
Лидерство у образовању (Проширена верзија резимеа)

Београд и Јагодина, октобар 2014. године



Аутори: Јелена Теодоровић, Славица Шевкушић, Дејан Станковић, Јелена Радишић,
Владимир Џиновић, Душица Малинић

Извештај је настао као резултат пројекта “TEMPUS Master program in Educational Leadership”
(EdLead) 543848-TEMPUS-1-2013-1-RS-JPCR.

This project has been funded with support from the European Commission. This publication reflects the views only of the author, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

УВОД

Почетком 21. века настаје велико интересовање за лидерство у образовању. Широм света је препозната потреба да школе имају ефективно лидерство како би се обезбедило најбоље могуће образовање за ученике. Истраживања показују да квалитет лидерства значајно доприноси школи у целини, као и ученичким образовним исходима. Лидерство је други најважнији фактор на нивоу школе – после наставника – који утиче на постигнуће ученика (Leithwood et al., 2004). У плановима образовних реформи, лидерство није само препознато као важан *циљ*, већ и као једно од најбољих *средстава* за увођење и подстицање других промена.

Ово су главни разлози због којих би феномен лидерства у образовању требало да постане веома значајан у Србији. Како у овом тренутку не постоји адекватна подршка професионалном развоју директора основних и средњих школа и предшколских установа у Србији, конципиран је ТЕМПУС пројекат *Мастер програм Лидерство у образовању* (EdLead, 543848-TEMPUS-1-2013-1-RS-JPCR), са идејом да се развије и имплементира квалитетан мастер програм, као и курсеви за професионални развој у области лидерства у образовању за будуће и постојеће директоре школских и предшколских установа у Србији. Истраживачки тим задужен да прикупи емпиријске податке који би чинили основу за мастер програм, приступио је истраживачком проблему у два правца. У првом, извршена је исцрпна анализа кључних теоријских концепата и истраживачких налаза о лидерству у образовању, уз преглед ефективних програма у овој области. У другом, спроведено је истраживање које се састојало из квалитативне и квантитативне студије, са циљем да се испита актуелно стање образовног лидерства у Србији, посебно у домену професионалних потреба директора школа и предшколских установа.

ПРЕГЛЕД ОБЛАСТИ: ТЕОРИЈА, ИСТРАЖИВАЊА И ПРОГРАМИ

Теорије образовног лидерства

Постоји мноштво различитих дефиниција лидерства. Већина њих подразумева следеће кључне елементе: утицај, намеру, функцију, контекст, визију и личне и професионалне вредности. Имајући у виду заједничке елементе, прихватамо дефиницију образовног лидерства као активности покретања и утицања на друге да изразе и постигну заједничке организационе намере и циљеве.

У овом извештају, преглед теорија образовног лидерства обухвата неке од главних *приступа* лидерству (црте личности лидера; стилови лидерства; вештине лидерства; лидерске улоге, компетенције и праксе; ситуационе теорије лидерства и теорије контингенције), као и

различите *моделе* лидерства (трансакциони, трансформациони, инструкциони, дистрибуирани и интегрисани). Иако сваки од ових приступа и модела осветљава различите стране лидерства, данас преовлађује уверење да би о лидерству требало размишљати интегративно. Када размишљамо о успешним лидерима, требало би да узмемо у обзир личне карактеристике и компетенције, понашања и праксе, контекст и ситуацију и тако даље. Посебно у области образовања, наводи се да требало да лидери „уједине“ трансформационо и инструкционо лидерство. Трансформационо лидерство обезбеђује услове за унапређење рада школе, а инструкционо лидерство директно је усмерено на унапређивање ученичких постигнућа. Другим речима, школски лидери би требало не само да обезбеде директну подршку запосленима у унапређивању наставе, већ и да граде организационе услове који би подржавали такве професионалне активности запослених.

Интегрисани модел образовног лидерства, који поред других аутора заговара и Литвуд (Leithwood et al., 2006), нуди обухватан, прагматичан и фокусиран поглед на лидерство. У средишту овог модела налази се креирање визије, развој људи, редизајн организације и управљање процесом наставе и учења. Ове четири широке категорије пракси лидерства, као и додатних 14 специфичних облика понашања које оне обухватају, засноване су на доследним истраживачким подацима о праксама успешних лидера. Овај интегрисани модел може обезбедити чврст теоријски и оперативни оквир, који би био веома релевантан и користан за контекст Србије.

1. *Израђивање визије и постављање правца развоја.* Ова категорија се односи на усмеравање индивидуалног и заједничког рада запослених у школи, као и израђивање заједничке сврхе као основног подстрека за нечији рад. Специфичније праксе у оквиру ове категорије су грађење заједничке визије, охрабривање прихватања групних циљева и испољавање очекивања у вези са високим постигнућима.
2. *Развој и управљање људским ресурсима.* Практике у оквиру ове категорије доприносе мотивацији запослених, али је њихов примарни циљ израђивање не само знања и вештина које су неопходне наставницима и другим запосленим у школи да би остварили организационе циљеве, већ и особина (посвећеност, капацитет и отпорност) које су потребне да би се истрајало у примени тих знања и вештина. Специфичније праксе у оквиру ове категорије су пружање индивидуализоване подршке и уважавања, интелектуална стимулација и обликовање одговарајућих вредности и понашања.
3. *Редизајн организације.* Специфичне праксе укључене у ову категорију тичу се креирања радних услова, који подразумевају израђивање културе сарадње, реструктурисање и промену организационе културе, формирање конструктивних односа са родитељима и заједницом и повезивање школе са ширим окружењем.

