

## ТРАНСФОРМАЦИОНО ЛИДЕРСТВО У ШКОЛСКОМ ОКРУЖЕЊУ\*

Покушајте да сазнате нешто више о некој изузетној школи и вероватно ћете приметити да та школа има изузетног директора. Уколико завирите у неуспешну школу вероватно ћете затећи неефикасно лидерство. То је конвенционална мудрост. Опште је прихваћено становиште да су лидери у школи одговорни за (не) квалитетно образовање ученика. Да ли је то заиста тачно – и ако јесте, на који начин лидерство у школи остварује свој утицај?

У актуелном времену рапидних и нелинеарних промена у образовању, бројни истраживачи фокусирају питање како школски лидери доприносе одрживом развоју школа. Иако нема ништа контроверзно са идејом да квалитет функционисања школа зависи од начина на које су оне вођене, и даље је отворено питање који су процеси утицаја лидерства у школи и које су лидерске праксе најефикасније. У том смислу, у овом раду се говори о директним и индиректним ефектима трансформационог лидерства у школском окружењу. Рад започиње експлицирањем значаја теорије у пољу школског лидерства. У другом, централном делу рада аутори елаборирају основне праксе трансформационог лидерства у школском окружењу и расправља се о његовим сличностима и разликама са инструкторним (педагошким) лидерством. Коначно, у завршном делу рада даг је приказ најважнијих емпиријских студија у овој области које, генерално, подржавају закључак да трансформационо лидерство доприноси одрживом унапређењу постигнућа ученика, кроз развој сета структуралних и социо-културних процеса у школи.

Кључне речи: школа, учење, директор, трансформационо лидерство

### УВОДНА РАЗМАТРАЊА

Према конвенционалним уверењима лидерство представља критичну детерминанту ефикасности школа. Међутим, у последњих десетак година све је више критичких анализа и разматрања које указују на проблематичност и ограниченост постојећих концептуализација и пракси лидерства у школи, што наговештава промену постојеће парадигме. Једно од основних

---

\* е-маил адреса другог аутора: stefanninkovic985@gmail.com

Рад је настао као резултат истраживања у оквиру пројекта *Значај партиципације у друштвеним мрежама за прилагођавање евроинтеграцијским процесима* (бр. 179037) који је финансиран од стране Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије

својстава новог разумевања феномена школског лидерства јесте придавање већег значаја његовим индиректним ефектима. (Leithwood, Harris & Hopkins, 2008).

У овом раду се се говори о основним праксама трансформационог лидерства у школском окружењу. Трансформационо лидерство представља изузетан облик утицаја путем којег се следбеници подстичу да остваре више од онога што се од њих очекује (Northouse, 2008). Иако је тежиште рада на приказу потенцијала трансформационог лидерства у школском окружењу, неопходно је претходно указати на ограниченост и проблематичност постојећих теорија лидерства у школском окружењу.

### ПОДРУЧЈЕ ЛИДЕРСТВА У ШКОЛИ МОРА БИТИ ПРЕДАНО ТЕОРИЈИ

Адаптибилно суочавање школа са стварношћу, при чему се под стварношћу подразумевају притисци који се морају поднети и ограничења која се морају прихватити, подразумева фокус, кохерентност и разумевање – ресурсе које је могуће пронаћи у теорији. Како то артикулише један знаменити теоретичар промена у образовању, школским лидерима су неопходне експлицитне теорије акције које омогућавају разумевање сложених ситуација и воде интелигентним решењима проблема (Fullan, 2011). Међутим, свет је постао исувише сложен да би га било могуће разумети једном теоријском перспективом. Неминовно, лидери у образовању морају деловати на основу знања, истовремено стално сумњајући у оно што знају. Баш као што ништа није тако практично као добра теорија (Lewin, 1945; према: Ghoshal, 2005), ништа није тако опасно као лоша теорија.

