука, при чему се наглашавају међуљудске везе и односи, а не професионални статус или организационе структуре; укључивање тима учесника који сарађују да би донели одлуке; рефлексивна, генеративна и трансформативна активност чланова тима, као и систематични приступ у изради плана за „осмишљено путовање” кроз процес промена (Harvey-Jones 2003). Овакав модел развоја педагошке

организације подразумева и усвајање филозофије партнерства, која своје пуно значење добија у домену грађењу сарадничких односа са породицом.

САРАДЊА ПОРОДИЦЕ И ШКОЛЕ ЗАСНОВАНА НА ФИЛОЗОФИЈИ ПАРТНЕРСТВА

Грађење партнерског односа између породице и школе је веома сложен процес који, како истичу стручњаци (Cowan et al. 2004; Price-Mitchell 2009), мора бити негован и вођен филозофијом која ће подржавати идеју партнерског деловања и идеју школе као отвореног система. Однос између породице и школе који је заснован на филозофији партнерства представља „динамичан процес који се одвија између најмање једног родитеља (старатеља) и најмање једног појединца унутар школског система (наставник, директор, стручни сарадник, итд.) који имају заједнички интерес и подељену одговорност у постављању циљева и доношења одлука у вези са учењем и напредовањем ученика” (Cowan et al. 2004: 201). Овакав однос се може одвијати на три нивоа: на нивоу система (тј. између породичног и школског окружења), на нивоу учионице и на нивоу појединца. Такође, појам партнерства се често користи да означи значај кооперативног односа између породице, школе и заједнице (Barbour et al. 2005; Epstein 2001; Smit et al. 2007; Springate & Stegelin 2003). Сваки од актера сарадње уноси своје ресурсе у циљу креирања кооперативног односа међузависности. Међутим, неки аутори (Kimberly & Christenson 2000) наглашавају да партнерски приступ подразумева, не само однос кооперације и координације, већ и однос колаборације који је могуће експлорисати преко пет кључних елемената: 1) узајамно уважавање знања и вештина, 2) искрена и јасна комуникација, 3) отворена и двосмерна размена информација, 4) узајамно договарање циљева и 5) заједничко планирање и доношење одлука (Vosler-Hunter 1989, према: Kimberly & Christenson 2000: 478).

Поменуте елементе често није лако спровести у пракси, посебно ако се има у виду чињеница да ефикасност партнерског односа између породице и школе зависи од образовног законодавства, карактеристика породице (вредности, веровања, очекивања, однос према образовању, итд.), карактеристика школе (уверења, вредности и очекивања наставника, тип школе – приватна или државна, величина и организациона структура школе, итд.), као и од карактеристика и утицаја локалне заједнице (скуп норми, вредности и очекивања шире заједнице) (Cowan et al. 2004). Ипак, стручњаци (Christenson 2004; Price-Mitchell 2009) наглашавају да кључ за грађење партнерског односа јесте поверење које представља виталну компоненту ефикасних породично-школских односа. Наиме, уколико између породице и школе није успостављено поверење, предузете активности, самим тим и исходи неће бити на очекиваном нивоу. У том смислу, треба нагласити да грађење „на пове-

рењу заснованог партнерства” подразумева приступ који негује, пре свега, оптимизам у ефикасности заједничког деловања. Поред тога, у литератури се указује на кључне карактеристике партнерског односа између породице и школе, и то:

1. *На ученика усмерена филозофија партнерској присиуи* – подразумева кооперацију, координацију и колаборацију породице и школе у циљу академског, социјалног, емоционалног и бихејвиоралног развоја ученика.
2. *Подељена одговорност за образовање и социјализацију деце* – од суштинског је значаја да породица и школа заједно обезбеде услове и средства за учење и напредак деце. Овакав приступ не значи прописивање посебних улога и активности школе и породице, већ стварање могућности за њихово заједничко учешће и деловање.
3. *Стављање напласка на квалитет повезаности породице и школе* – стварање конструктивног односа који би омогућио да родитељи и наставници заједно и на смислен начин допринесу академском и социјалном развоју деце.
4. *Стављање напласка на превентивни и на решење усмерени присиуи* – тежња ка креирању таквих услова који би олакшавали и подржавали учење, напредак и развој ученика (Christenson & Sheridan 2001, према: Christenson 2004: 84).