4. *Управљање процесом наставе и учења.* Праксе у оквиру ове категорије усмерене су на стварање продуктивних радних услова за наставнике кроз неговање организационе стабилности и јачање школске инфраструктуре. Специфичне праксе су планирање кадрова за потребе наставног програма, пружање педагошке подршке, мониторинг школских активности и оснаживање наставника у „борби“ против ометајућих фактора у послу.

Стандарди лидерства

Услед повећаних захтева који се постављају пред школске лидере, многи образовни системи су дефинисали *компетенције* и/или *праксе* школских лидера у виду сетова стандарда. У намери да у овом извештају илуструјемо шта је укључено у стандарде и како су стандарди организовани, анализирали смо пет оквира стандарда из различитих земаља: Ontario Leadership Framework (Канада), National Standards for Head-teachers (Енглеска, УК), The Standard for Headship (Шкотска, УК), Leadership Western Australia framework (Аустралија) и Interstate School Leaders Licensure Consortium Standards (САД). Резултати анализе показују да, мада поменути оквири стандарда представљају различите контексте, стандарди покривају сличну „територију“. Постоје знатна преклапања у начину на који сваки од сетова стандарда описује кључне особине ефективног лидерства, које произлазе из интегрисаног модела образовног лидерства. Пет оквира стандарда имају, такође, следеће заједничке намене: (а) унапређење образовних исхода ученика, (б) јасно дефинисање очекивања у вези са школским лидерством свих на које се то лидерство односи (на пример, директори, запослени у школи, родитељи, ученици, послодавци и доносиоци одлука), (в) унапређење квалитета образовног лидерства, (г) обезбеђивање оквира за професионални развој, (д) обезбеђивање оквира за лиценцирање, (ђ) обезбеђивање оквира за саморефлексију и самоевалуацију. Коначно, детаљније смо представили оквир стандарда у Србији – Стандарде компетенција директора установа образовања и васпитања (2013). Ови стандарди су дефинисани у шест домена рада лидера, при чему се сваки домен састоји од групе индикатора.

Истраживачка утемељеност образовног лидерства

Бројне студије су показале да је **ефективно лидерство у образовању значајно за унапређивање учења и учешћа ученика у процесу учења** (Leithwood et al., 2004; Marzano et al., 2005; McTighe & O'Connor, 2005; Waters et al., 2003). Међу школским факторима који доприносе унапређивању процеса учења у школи, лидерство долази одмах након квалитета рада наставника. Највећим делом утицај лидерства на школско учење је индиректан, видљив кроз ефекте на особље у школи, културу и организацију школе. Процењује се да укупни (директни и индиректни) ефекти лидерства на учење ученика износе око четвртину укупних ефеката на школском нивоу (Halinger & Heck, 1996; Leithwood & Jantzi, 2000 у Leithwood et al., 2004).

Инструкционо (педагошко) лидерство утиче на учење ученика. Успешни директори се више усредсређују на педагошко лидерство и развој наставника, будући да су свесни да је њихова најзначајнија вештина коучинг и пружање подршке професионалном развоју наставника (Barber et al., 2010). Робинсон и сарадници (Robinson et al., 2009) су утврдили да је утицај педагошког лидерства, које наглашава успостављање јасних образовних циљева, планирање курикулума и евалуацију рада наставника и наставе скоро четири пута већи од утицаја трансформационог лидерства. Такође, Шацер и сарадници (Shatzer et al., 2014) показују да педагошко лидерство објашњава више варијансе ученичких постигнућа од трансформационог лидерства. Ипак, утицај трансформационог лидерства није занемарљив, као што показују поједине студије (на пример, Ross & Grey, 2006), посебно ако се узме у обзир да га је тешко мерити и да је релативно удаљен од процеса наставе и учења (Robinson et al., 2009).

Чини се да су и инструкциони и трансформациони приступ лидерству неопходни за добре школске исходе. Истраживачки подаци доследно упућују на закључак да ученици у школама са интегрисаним лидерством имају значајно боље постигнуће у односу на школе без оваквог приступа лидерству (Marks & Printy, 2003). Ови аутори истичу да трансформационо лидерство обезбеђује услове који подржавају унапређење рада школе, док се педагошко лидерство односи на активности које се тичу унапређења ученичких постигнућа.

Када се детаљније погледају праксе и димензије успешног лидерства, заиста се могу пронаћи елементи и педагошког и трансформационог приступа. Успешни лидери: (а) дефинишу своје вредности и визију како би подигли очекивања, поставили усмерења и изградили поверење; (б) мењају услове за наставу и учење; (в) реструктуришу организацију и редефинишу лидерске улоге и одговорности; (г) обогаћују курикулум; (д) унапређују квалитет наставника; (ђ) унапређују квалитет наставе и учења; (е) граде сарадњу унутар школе и (ж) формирају конструктивне односе изван школске заједнице (Day et al., 2010).