Опште је прихваћено становиште да су традиционални модели школског лидерства „патили” од преокупираности директором као централним извором утицаја, моћи и промена. Тај концептуални „ћорсокак“ имао је своје практичне импликације. Не само да су други извори школског лидерства били занемарени, већ је настао мит да је решавање сложених проблема у образовању тесно повезано са проналажењем правих особа које ће заузети формалне позиције на врху хијерархије. Међутим, у светлу новијих емпиријских налаза, постало је јасно да не може бити говора о губитку моћи или утицаја директора уколико се, на пример, повећа утицај наставника у школи (Hargreaves & Fink, 2006). Дакле, критично питање на које треба дати одговор јесте шта нови приступи лидерству у школском окружењу треба да објасне како би били евидентно супериорни у односу на оне који припадају минулом времену. На основу предочених увида, постоји најмање четири критеријума добре теорије лидерства у школском окружењу.

Прво, теорија лидерства у школи мора бити *неиндивидуалистичка*. Реч је о томе да разумевање школског лидерства мора превазилазити размишљања о директорима –херојима. Лидерство у школском окружењу се

може испољавати на различитим нивоима. Заправо, дубоке и одрживе реформе зависе од многих нас, не само од појединаца који су предодређени да буду изузетни (Fullan, 2011). Друго, теоријска тумачења основних процеса школског лидерства морају бити контекстуално осетљива; морају објашњавати зашто и како лидери у образовању уважавају контекст, са циљем остваривања исхода за које су заинтересовани. Наравно, то не значи да успешни лидери у различитим контекстима користе квалитативно различите праксе; то пре свега значи да они примењују контекстуалне осетљиве комбинације базичних лидерских пракси (Leithwood et al., 2008). Треће, постоји експлицитна потреба да теорија лидерства у школском окружењу уважи инспиративне и трансформационе карактеристике промена у образовању. Један од разлога вековног опстајања појма харизме је тај што он садржи идеју да су у основи ефикасног лидерства специфична интелектуална и емоционална искуства људи. Четврта и последња карактеристика добре теорије школског лидерства је њена емпиријска валидност. Није реч о хиљадама студија – при чему је логика што више истог. Реч је о теорији утемељеној у акцији.

Интеракција, контекст, моћ и трансформација (не нужно у овом редоследу) морају бити основни елементи теорије лидерства. У том смислу, основни циљ овог рада јесте експлицирање основних претпоставки теорије трансформационог лидерства у школи. У наредном, централном делу рада елаборираћемо основне компоненте трансформационог лидерства у школском окружењу и расправљаће се о његовим сличностима и разликама са инструктивним (педагошким) лидерством. Коначно, у завршном делу рада биће дат приказ најважнијих емпиријских студија у овој области које конвергирају закључку да трансформационо лидерство доприноси одрживом унапређењу подстигнућа ученика, кроз развој сета структуралних и социо-културних процеса у школи.

## ТРАНСФОРМАЦИОНО ЛИДЕРСТВО У ШКОЛСКОМ ОКРУЖЕЊУ – ОСНОВНЕ ПРАКСЕ

Од појаве Сенџијеве *Пете дисциплине*, идеја о трансформацији школа у организације које уче је и сама доживала бројне трансформације (Hargreaves & Fink, 2006). Данас доминира захтев да школе, као заједнице учења, буду усмерене према развоју капацитета флексибилног прилагођавања турбулентном социјалном окружењу. У том маниру, истраживачи менаџмента у образовању се залажу за функционисање школа које је утемељено у колективној интелигенцији, очекујући да способност системског мишљења омогући члановима школског колектива разумевање повезаности персоналног, интерперсоналног и организационог учења, као кључних претпоставки институционализације успеха (Hargreaves & Fink, 2006). Операционализација овог концепта довела је до проблематизације улоге школског лидерства у генерисању одрживих промена у школама.

Две најзаступљеније концепције руковођења у школском окружењу јесу *инструктивно* и *трансформационо лидерство* (Hallinger, 2003; Leithwood et al., 2008). Према стандардним схватањима, модел инструктивног лидерства утемељен је у централности улоге директора школе (Hallinger, 2003). Инструктивни школски лидери су примарно оријентисани на исходе учења, настоје да контролишу наставу и да креирају академски „притисак“. Према Халингеровом моделу (2003), основне функције инструктивног школског лидерства су: дефинисање школске мисије, управљање програмима учења и подучавања и креирање позитивне школске културе. Основне разлике између модела инструктивног и трансформационог лидерства могу се концептуализовати кроз три дихотомије:

- фокус „од горе ка доле“ (top-bottom) наспрам приступа „од доле ка горе“ (bottom-up),
- усмереност на инкременталне промене наспрам усмерености на генеративне промене,
- развијање трансакционих (менаџерских) односа лидера и подређених наспрам развијања трансформационих односа.