Наведене карактеристике партнерских односа подразумевају креирање таквих услова у којима родитељи и наставници заједно раде на побољшању образовног система на начин који ће омогућити превенцију будућих проблема, што значи да би сви ученици требало да имају бенефит од партнерства. Такође, у таквим условима појединци уче једни од других, обједињују своја знања и умења у циљу бољег образовања за све ученике. Коначно, партнерски приступ омогућава да се, уз присуство отворене и јасне комуникације која у великој мери одређује избалансираност партнерства, постављају и остварују дугорочни и свеобухватни циљеви и задаци (Cowan et al. 2004).

У том смислу се у релевантној литератури (Christenson 2004) истиче да је за грађење конструктивног партнерског односа између породице и школе неопходно постојање четири услова (у литератури познати као „4А”): Приступ (Approach) – усвајање приступа који препознаје значај породице и улоге родитеља у образовању; Ставови (Attitudes) – постојање става да су породица и школа потребни једни другима (позитиван став и породице и школе према идеји партнерства); Атмосфера (Atmosphere) – адекватна школска клима и Акције (Actions) – постојање стратегија за изградњу дугорочног партнерства.

Присиуи – представља оквир за интеракцију са породицама. Укључивање родитеља у школе је неопходан, а не само пожељан фактор за ефика-

сно школовање. Овакав приступ треба да се базира на системској перспективи којом се истиче динамичност и међузависност породичног и школског окружења. Становиште о значају улоге родитеља углавном има имплицитни карактер, тј. представља нешто што се подразумева, тако да често изостаје експлицитна потврда о томе у школским активностима.

Ставови – вредности и схватања која се одражавају на однос између породице и школе. Потребно је развити позитиван став према идеји партнерства и то у циљу креирања адекватних односа, а не механичког укључивања родитеља да би се формално обавиле одређене прописане активности. Позитивни ставови према партнерском односу очитују се уколико и наставници и родитељи демонстрирају следеће: а) слушају и уважавају перспективу другог; б) разлике виде као предност; в) фокусирају се на заједнички интерес; г) размењују информације; д) уважавају знања и способности једни других; њ) заједнички планирају и доносе одлуке; е) заједнички раде на постизању постављених циљева; ж) показују спремност за решавање конфликта; з) деле одговорност за ниво остварених резултата.

Атмосфера – адекватна школска клима која обезбеђује партнерске односе између породице и школе. Карактерише је поверење, ефективна комуникација и заједничко решавање проблема. Да би се креирала оваква атмосфера потребно је да родитељи буду позвани на сарадњу, информисани и да имају осећај укључености у школски живот.

Акције – стратегије за грађење подељене одговорности која подразумева следеће: а) обезбеђивање административне подршке; б) имплементирање породично-школских тимова; в) заједничко решавање проблема; г) идентификовање и управљање конфликтима, д) давање подршке породици; њ) помагање наставницима да побољшају комуникацију и однос са породицама.

Дакле, циљ акција јесте изградња заједничке одговорности за резултате образовног процеса, а да би се то постигло неопходно је да буду испуњени предходно наведени услови: усвојен приступ о значају улоге породице, позитиван став и породице и школе према сарадњи заснованој на партнерском односу и адекватна атмосфера у којој ће се одвијати интеракција. Такође, битно је нагласити да треба разликовати појам „акције” од појма „активности”, јер акције представљају шире деловање које подразумева однос или повезаност породице и школе са циљем што ефикаснијег напредовања ученика, док активности представљају уже деловање које је усмерено на то како укључити родитеље у образовни процес.

У сваком случају, ефикасност партнерског односа између породице и школе треба да се очитује кроз ефекат повећаног укључивања родитеља у образовање, што производи бенефите и за ученике (позитивнији ставови о школи, боље понашање у школи, већа усмереност пажње на школске задатке и обавезе, повећан осећај одговорности за учење и понашање), и за родите-

ље (повећана способност за помагање деци у учењу, веће задовољство школом и образовањем уопште), и за наставнике (бољи односи са родитељима, повећана подршка од стране родитеља, боље разумевање потреба ученика, већа способност за пружање подршке ученицима у учењу и напредовању) (Hoover-Dempsey & Walker 2002).

Такође, ефикасност партнерских односа неки аутори (Cowan et al. 2004) разматрају кроз потенцијалне бенефите посматране на нивоу мезосистема породица-школа: квалитетнија комуникација између родитеља и наставника; већа ефикасност у решавању потенцијаних проблема; боље разумевање карактеристика и начина функционисања породичног и школског окружења, што омогућава и боље разумевање начина функционисања детета у тим окружењима.