Премда успешни директори користе исте основне лидерске праксе, нема јединственог модела за постизање успеха. Директори доприносе ученичком постигнућу кроз комбинацију и акумулацију стратегија и акција које су прилагођене специфичном контексту. Начин на који школски директори примењују лидерске праксе, пре него саме те лидерске праксе, показује колико су способни да одреагују на контекст у коме раде. Контекстуалне разлике утичу на природу, усмереност и темпо лидерских активности (Day et al., 2010).

Уопштено гледано, подаци недвосмислено указују на важност улоге директора школа. Њихове образовне вредности, стратегије доношења одлука и лидерске праксе обликују унутрашње процесе у свакој школи, док их запослени виде као носиоце лидерства у институцији (Fullan, 2003; Møller, 2009; Ross & Berger, 2009; Seashore Louis et al., 2010; Witziers et al., 2003).

Ефективни програми образовног лидерства

У готово свим европским земљама, искуство у наставној пракси је квалификација за некога ко намерава да постане директор школе. У 21 земљи или региону Европске Уније захтева се обука за директоре¹. У већини тих земаља, поменута обука се одвија пре именовања, што значи да је намењена наставницима или заменицима директора који намеравају да постану директори или су изабрани за директоре². У Чешкој, Француској, Аустрији, Словачкој и Шведској нови директори могу похађати обуку у одређеном периоду након именовања. Трајање обуке варира између једне недеље (у Румунији, мада је продужено новим законодавством) и мастер програма од 60 ЕСПБ (на Малти). Већина земаља захтева 150 до 250 сати или 15 до 30 ЕСПБ формалне обуке (European Commission/EACEA/Eurydice, 2013). У неким земљама ЕУ, иако нема формалног захтева директорима да похађају обуку, многи од њих то чине. На пример, у Холандији је уобичајено да директори завршавају мастер програм образовног лидерства.

У образовним системима изван Европе, обука за директоре има још јаче упориште (Young et al., 2009). Глобално, број програма расте од средине 1990-тих (Barber et al., 2010). Иницијални или припремни мастер програми у области образовања или програми за припрему директора су обавезни или се очекују од директора у Сједињеним Америчким Државама, Онтарију и Алберти у Канади, Новом Зеланду и Сингапуру (Barber et al., 2010; Taipale, 2012). На пример, услед недостатка директора, у неколико кампуса Универзитета у Калифорнији је осмишљен програм обуке, у трајању од 15 месеци, који води до звања мастера (Taipale, 2012).

Вредно је поменути да је група земаља (на пример, Енглеска, Северна Ирска, Словенија) почела да развија и примењује холистички, кохерентан приступ развоју лидерства, који укључује иницијално образовање, програме увођења у посао и даље стручно усавршавање (OECD, 2008).

Широм света, различите институције на различитим нивоима власти нуде мноштво курсева и програма школског лидерства³. Преферирани начин примене програма зависи од „императива земље и контекстуалних компоненти као што су национална култура и традиција, приоритети, педагошке традиције, као и од уверења о индивидуалној и друштвеној ефикасности“ (OECD, 2008, p132).

¹ Ова обука није континуирани професионални развој, који се сматра професионалном обавезом у 23 земље ЕУ (Eurydice, 2013).

² Ово не спречава неке од тих земаља да имају обуку за увођење у посао директора.

³ У неким земљама је могуће постићи квалификације и/или обуку на више начина.

Најзначајније институције које обезбеђују обуку су високошколске установе. У Шведској, шест универзитета, организованих од стране Шведске националне агенције за образовање, нуди 30 ЕСПБ за директоре. У Финској, Институт за лидерство у образовању, који функционише унутар Универзитета у Јиваскили (University of Jyväskylä), нуди програм образовног лидерства од 25 ЕСПБ. У Шкотској, директори могу да похађају Шкотски програм квалификација за директора (Scottish Qualification for Headship - SQH) на више шкотских универзитета, пре него што буду именовани. На Универзитету у Единбургу, SQH се састоји од пет курсева и једнак је као две трећине мастера. У Норвешкој, Национални програм за директоре (National Programme for Principals) може бити интегрисан у универзитетски мастер из области лидерства. Овај програм такође функционише као иницијална обука и отворен је за наставнике. На Новом Зеланду, Универзитет у Окланду (University of Auckland) нуди осамнаестомесечни припремни програм. У Онтарију, Програм за стицање звања директора (Principals' qualification program) у трајању од 185 сати углавном спроводе универзитети (Taipale, 2012).

У неколико земаља постоје специјалне јавне установе на националном нивоу, које су одговорне за припрему директора. У питању су, на пример, Школа за директоре у Словенији, Национални колеџ за наставу и лидерство (National College for Teaching and Leadership) у Енглеској или Висока школа националног образовања (Ecole Supérieure de l'Education Nationale), институција високог образовања под покровитељством Министарства образовања, у Француској (European Commission/EACEA/Eurydice, 2013; Taipale, 2012). Ипак, у неким другим земљама (Шведској, Аустралији, Шпанији) локалне и регионалне самоуправе су у могућности да спроводе обуку (OECD, 2008). Постоје и приватне вануниверзитетске установе, као што је Институт за извршно лидерство (Executive Leadership Institute) у Њујорку (Taipale, 2012).