Типичне одлике инструктивног лидерства јесу директивност, претежна једносмерност и централистички приступ лидерству. Критичари ове концепције истичу да је пренаглашавање важности улоге директора снажно утицало на то да неки важни аспекти школског руковођења не добију заслужену пажњу (Leithwood & Sun, 2012). С друге стране, трансформационо лидерство се сматра константно дистрибуираним, флуидним и реципрочним. Основни принцип трансформационог лидерства, које се концептуализује као организациони ентитет који има вишеструке изворе, јесте *ширење* (Hargreaves & Fink, 2006).

Друго разграничење тиче се дихотомије *трансакционо-трансформационо лидерство*. Овом дихотомијом се контрастира лидерство усмерено ка стабилизовању и „замрзавању“ постојећег стања, лидерству које синтетизовањем аспирација наставника тежи креирању боље будућности школе. Ова дихотомија аналогна је категоризацији понашања лидера на она усмерена на односе са људима и понашања усмерена на задатке (Yukl, 2008). Будући да је емпиријски евидентирано да трансакционо и трансформационо лидерство нису два узајамно искључива процеса, савремене концепције школског лидерства усмерене су ка реинтегрисању ове две димензије у модел целог распона руковођења у школи (Marks & Printy, 2003).

Трећа концептуална дистинкција, евидентно повезана са претходне две, контрастира различите нивое остваривања промена у школи. Инструктивно лидерство је по дефиницији фокусирано на промене првог реда, на директно унапређење квалитета наставе. Насупрот томе, теоретичари трансформационог лидерства заговарају генеративне преображаје који се односе на социопсихолошку реконтекстуализацију наставних активности. Такви лидери, на пример, креирају климу поверења и толеранције грешака, артикулишу

вредности професионалног учења и развоја, установљавају канале комуникације који обезбеђују организационо учење (Marks & Printy, 2003). Трансформациони лидери покушавају да идентификују личне циљеве чланова колектива и да делују на њихову перцепцију како би препознали да су заједнички (школски) циљеви усклађени са њиховим личним потребама и циљевима. Поменуте промене су генеративног карактера јер се тичу услова у којима су наставници самотивисани да свакодневно раде на остваривању школских циљева.

Док, с једне стране, постоји глобална заинтересованост истраживача и практичара за феномен школског лидерства, с друге стране постоји евидентан недостатак консензуса око најефикаснијих лидерских пракси. Полазећи од Басове тезе (Bass & Riggio, 2006) о универзалној релевантности трансформационог лидерства, Кенет Лејтхвуд је са својим сарадницима (Leithwood & Jantzi, 2006; Leithwood et al., 2008) развио кохерентну концепцију трансформационог лидерства у школском окружењу. У основи те концепције је идеја да су трансформационе промене критична детерминанта одрживог развоја школа. У периоду од две деценије, Лејтхвуд је са својим тимом постепено кориговао различите аспекте своје концепције трансформационог лидерства у школи. Тај модел данас чини четири базичне компоненте:

- грађење визије,
- разумевање и развијање људи,
- редизајнирање организације и
- унапређивање наставе.

Свака од наведених компоненти укључује подкомпоненте, укупно њих 14. Значајне предности овог модела су његова прилагођеност новим тенденцијама управљања у јавном сектору, његова упоредивост са таксономијама лидерског понашања у ваншколском окружењу, као и његова емпиријска поткрепљеност. На слици 1 компаративно су приказани Лејтхвудов модел и две познате концепције руковођења у ваншколском окружењу.