ЗАКЉУЧАК

Иако пажња за ефикасну успешну промену на пољу васпитања и образовања стално расте, судећи по међународној литератури и референцама о пракси промене, чини се да постоји веома мало успешних модела који би помогли да се процес ефикасне промене усмери. Реформе, као што је већ експлицирано, често не успевају услед примене поједностављених модела за промену или пак због тога што почивају на погрешним претпоставкама о самом процесу промене. Ако бисмо се сложили са закључцима о вођењу промене у образовању (Senge 1990) у којима је наглашен значај системске промене или, тачније, теза да се реформе морају усмерити на развој и интеракцију свих компоненти система образовања симултано, као и да морају одговорити на дубље проблеме културе, онда нам се отвара поље у којем би требало тражити координате за идентификовање модела за педагошке промене.

Једна од кључних координата односи се на концепт педагошког лидерства који тимско лидерство позиционира као онтички атрибут успешности и ефикасности развоја педагошке организације. Овакав приступ представља темељ за развој партнерства педагошке организације са другим развојним окружењима, посебно када је реч о развоју партнерског односа између породице и школе као микросистемских развојних окружења. При том је важно нагласити да партнерски однос између породице и школе подразумева узajамно поверење и поштовање, заједнички договор о циљевима и стратегијама, као и подељена права и одговорности (Ballen & Moles 1994). Да би се остварио овакав однос, школе треба да буду место у којем ће се породице осећати добродошло и где ће на адекватан начин бити препознате породичне снаге и потенцијали. У том смислу, филозофију партнерског односа између породице и школе треба да карактерише приступ у којем се и родитељи посматрају као „експерти” (Cowan et al. 2004; Pavlović Breneselović 2012).

Овакав приступ подразумева да родитељи имају специфична знања о свом детету и да та знања треба да буду комплементарна знању професионалаца. Овако посматрана експертска позиција родитеља може да буде значајан ресурс за професионалце, као и основа за активно укључивање родитеља у реализацију кључних активности и доношењу одлука у вези са развојем педагошке организације.

ЛИТЕРАТУРА

Alvesson (2002): Mats Alvesson, *Understanding organizational culture*, London: Sage Publishing.

Ballen, J. & Moles O. (1994): *Strong Families, Strong Schools*, U. S. Department of Education. Retrieved in August 2012 from: www.projectappleseed.org/strongfamilieschools.pdf.

Bandura (1997): Albert Bandura, *Self-Efficacy: The exercise of control*, New York: Freeman.

Barbour, Barbour, & Scully, (2005): Chandler Barbour, Nita Barbour, & Patricia Scully, *Families, Schools and Communities. Building Partnerships for Educating Children*, New Jersey: Pearson Education.

Bush (2008): Tony Bush, *Leadership and management development in education*, London: Sage Publishing.

Christenson (2004): Sandra Christenson, The family-school partnership: an opportunity to promote the learning competence of all students, *School Psychology Review*, 33, 1, 83.

Cowan, R. J., Napolitano, S., & Sheridan, S. M. (2004): Home-School Collaboration, *Educational Psychology Papers and Publications*. Paper 18. Retrieved in August 2012 from: <http://digitalcommons.unl.edu/edpsychpapers/18>.

Day, Gronn, & Salas (2004): David Day, Peter Gronn, & Eduardo Salas, Leadership capacity in teams, *The Leadership Quarterly*, 15, 6, 857–880.

Epstein (2001): Joyce Epstein, *School, Family and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*, Boulder, CO: Westview Press.

Hallinger (2003): Philip Hallinger, Leading educational change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership, *Cambridge Journal of education*, 33, 3, 329–352.

Harris (2009): Alma Harris, *Distributed leadership: Different perspectives*, London: Springer Science & Business Media.

Harvey-Jones (2003): John Harvey-Jones, *Makinng it happen: Reflection on leadership*, London: Profile Books Ltd.

Hoover-Dempsey, K. V. & Walker, M. T. (2002): *Family-School Communication*. Research Committee of the Metropolitan Nashville/Davidson County Board of Public Education. Retrieved August in 2012 from: www.vanderbilt.edu/.../family-school/school%20reports/HooverDem

Kim (2011): Yong-Lyun Kim, Program evaluation for strategic planning and resource management: an approach for school effectiveness evaluation, *KEDI Journal of Educational Policy*, 8, 2, 303–322.