Постоје докази да су лидери који су укључени у формалне програме обуке ефективнији, посебно уколико је обука високог квалитета. На пример, 43% школа које су водили полазници Националног колеџа за наставу и лидерство у Енглеској подигле су своје стандарде лидерства и управљања између 2005. и 2008. године, према проценама независних инспектора, у поређењу са 33% школа које нису водили поменути полазници (Barber et al., 2010). У лонгитудиналном истраживању спроведеном у Шведској, укључивање наставника у процесе лидерства од стране директора и израженији сараднички рад између наставника, представљали су резултат обуке (Blossing & Ekholm, 2005, у OECD, 2008).

Истраживачки подаци показују да се **ефективни програми** лидерства међусобно не разликују много по кључним карактеристикама, као и да постоје значајне сличности у природи и садржају ових програма (OECD, 2008). Дејвис и сарадници (Davis et al., 2005 у OECD, 2008) су утврдили да су ефективни програми засновани на истраживањима, имају

курукуларну кохерентност, обезбеђују стицање искуства у стварном контексту, одвијају се у вршњачким групама, користе менторство и структуру за колаборативне активности између програма и школа. Специфичније, кључни елементи најефективнијих програма развоја образовног лидерства су:

- Циљано *регрутовање* наставника који исказују значајан потенцијал у области лидерства (Darling-Hammond et al., 2007; Darling-Hammond et al., 2010).
- *Кохерентан курикулум заснован на стандардима* који ставља нагласак на улогу педагошког лидера, организациони развој и управљање променама, у складу са државним и професионалним стандардима (Davis et al., 2005; Sanders & Simpson, 2005).
- *Активна пракса учења усмереног на ученика и проблемски приступ настави* који интегрише теоријска и практичан знања и промовише промишљање. Такви програми укључују учење засновано на пракси, акциона истраживања, пројекте на терену, писање дневника, дијагностику и портфолије којима се документују искуства из праксе (Bush & Glover, 2004; Darling-Hammond et al., 2010).
- Професионална подршка у форми структурираног и континуираног *менторства и супервизије* (Darling-Hammond et al., 2007; Darling-Hammond et al., 2010; Hobson, 2003; Luck, 2003).
- *Учење засновано на пракси* које обухвата програмирано стажирање под супервизијом, анализу наставне праксе и учење засновано на искуству у ситуацијама посматрања радних активности (Darling-Hammond et al., 2007; Darling-Hammond et al., 2010; Davis et al., 2005).
- *Садржаји учења и активности* које су усклађене са индивидуалним и развојним планом школе, као и контекстуалним факторима који утичу на праксу (Huber, 2004; Moorman, 1997).
- *Партнерство универзитета и школа, као и школа и регионалних јединица* са јасном визијом о значају постојања заједничког фокуса на иновације у подучавању (Darling-Hammond et al., 2010; Davis et al., 2005).

У циљу формирања будућег мастер програм лидерство у образовању у Србији, детаљно смо анализирали 14 образовних програма у овој области из Холандије, Финске, Велике Британије, Словеније, Мађарске, Румуније, Канаде, САД и Аустралије, које су партнери у пројекту сматрали ефективним. Програме спроводе институције или конзорцијуми институција. Трајање програма варира од шест месеци до пет година, али већина програма

траје између годину и две године. Готово сви програми нуде опцију студирања у пуном времену (full time study). Програми су намењени различитим групама студената: (1) мастер програми намењени различитим лидерским улогама и позицијама; (2) мастер програми искључиво за директоре (садашње и будуће); (3) опциони курсеви за припрему директора. Неки од програма су модуларизовани, а модули се састоје од једног или више различитих курсева.

На нивоу курикулума 13 главних тема је мапирано током прегледа наведених програма. То су: теорије лидерства, образовна политика, лидерство у образовању, руковођење развојем институције, управљање квалитетом, руковођење људским ресурсима, унапређење наставе и учења, закон и финансије, истраживање и евалуација, управљање наставним програмом (курикулумом), руковођење инклузијом, руковођење партнерствима (са другим организацијама) и лидерство у пракси. Готово сви програми укључују проблемско учење и учење засновано на пракси које повезује теорију и праксу (на пример, програмске активности и задаци у школи у којој је кандидат директор; студија случаја; практикум лидерства; портфолио доказа повезан са стандардима; рефлексивна анализа школског развојног плана; пројекат акционог истраживања). Програми омогућавају повезивање индивидуалних развојних планова кандидата са стратешким плановима њихових школских организација. Завршни испит може бити у форми мастер тезе, писаних или усмених задатака или завршног испита.

АНАЛИЗА ПОТРЕБА: КВАЛИТАТИВНА И КВАНТИТАТИВНА СТУДИЈА

На основу резултата теоријске анализе и прегледа Стандарда компетенција директора установа образовања и васпитања у Србији, спроведене су две истраживачке студије: квалитативна и квантитативна. Студије су реализоване од марта до јуна 2014. године.