Табела 1: *Поређење основних лидерских пракси у школском и ваншколском организационом контексту*

Лејтхвудова концепција	Концепција Баса и Аволиа	Јуклова концепција
Грађење заједничке визије и усмеравање	Инспиративна мотивација	Инспирисање и мотивисање
Развијање људи	Индивидуално уважавање	Пружање подршке и развијање
Редизајнирање организације	Није укључено	Управљање конфликтима и формирање тимова, умрежавање
Унапређивање наставе	Активно руковођење изузетцима	Мониторинг

*Грађење визије и усмеравање:* Артикулисање изазовне пројекције будућности организације је фундаментални задатак у свакој концепцији трансформационог лидерства. У својој поставци трансформационог лидерства, Бас и сарадници (2003) овај елемент називају инспиративна мотивација, која укључује изражавање привлачне визије, употребу симбола и моделовање прикладног понашања. Са становишта одрживог лидерства (Hargreaves & Fink, 2006), морална сврха школског лидерства треба да буде учење свих у школи. Специфичне праксе у овој категорији су подстицање прихватања групних циљева и постављање високих очекивања. Пример за овај фактор би био директор школе који иницира укључивање наставника у процес грађења заједничке визије школе.

*Развијање људи<sup>1</sup>:* *Највећи успех једног лидера је успех оних који су учили од њега. Сви трансформациони приступи лидерству експлицирају фундаментални захтев да лидери развијају лидерске компетенције код других. Ова димензија трансформационог понашања обухвата бригу за подређене и уважавање њихових личних потреба, емоција и потенцијала. Трансформациони лидери који су неосетљиви на релационе захтеве, очекивања реципрочности и имплицитне психолошке уговоре вероватно ће бити мање ефикасни него што би могли да буду. Специфичне праксе у овој категорији су: индивидуална подршка, интелектуална стимулација и моделовање позитивних вредности и понашања. Примарна функција тих пракси није само унапређење знања и вештина наставника већ и развијање њихове мотивисаности да истрају у примени властитих компетенција. Пример за овај фактор јесте подстицање колективне ефикасности наставника која представља заједничко уверење наставника да су способни да остваре жељене циљеве (Bandura, 1997).*

*Редизајнирање организације:* Остваривање одрживих реформи у образовању утемељено је у трансформисању културе учења у школама, као и саме наставничке професије. Међутим, у неким случајевима организациони услови у школи могу спречавати реализацију ефикасних наставних пракси. Илустративан пример је идеја образовних стандарда која је, евидентно, у неким срединама еродирала у опсесивно тестирање ученика (Hargreaves & Fink, 2006).

Специфичне праксе ове компоненте трансформационог лидерства су грађење колаборативне културе, реструктурисање (и рекултивисање) организације, грађење продуктивних односа са родитељима и локалном заједницом и повезивање школе са ширим окружењем. Трансформациони лидери промовишу тимски рад, знајући да је лоша колаборација штетнија од одсуства колаборације (Fullan, 2011). Осим тога, трансформациони лидери прате и прилагођавају структуралну организацију школе, укључујући и начине

<sup>1</sup> Без намере да улазимо у детаљну расправу о значењу и преводу оригиналног израза „developing people“, кроз наредне редове покушаћемо да укажемо на сложеност ове димензије трансформационог лидерства.

делегирања и извршавања задатака, употребу времена и простора, набављање и алоцирање опреме. Школски лидери унапређују перформансе школе онда када омогућавају наставницима да партиципирају у доношењу одлука, када креирају и штите професионални простор наставника и када учествују у професионалном учењу наставника.

*Унапређивање наставе:* Специфичне праксе у оквиру ове компоненте су пружање педагошке подршке наставницима, супервизија школских активности, као и заштита наставника од дистрактивних утицаја. Ове праксе имају најдиректнији утицај на ученике јер се тичу инсистирања на педагошки продуктивним наставним стратегијама. Лидерске иницијативе које доприносе унапређењу наставе могу имати различиту форму. Директор школе (или неки други члан колектива) може крајње неформално, на пример, упитати наставника зашто наставља са применом неефикасне стратегије рада. Такође, може се радити о подстицању групе наставника да прихвати нове професионалне изазове, попут вођења тима, менторства итд. Формалније иницијативе се могу односити на ангажовање чланова колектива у планирању и имплементирању вишегодишњег програма професионалног развоја итд.

Описане праксе трансформационог руковођења свакако не обухватају све оно што лидери у школи чине, али оне представљају критичне чиниоце за које се зна да доприносе школској ефикасности и постигнућу ученика (Leithwood & Jantzi, 2006). Такође, лидери не реализују сваку од ових пракси у сваком тренутку (не морају свакодневно да креирају визију школе) и начини остваривања сваке од ових компоненти су засићени контекстом. Модели лидерства који су прикладни у једној фази развоја школе могу постати ограничавајући, или чак контрапродуктивни у наредној (Robinson, Lloyd & Rowe, 2008). У неким школама креирање безбедне школске климе може бити приоритет, предуслов усмеравања пажње ка професионалном учењу наставника.