Kimberly & Christenson (2000): Adams Kimberly & Sandra Christenson, Trust and the family–school relationship examination of parent–teacher differences in elementary and secondary grades, *Journal of School Psychology*, 38, 5, 477–497.

Lambert (2002): Linda Lambert, A framework for shared leadership, *Educational leadership*, 59, 8, 37–40.

Leithwood, Harris, & Hopkins (2008): Kenneth Leithwood, Alma Harris, & David Hopkins, Seven strong claims about successful school leadership, *School Leadership and Management*, 28, 1, 27–42.

Lezotte & Snyder (2011): Lawrance Lezotte & Kathleen McKee Snyder, *What effective schools do: Re-envisioning the correlates*, Bloomington, IN: Solution Tree Press.

Locke & Latham (2006): Edwin Locke & Gary Latham, New directions in goal-setting theory, *Current directions in psychological science*, 15, 5, 265–268.

Morgeson, DeRue, & Karam, (2009): Frederick Morgesen, Scott DeRue, & Elizabeth Karam, Leadership in teams: a functional approach to understanding leadership structures and processes, *Journal of Management*, 36, 1, 5–39.

Murphy (2005): Joseph Murphy, *Connecting teacher leadership and school improvement*, London: Corwin Press.

Neumerski (2013): Christine Neumerski, Rethinking Instructional Leadership, a Review What Do We Know About Principal, Teacher, and Coach Instructional Leadership, and Where Should We Go From Here? *Educational administration quarterly*, 49, 2, 310–347.

Northouse (2008): Peter Northouse, *Liderstvo: teorija i praksa*, Beograd: DATA STATUS.

Park, S. J. (1997): Education, Training and Organizational Culture, Retrieved in January 2015 from: www.byu.edu/ipt/research.html.

Pavlović Breneselović, D. (2012). *Od prirodnih neprijatelja do partnera*. Sistemski pristup odnosu porodice i javnog vaspitanja, Beograd: Filozofski fakultet.

Pearce & Manz (2005): Craig Pearce & Charles Manz, The new silver bullets of leadership: the importance of self-and shared leadership in knowledge work, *Organizational Dynamics*, 34, 2, 130–140.

Price-Mitchell (2009): Marilyn Price-Mitchell, Boundary dynamics: implications for building parent-school partnerships, *The School Community Journal*, 19, 2, 9–26.

Robinson (2010): Viviane Robinson, From instructional leadership to leadership capabilities: empirical findings and methodological challenges, *Leadership and Policy in Schools*, 9, 1, 1–26.

Senge, P. (1990): Organizational Culture and Leadership, Retrieved in October 2014 from: <http://webs.csu.edu.html>.

Smit, Driessen, Sluiter, & Slegers (2007): Friederik Smit, Geert Driessen, Roderick Sluiter, & Peter Slegers, Types of parents and school strategies aimed at the creation of effective partnerships, *International Journal about parents in Education*, 1, 45–52.

Springate & Stegelin (2003): Kay Springate & Dolores Stegelin, *Building School and Community Partnerships Through Parent Involvement* (2nd edition), New Jersey: Pearson Education.

Yukl (2008): Gary Yukl, *Rukovođenje u organizacijama*, Jastrebarsko: Naklada Slap.

Olivera Č. Knežević-Florić
Slađana N. Zuković
Stefan R. Ninković
University of Novi Sad
Faculty of Philosophy
Department of Pedagogy

PEDAGOGICAL LEADERSHIP IN THE FUNCTION OF DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL INSTITUTION

Summary: In the paper we take into consideration the significance of the pedagogical development of the leadership for the educational institution. Aspects of the initiative and cooperation are highlighted as the entry of the quality of the educational work and process of acquiring the partner philosophy. Special attention was given to the postulates of team leadership as the basis for accomplishing the effective pedagogical changes. It is concluded that the concept of the pedagogical leadership represents the foundation for the partner development of pedagogical organisation with some other developmental surroundings. It is also pointed out that the philosophy of the partner relationship between family and school should be characterised by the approach in which parents are also considered as experts and by that they should be actively included into realisation of the key activities and decision making.

Key words: pedagogical leadership, culture of pedagogical organisation, team leadership, partnership between family and school.