Квалитативна студија

Квалитативно истраживање је урађено са циљем да се стекне увид у препреке са којима се суочавају директори школа у Србији, да се размотре потенцијална решења за те препреке, као и да се утврди које компетенције су потребне директорима како би побољшали свој учинак. Учесници у истраживању су били: (1) директори, наставници и школски сарадници из предшколских установа, основних и средњих школа у Србији. Одржано је десет фокус група са учесницима из градских и приградских школа које се налазе у Београду, Новом Саду, Крагујевцу и Нишу (шест са директорима, три са наставницима и једна са школским сарадницима); (2) руководиоци школских управа, представници локалне самоуправе, представници Завода за вредновање квалитета образовања и васпитања, као и из Завода за унапређивање образовања и васпитања. Обављено је седам интервјуа са представницима

ових институција. С обзиром на узорак истраживања, може се рећи да преовладавају мишљења учесника који су запослени у школама.

Резултати анализе указују на две широке категорије **препрека** за ефикасно руковођење школама у Србији: (а) препреке у вези са системом у целини и (б) препреке које се односе на школу као организациону јединицу.

Препреке на нивоу система односе се на: (1) недовољне и несигурне изворе финансирања школа; (2) политику запошљавања и вредновање рада наставника; (3) неадекватан избор директора школа и недостатак њиховог континуираног професионалног развоја; (4) законодавна питања, (5) несклад у раду различитих институција и (6) негативну слику образовних институција у друштву.

Недовољни и несигурни извори финансирања школа. Поред ниских плата директора школа (у односу на њихове одговорности и дужности), сви учесници су нагласили недостатак финансијских средстава за свакодневно функционисање школа, као и за набавку опреме потребне за имплементацију квалитетног образовања, професионални развој запослених и стимулација рада квалитетних наставника. Директори се, такође, жале на нетранспарентну и неједнаку расподелу средстава из буџета локалне власти која је одговорна за финансирање школа и верују да је таква расподела политички мотивисана.

Политика запошљавања и процена рада наставника. Постојећи правилник о запошљавању наставника (избор је ограничен на наставнике који су вишак у другим школама) је истакнут као једна од препрека ефикасном руковођењу школом. Поред тога, због чињенице да су наставници запослени на неодређено време, директори не могу да отпусте наставнике који свој посао не обављају квалитетно или наставнике који праве озбиљне прекршаје на послу. Инструменти награђивања и санкционисања запослених нису разрађени на нивоу система, а процедуре које су развијене на нивоу школе опажају се као недовољно ефикасне.

Неадекватан избор директора школа и недостатак њиховог континуираног професионалног развоја. Када је у питању избор директора школа, учесници изјављују да је политичка припадност кандидата важнији критеријум него његова компетентност. Други проблем може да настане уколико се мандат директора школе ограничи на два мандата у трајању од по четири године, као што је предлог који се тренутно разматра у Србији. Ово би могло да спречи оне директоре који су се доказали као успешни руководиоци да наставе да обављају своју функцију. Учесници су, такође, нагласили да не постоји организовани облик иницијалног образовања и увођења у посао будућих директора школа. Поред тога, програми стручног усавршавања за директоре оцењени су као недовољни и истакнуто је да нема менторства и других облика професионалне подршке. Учесници верују да су дефинисани

стандарди компетенција за директоре школа позитivan корак ка побољшању управљања школама, али сматрају да су стандарди веома комплексни и захтевни.

Законодавна питања. Главна примедба у вези са законодавством, односи се на то да различити закони и подзаконска акта (у образовању, али и у другим областима) нису међусобно усаглашени, као и да се често мењају. Директори школа, такође, помињу и недостатак јасне и доследне интерпретације закона у одређеним ситуацијама. Из тог разлога, сви учесници истраживања своје поступање у односу на закон описују као "ходање по танкој жици" или "рад у сивој зони", зато што су директори школа често приморани да се ослоне искључиво на себе у ситуацијама које нису прецизно дефинисане законом.

Несклад у раду различитих институција. Учесници указују да су захтеви упућени директорима школа од стране релевантних институција, као што су Министарство просвете, школске управе и два национална Завода често редувантни или међусобно неусаглашени, што повећава папирологију и ствара отпор међу запосленима.

Негативна слика образовних институција у друштву. Учесници се жале на негативан став друштва према школи, што је посебно уочљиво у критизерском ставу родитеља према наставницима. Они објашњавају да медији у великој мери креирају лошу слику о школи извештавајући само о негативним догађајима у школама и то на сензационалистички начин.

На нивоу школе, учесници су рекли да препреке за квалитетно руковођење произлазе из деловања: (1) самих директора, (2) наставника, (3) родитеља и (4) другог школског особља.