Предочена концептуализација узима у обзир различите аспекте сложености трансформационих промена у школском окружењу. Иако је деловање увек више од знања (Fullan, 2011), практично релевантне теорије лидерства у школском окружењу су неопходне. Верујемо да Лејтхвудова концепција задовољава раније поменуте критеријуме добре теорије лидерства у школи и то пре свега јер:

- феномен лидерства ситуира у мрежу динамичне интеракције између лидера, подређених и контекста,
- експлицира улогу моћи у процесима руковођења у школи,
- фокусира и објашњава трансформационе промене у школској средини.

Овај теоријско-практични оквир је утемељен на претпоставци да школски лидери квалитет наставе унапређују индиректно, кроз деловање на мотивацију наставника, њихову посвећеност и радне услове. Основне компоненте елаборираног модела сугеришу да је он утемељен у разумевању потреба чланова организације, а не на њиховом екстерном координирању и

контролисању. Истраживања реализована у ваншколским срединама сведоче да је процес социјалне идентификације медијатор утицаја трансформационог лидерства. На основу социјалне идентификације, која се испољава кроз осећај поноса услед припадања некој групи, подређени властите напоре виде као повезане са колективним циљевима. Трансформациони лидери пре свега настоје да развију посвећеност чланова колектива, да омогуће подређенима самоактуелизацију и да их мотивишу на превазилажење личних интереса зарад већег добра.

### ДИНАМИКА ДЕЛОВАЊА ТРАНСФОРМАЦИОНОГ ЛИДЕРСТВА У ШКОЛИ – РЕЛЕВАНТНА ИСТРАЖИВАЊА

У савременим условима оптимизације процеса образовања тема школског лидерства добија ново значење. Процес критичке реинтерпретације ове теме пре свега обележава придавање већег значаја индиректним ефектима школског руковођења (Leithwood et al., 2008). У том смислу, сада се фокус теоретичара и истраживача усмерава преваходно на сагледавање улоге школских лидера у иницирању и имплементирању промена „другог реда“, које посредно доводе до унапређења процеса наставе.

Растући корпус истраживања документује значајне ефекте школског лидерства. Сада већ бројне квалитативне и квантитативне студије недвосмислено показују да комплексна мрежа чинилаца „стоји између“ школског лидерства и исхода ученика. У наредном делу рада биће сажето приказани неки од најважних налаза емпиријских истраживања трансформационог вођења у школском окружењу.

Сумирајући налазе репрезентативних емпиријских истраживања ефеката инструктивног и трансформационог лидерства на академске и социјалне исходе ученика, група аутора (Robinson et al., 2008) закључује да су ефекти инструктивног вођења три до четири пута значајнији. Иако аутори износе тезу да промене ставова и понашања наставника обично нису праћене унапређењем ученичких исхода, као најзначаније димензије школског лидерства издвојене су оне праксе које представљају интегрални део трансформационог лидерства: постављање јасних циљева и очекивања и промовисање и учествовање у професионалном развоју наставника. Димензија саопштавања циљева и очекивања има индиректне ефекте на ученике, кроз координисање рада наставника и, у неким случајевима, родитеља. Без експлицирања циљева, напори чланова колектива могу бити расути у различите агенде и конфликтне приоритете, што током времена може резултирати цинизмом, пасивношћу и професионалним сагоревањем (Robinson et al., 2008). С друге стране, трансформациони лидери креирају бројне претпоставке професионалног учења наставника, попут развијања климе поверења и сарадње, моделовања вредности професионалног учења и развоја, установљавања канала професионалне интеракције.



Са циљем интегрисања квалитативних и квантитативних налаза о ефектима трансформационог лидерства у школском окружењу, Лејтхвуд и сарадници (2008) наводе седам „снажних“ (вишеструко емпиријски потврђених) тврдњи о школском лидерству:

- утицај школског лидерства на ученике је секундаран само у односу на утицај наставе,
- готово сви успешни лидери се ослањају на исти репертоар базичних лидерских пракси,
- начини на које лидери примењују основне праксе су контекстуално специфични,
- школски лидери индиректно унапређују наставу, и пре свега кроз утицај на мотивацију и посвећеност наставника,
- школско лидерство има већи утицај онда када је дистрибуирано,
- неке форме дистрибуције лидерства у школи су ефикасније од других,
- мали број личних особина објашњава бројне варијације у ефикасности лидера.

У једном од последњих прегледа ефеката трансформационог лидерства у школи, Лејтхвуд и сарадници (2010) метафорички говоре о различитим путевима утицаја лидерства у школском окружењу: рационалном, емоционалном, организационом и породичном. Као основне медијаторе ефеката лидерства у школи, аутори наводе академски притисак, дисциплинску климу у школи, колективну ефикасност наставника и поверење у колеге, ученике и родитеље. Аутори закључују да нема сумње да наставници и ученици имају користи од инструктивног лидерства, концепције засноване на неохеројском виђењу улоге директора школе. Међутим, тај приступ је бременим бројним тешкоћама. Једна од њих је игнорисање вођења промена које се тичу реструктурирања наставног контекста. Успешни лидери унапређују учење у школама на бројне начине. Директно унапређење наставе ће увек бити само један од важнијих.

Збир презентованих емпиријских налаза индицира да трансформационо лидерство представља супстанцијалну детерминанту квалитетног функционисања школа. Емпиријски налази показују да је трансформационо лидерство најефикасније у обликовању структуралних услова школовања. Даље, познато је да трансформационо лидерство може имати различите форме у различитим контекстима. Објашњени су неки од механизма утицаја трансформационог лидерства у школском окружењу.

Пре свега, трансформационо вођење има снажан утицај на ниво ангажовања наставника у активностима професионалног развоја. Разуме се, постоји значајна разлика између „нове“ наставне праксе и наставе која супстанцијално доприноси академском и социјалном развоју ученика. Осим тога, приказани налази имају неколико импликација за будућа истраживања. Пре свега, будућа истраживања морају у већој мери фокусирати питање извора трансформационих процеса у школама. Иако је евидентно да трансформационо

вођење може бити ефикасно дистрибуирано широм школе, мало је налаза о изворима те дистрибуције, као и о чиниоцима њене одрживости. То је посебно изненађујуће, будући да преовлађује став да контекст у којем лидери раде у великој мери одређује оно шта они раде. Штавише, постоје схватања да школе, нарочито у данашњем реформском контексту, не погодују развоју трансформационог лидерства. С друге стране, истраживања реализована у ваншколском окружењу константно потврђују да трансформационо лидерство обично настаје у условима динамичних промена. Управо због поменутих контрадикција, неходно је да будућа истраживања идентификују интерне и екстерне предикторе трансформационих промена у школском окружењу. Са становишта одрживог вођења у школи, неопходно је сагледати улогу трансформационог лидерства у неговању културног диверзитета ученика, професионалног диверзитета наставника и организационог диверзитета школа. Ова и многа друга питања захтевају даља истраживања и енергичне дискусије истраживача, практичара и креатора образовних политика.

### ЗАКЉУЧАК

Сврха овог рада јесте експлицирање потенцијала трансформационог лидерства у школском окружењу. Суштина трансформационог лидерства је подстицање преданости подређених заједничким циљевима, повећање социјалне идентификације и развој колективне ефикасности подређених (Yukl, 2008). У школском контексту, трансформационо лидерство креира и унапређује професионални капитал и доприноси високим перформансама наставника.

Праксе трансформационог руковођења у школи имају бројне сличности са добро развијеним моделима инструктивног лидерства. Халингер (2003), између осталих, постављајући питање ефикасности различитих приступа лидерству у образовању, износи закључак да инструктивно и трансформационо лидерство имају низ заједничких карактеристика. Оба приступа акцентују:

- креирање заједничког осећаја сврхе,
- развијање климе високих очекивања и културе константног унапређивања наставе,
- обезбеђивање широког спектра активности интелектуалне стимулације и професионалног развоја наставника,
- моделовање пожељних вредности и понашања.