Директори као препреке. Два главна фактора у овој категорији су преоптерећеност послом и недостатак компетенција директора школа. Иако су сви учесници издвојили ове факторе, постоје разлике у мишљењима између директора и других учесника. Директори школа се првенствено жале на велики терет различитих улога и одговорности, као и на то да су они једини одговорни за све у школи. Такође, они истичу да их превише менаџерског и административног посла спречава у посвећивању пажње квалитету наставе. Остали учесници, међутим, наглашавају да директори школа немају знања и вештине потребне за ефикасно лидерство. Они сматрају да су директори школа недовољно упознати са савременом наставом и стратегијама за евалуацију квалитета наставе. Као посебан проблем истичу то да директори ретко посећују школске часове, а чак и када их посете нису довољно компетентни да дају повратне информације наставницима. Они, такође, сматрају да директори школа немају довољно знања о законима и правним и економским питањима, као и да имају потешкоћа у балансирању две главне улоге, педагошког лидера и менаџера (што су и директори школа навели као препреку).

Наставници као препрека. Сви учесници истичу да велики број наставника није довољно мотивисан да побољша свој рад, као и да нису довољно критични према квалитету сопствене наставне праксе. Они сматрају да се наставници опиру да прихвате чињеницу да се њихово радно време не завршава реализацијом школских часова. Због тога и долази до конфликта између директора школа и наставника, па су директори принуђени да се у највећем броју активности ослањају на мали број мотивисаних наставника.

Родитељи као препрека. Сматра се да је родитељима дато превише права и овлашћења, посебно преко Савета родитеља. Према мишљењу учесника, родитељи су превише укључени у доношење важних одлука, као што су избор уџбеника или изборних предмета, а да нису довољно компетентни за то. Поред тога, већина учесника сматра да значајан број родитеља има висока очекивања од школе, али да нису довољно заинтересовани за сопствени допринос образовању своје деце.

Друго школско особље као препрека. Учесници, такође, сматрају да недостатак стручности, недовољан број запослених у правним и рачуноводственим службама у школама и њихове честе промене отежавају постизање високог квалитета у управљању школом.

Учесници су предложили разноврсна **решења** за поменуте препреке. Препознате су две велике групе решења: она која се односе на добру праксу коју директори примењују у својим школама и она која се односе на системска решења. У одговорима који су се односили на добре праксе у школама, већина предлога се односи на побољшање квалитета наставе и мотивисање и награђивање добрих наставника. Главне сугестије унутар одговора у вези са системским питањима односиле су се на усклађивање и промене у законима и подзаконским актима и спровођење јасних процедура. Елаборирано је и на следеће теме: деполитизацију избора директора; успостављање институционалног обучавања директора у трајању од барем годину дана, са јасним нагласком на педагошке компетенције, поред фазе увођења у посао и лиценци за директоре; формализацију дистрибуираног лидерства у школама; увођење система квалитета - награђивање и кажњавање - за наставнике; увођење платних разреда за наставнике и директоре, итд.

Анализа одговора учесника о **компетенцијама** које директори школа морају да имају указала је на велики број потребних вештина и знања из разних области. Идентификовано је девет широких категорија: (1) *педагошко лидерство* (односи се на знања и вештине потребне за вођење и организацију наставног процеса у школи, на пример, планирање, реализацију и евалуацију наставе, познавање модерних наставних метода, итд.); (2) *развој и управљање људским ресурсима* (укључује знања и вештине које се односе на избор, праћење и усавршавање наставника и других запослених (на пример, вештине мотивисања запослених, планирање професионалног развоја, итд.); (3) *развој школе као институције* (односи се на знања и вештине које су неопходне за планирање, организацију, надгледање и евалуацију

www.edlead.edu.rs

рада школе, односно планирање и имплементацију новина базираних на истраживачким налазима, функционисање тимова, итд.); (4) *комуникацијске компетенције* (односи се на знања и вештине неопходне за ефикасну комуникацију и сарадњу између различитих учесника унутар и изван школе, на пример, асертивну комуникацију, управљање конфликтима, итд.); (5) *познавање система образовања и праваца развоја образовне политике код нас* (са компаративном перспективом); (6) *право и администрација* (односи се на знања и вештине које су неопходне како би се осигурао рад школе у складу са законом (на пример, познавање закона у образовању, административних процедура, итд.); (7) *финансијско управљање* (односи се на знања и вештине из области рачуноводства и финансија, односно, буџетско планирање, проналажење донатора и донација, итд.); (8) *управљање пројектима* (односи се на знања и вештине потребне да би се учествовало у пројектима који могу пружити додатне финансијске и материјалне ресурсе за школу (на пример, како дизајнирати одрживе пројекте, итд.) и (9) *дефинисање идентитета лидера* (односи се на персоналне квалитете и вредности, као и лични и професионални развој, итд.).

Квантитативна студија

Квантитативна студија је била фокусирана на процену потреба за унапређивањем компетенција директора узимајући у обзир њихове перцепције. Узорак квантитативног истраживања се састојао од 200 директора из Београда, Војводине и централне Србије (129 директора основних школа и 71 директор средњих школа). Директори су учествовали у овом истраживању тако што су попуњавали упитник конструисан за ову сврху. Упитник се састојао из два дела. Први део упитника односио се на контекстуалне информације, док је други део инструмента (82 ставке) имао за циљ да се испитају мишљења директора у вези са следећим: (а) у којој мери активности наведене у упитнику процењују као важне за обављање њихових свакодневних дужности и (б) у којој мери процењују да је неопходно да унапреде своја знања и вештине у циљу ефикаснијег обављања наведених активности. Све активности су подељене у шест категорија у складу са областима дефинисаним Правилником о стандардима компетенција директора установа образовања и васпитања (2013).

Добијени резултати упућују на закључак да већина директора који су учествовали у студији (а) сматрају да све активности које су наведене у упитнику (и, посредно, у Правилнику о стандардима компетенција директора установа образовања и васпитања) представљају важне професионалне дужности директора и (б) наводе да им је *углавном потребно* или *веома потребно* да унапреде своја знања и вештине на овим активностима. У просеку, више од две трећине директора (67,60%) наводи да им је *углавном* или *веома* потребно да унапреде своја знања и вештине. Важно је истаћи да су, у извесној мери, сви домени Стандарда компетенција процењени као области у којима је *углавном* или *веома* потребно унапређивање знања и вештина (График 1). Уколико погледамо *сваку* од 82 активности у упитнику, више

од половине директора се рангирало у категорију *углавном је потребно* унапређивање или *веома је потребно* унапређивање.

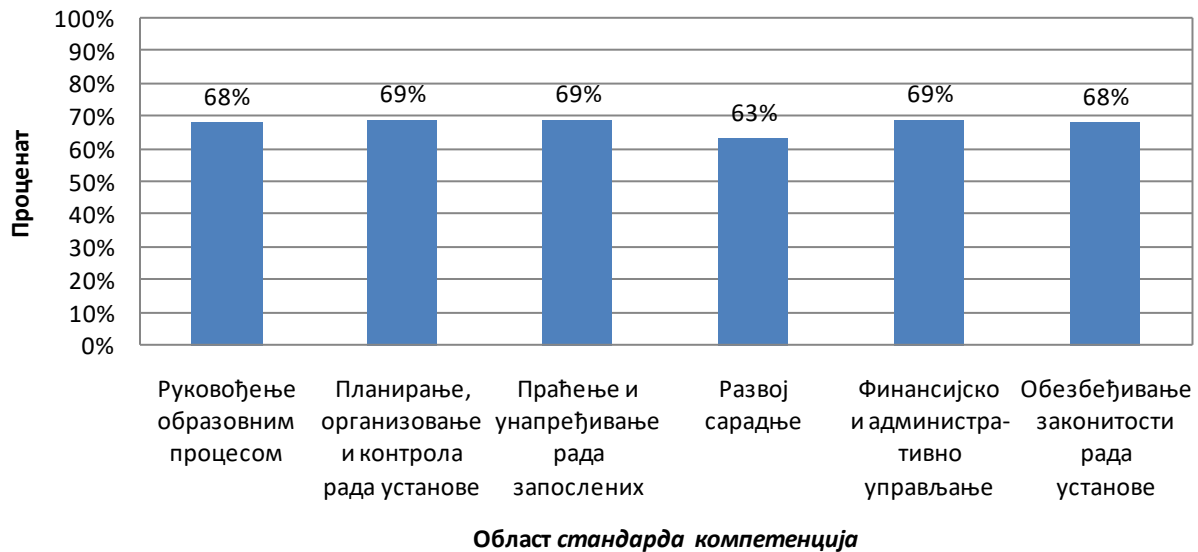


График 1. Процент директора којима је *углавном* или *веома* потребна подршка у унапређивању вештина и знања у свакој од области предвиђених Правилником о стандардима компетенција директора установа образовања и васпитања.

Резултати показују да у односу на прву област Стандарда компетенција – *Руковођење васпитно-образовним процесом у школи* – 67,58% директора у Србији сматра да им је *углавном* или *веома* потребно унапређивање знања и вештина (График 1). Најважније активности у овој области, у смислу потребе за унапређивањем, су: подстицање наставника да користе наставне методе којима се развијају функционална знања и креативност ученика, стварање климе у којој су ученици са тешкоћама у развоју подједнако укључени у наставу и ваннаставне активности, праћење спровођења ИОП-а и подстицање наставника да одговоре на различите образовне потребе различитих група ученика. Више од три четвртине директора је одговорило да им је *углавном* или *веома* потребно да унапреде своја знања и вештине у наведеним активностима.

У другој области Стандарда компетенција – *Планирање, организовање и контрола рада установе* – 68,59% директора сматра да им је *углавном* или *веома* потребно да побољшају своје вештине и знања (График 1). Активности из ове области где су проценти одговора били преко 75% су: иницирање образовних пројеката и педагошких иновација у школи, стратешко планирање промена у школи, писање предлога пројеката за унапређење школа и подстицање наставника да преузму већу одговорност за постигнуће ученика.

Резултати који се односе на трећу област дефинисану Стандардима компетенција – *Праћење и унапређивање рада запослених* – показују да се 68,67% директора изјашњава да им је

потребно усавршавање (График 1). Унапређивање знања и вештина најпотребније је у следећим активностима: праћењу савремених трендова у лидерству у образовању, планирању и праћењу професионалног развоја свих наставника и вредновању квалитета рада запослених. Као и до сада, најрелевантније активности биле су оне у којима је више од 75% испитаника означило да им је *углавном потребно* или *веома потребно* побољшање.