Опстајање и напредовање школа директно зависи од признавања потребе да њихови лидери обраћају пажњу како на квалитет наставе, тако и на организационе услове који стимулишу, омогућавају и подржавају квалитет наставе. Још једном треба поновити да је редуковање улоге директора школе на инструктивно вођење концепт који не може обухватити сву сложеност реформи неопходних да би се креирала школа какву желимо у будућности

(Fullan, 2002). Теорија акције која је у основи ефикасног лидерства у школском окружењу интегрише трансформационе и инструктивне задатке. Као трансформациони лидер, директор настоји да оствари изузетан ниво посвећености свих наставника и да развије професионални капитал школе неопходан за „произвођење“ академског и социјалног развоја ученика. Као инструктивни лидер, директор сарађује са наставницима у постизању наставних циљева. Иако су ове две димензије руковођења аналитички фиктивно раздвојене, оне могу бити (и треба да буду) међусобно реално повезане.

Olivera Č. Knežević Florić  
Stefan R. Ninković

## TRANSFORMATIONAL LEADERSHIP IN THE SCHOOL ENVIRONMENT<sup>2</sup>\*

### SUMMARY

If you try to find out more about an exceptional school you will probably notice that the school has an exceptional principal. If you take a look at an unsuccessful school you will probably face an ineffective school leadership. It is the conventional wisdom. There is generally accepted standpoint that the leaders of the school are responsible for (non) quality student learning. Is it really true, and, if so, how the school leadership imposes its influence?

In the present times of rapid and non-linear changes in education, many researchers focus on the question of how school leaders contribute to the sustainable development of schools. Although there is nothing controversial with the idea that the quality of the school functioning depends on the ways in which they are managed, it is still an open question about which processes of the leadership impact there are at school, which leadership practices are the most efficient. In that context, the paper analyzes direct and indirect effects of transformational leadership in the school environment. The paper starts with the explanation of the significance of the theory in the field of the school leadership. In the central part of the paper, the authors elaborate basic practices of transformational leadership in the school environment and discuss its similarities and differences with instruction (pedagogical) leadership. The final part of the paper provides an overview of the most important empirical studies in this field, which generally support the conclusion that transformational leadership contributes to a sustained improvement of the pupils' achievement through the development of a set of structural and socio-cultural processes at school.

Key words: school, learning, principal, transformational leadership.

### ЛИТЕРАТУРА

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. the exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.  
Bass, B., Avolio, B., Jung, D., Shamir, Berson, Y. (2003). Predicting unit performance by assessing transformational and transactional leadership. *Journal of Applied Psychology*, 88 (2), 207-218.

<sup>2</sup> \* E-mail address of the second author: [stefanninkovic985@gmail.com](mailto:stefanninkovic985@gmail.com)

The paper is a result of the research within the Project *Significance of Participation in Social Networks for Adjustment to Eurointegration Processes* (no. 179037), which is supported by the Ministry of Education, Science and Technological Development of the Republic of Serbia.

- Bass, B., Riggio, R. (2006). *Transformational leadership (drugo izdanje)*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fullan, M. (2002). Change. *Educational leadership*, 1, 16-20.
- Fullan, M. (2011). *The six secrets of change-what the best leaders do to help their organizations survive and thrive*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ghoshal, S. (2005). Bad management theories are destroying good management practices. *Academy of Management Learning & Education*, 4 (1), 75-91.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33, 329-351.
- Hargreaves, A., Fink, (2006). *Sustainable leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Leithwood, K., Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17 (2), 201-227.
- Leithwood, K., Harris, A., Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28 (1), 27-42.
- Leithwood, K., Patten, S., & Jantzi, D. (2010). Testing a conception of how school leadership influences student learning. *Educational Administration Quarterly*, 48 (5), 671-706.
- Leithwood, K., Sun, J. (2012). The nature and effects of transformational school leadership: a meta-analytic review of unpublished research. *Educational Administration Quarterly*, 48 (3), 387-423
- Marks, H., Printy, S. (2003). Principal leadership and school performance: an integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39 (3), 370-397.
- Northouse, P. (2008). *Liderstvo: teorija u praksa*. Beograd: DATASTATUS.
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: an analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44 (5), 635-674.
- Yukl, G. (2008). *Rukovođenje u organizacijama*. Jastrebarsko: Naklada Slap.