У четвртој области Стандарда компетенција – *Развијање сарадње* – директори сматрају да се нешто боље сналазе него у другим доменима. У просеку, 62.74% директора мисли да им је *углавном* или *веома потребно* унапређивање знања и вештина у овој области (График 1). Најважнији задатак у смислу развојних потреба директора је укључивање њихове школе у националне и међународне пројекте и сарадња са релевантним образовним институцијама у земљи.

Пета област Стандарда компетенција – *Финансијско и административно управљања радом установе* – се, у извесној мери, разликује од других области, иако се проценат директора којима је *углавном потребно* или *веома потребно* да побољшају знање и вештине у овој области (68.99%) (График 1) не разликује много од процента у осталим областима. Наиме, за готово половину активности у овој области директори су проценили да им је потребно унапређивање знања и вештина. Ово укључује: ефикасно управљање школским финансијама, обезбеђивање средстава за несметано функционисање школе, ефикасно планирање и спровођење јавних набавки роба и услуга у складу са законским прописима и упознавање са законским и рачуноводствених пословима.

Коначно, резултати који се односе на шесту област Стандарда компетенција – *Осигурање законитости рада установе* – показују да 67.65% директора *углавном* или *веома* има потребу за унапређивањем знања и вештина у вези са активностима које припадају овој области (Слика 1). Процент одговора *углавном потребно* или *веома потребно* није премашио 75% ни за једну активност директора, али то не умањује значај развијања знања и вештина директора у овој области.

* * *

На основу исцрпне анализе кључних теоријских концепата и истраживачких налаза, прегледа ефективних програма у области лидерства у образовању и резултата две истраживачке студије, креиран је концептуални оквир за мастер програм у области лидерства у образовању у Србији.

References

- Barber, M., Whelan, F., & Clark, M. (2010). *Capturing the leadership premium: how the world's top school systems are building leadership capacity for the future*. McKinsey & Company.
- Bush, T. & Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts and Evidence*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D., Orr, M.T., & Cohen, C. (2007). *Preparing School Leaders for a Changing World: Lessons from Exemplary Leadership Development Programs*. Palo Alto, CA: Stanford Educational Leadership Institute.
- Darling-Hammond, L., Meyerson, D., LaPointe, M., & Orr, M.T. (2010). *Preparing Principals for a Changing World: Lessons from Effective School Leadership Programs*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons, Inc.
- Davis, S., Darling-Hammond, L., LaPointe, M., & Meyerson, D. (2005). *Review of Research, School Leadership Study: Developing Successful Principals*. Palo Alto, CA: Stanford Educational Leadership Institute.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2013). *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Hallinger, P., & Heck, R.H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44.
- Hobson, A. (2003). *Mentoring and Coaching for New Leaders*, Nottingham: National College for School Leadership.
- Huber, S. G. (2004). *Preparing school leaders for the 21st century: An International Comparison of Development Programs in 15 Countries*. London: Taylor & Francis.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Seven strong claims about successful school leadership*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Leithwood, K., Louis, K.S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *Review of Research: How Leadership Influences Student Learning*. Learning from Leadership Project. New York, NY: Wallace Foundation.
- Luck, C. (2003). *It's Good to Talk: An Enquiry into the Value of Mentoring as an Aspect of Professional Development for New Headteachers*, Nottingham: National College for School Leadership.
- Marks, H.M. & Printy, S.M. (2003). Principal leadership and school performance: Integrating transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370-397.
- Moorman, H. (1997). *Professional Development of School Principals for Leadership of High Performance Learning Communities*, the preliminary report of the Danforth Foundation Task Force on Leadership of High Performance Learning Communities, 20 September 1999. Retrieved from www.elead.org/principles/principal.asp.
- OECD. (2008). *Improving School Leadership: Policy and practice*. Paris: OECD.
- Pravilnik o standardima kompetencija direktora ustanova obrazovanja i vaspitanja (2013). *Službeni glasnik Republike Srbije, br. 38/2013*.
- Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). *School Leadership and Student Outcomes: identifying what works and why. Best evidence synthesis iteration (BES)*. Wellington: Ministry of Education.
- Ross, J.A., & Gray, P. (2006). Transformational leadership and commitment to organizational values: The mediating effects of collective teacher efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 179-199.

- Sanders, N.M., & Simpson, J. (2005). *State policy framework to develop highly qualified administrators*. Washington, DC: Council of Chief State School Officers.
- Shatzer, R.H., Caldarella, P., Hallan, P.R., & Brown, P.L. (2014). Comparing the effects of instructional and transformational leadership on student achievement: Implications for practice. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4), 445-459.
- Taipale, A. (2012). *International Survey on Educational Leadership: A Survey on School Leader's Work and Continuing Education*. Finnish National Board of Education.
- Young, M.D., Crow, G.M., Murphy J., & Ogawa, R.T. (Eds.) (2009). *Handbook of Research on the Education of School Leaders*. London: Taylor & Francis.