

Dragana R. G. Jovanović
TEORIJSKE OSNOVE LIDERSTVA U OBRAZOVANJU



2022.

Koordinator Izdavačkog centra Filozofskog fakulteta u Nišu

Prof. dr Dušan Stamenković

Recenzenti:

Prof. dr Šefika Alibabić

Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Prof. dr Radovan Antonijević

Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Prof. dr Draženko Jorgić

Filozofski fakultet Univerziteta u Banjoj Luci

Dragana R. G. Jovanović

**TEORIJSKE OSNOVE LIDERSTVA
U OBRAZOVANJU**



Filozofski fakultet u Nišu

Niš, 2022

DOI: <https://doi.org/10.46630/tol.2022>

„PRETVORI ŠANSU U USPEH
VREDNOSTI U AKCIJE
VIZIJU U REALNOST
PREPREKU U MOTIV
OPASNOST U INOVACIJU
RIZIK U PROFIT“

SADRŽAJ

Predgovor	8
1. Liderstvo – značenje i značaj	10
1.1. Kratak osvrt na poreklo i razvoj pojma.....	11
1.2. Liderstvo i menadžment – diferentnost i komplementarnost pojmova.....	18
1.3. Definisanje i redefinisanje liderstva	24
2. Od tradicionalnih ka savremenim paradigmama u proučavanju liderstva	34
2.1. Tradicionalni teorijski modeli liderstva.....	40
2.1.1. <i>Teorija vođstva velikog čoveka</i>	41
2.1.2. <i>Teorija karakternih osobina ličnosti lidera</i>	43
2.1.3. <i>Bihejvioralna teorija liderstva – pristup liderskog stila</i>	44
2.1.4. <i>Kontigentna teorija liderstva</i>	47
2.1.5. <i>Situaciona teorija liderstva</i>	49
2.2. Savremene teorije liderstva	53
2.2.1. <i>Teorija interakcionog liderstva</i>	54
2.2.2. <i>Teorija harizmatskog liderstva</i>	62
2.2.3. <i>Teorija transformacionog liderstva</i>	68
2.2.4. <i>Teorija transakcionog liderstva</i>	77
2.2.5. <i>Model potpunog liderstva</i>	84
3. Liderstvo i obrazovanje	90
3. 1. Koncepti obrazovnog liderstva i obrazovnog menadžmenta – tačke prožimanja i diferenciranja.....	91
3.2. Savremena razmišljanja o obrazovnom liderstvu – dominantne teorije i modaliteti	102
3.2.1. <i>Instrukciono liderstvo</i>	104
3.2.2. <i>Transformaciono i transakciono vođenje</i>	108
3.2.3. <i>Konstruktivističko liderstvo</i>	123
3.2.4. <i>Servilno vođenje</i>	128
3.2.5. <i>Pedagoško liderstvo</i>	133
3.2.6. <i>Strateško vođenje</i>	138
3.2.7. <i>Distribuirano liderstvo</i>	146
3.3. Razvijanje liderskih kapaciteta u obrazovnom sektoru	153

4. Zaključna razmatranja	157
Literatura.....	159
Indeks autora.....	177
Indeks pojmova	181

Predgovor

Danas raditi na kreiranju publikacije nije jednostavan zadatak i posao jer postoji stalna bojazan autora da sadržaji i razmišljanja njom obuhvaćeni mogu brzo da zastare usled ekstenzivnih promena koje se odigravaju u savremenom svetu u svim oblastima i područjima. Ovo posebno važi za oblast obrazovanja od koga se očekuje da se kreće u skladu sa njima. Takođe, pred autora publikacije postavlja se zahtev i očekivanje da jasno i razložno ponudi adekvatnu analizu i sistematizaciju materije, ali i svojevrstan kritički osvrt na postojeće stanje, realno, nepristrasno i kompetentno. Mora se priznati da je u oba slučaja autorka ove publikacije pred velikim izazovom i odgovornošću.

Obrazovanje kao prioritet i osnova razvoja zemlje, i prosperiteta konkretnog društva u konstantnom je proaktivnom odnosu sa epohalnim promenama i njima pratećim reformskim zahvatima. Gotovo da nema segmenta obrazovnog delovanja i funkcionisanja koji nije stavljen pred osoben test! Paralelno sa tim, pred nama se događaju krupne promene na svim nivoima obrazovanja, transformišu se obrazovne institucije, teži se ka menjaju birokratske strukture upravljanja i vođenja, implementiraju se novi obrazovni aranžmani, preispituju dugogodišnje sheme organizacijskih odnosa i uloga. Ovakve situacije ne dozvoljavaju piscu da se fokusira samo na sistematizaciju građe već se od njega očekuje da iznese sopstvena shvatanja i tumačenja takvih pojava i promena. Trudila sam se, ipak, da sopstvena kritička razmatranja i izazove pred kojima danas stoji obrazovanje, prevashodno liderstvo u obrazovanju iznesem na što pragmatičniji, razlošniji, umereniji i racionalniji način. Ovakvim pristupom ostavila sam mogućnost čitaocima da na bazi sopstvenih shvatanja, bez unapred nametnutih ubeđenja, i sami pokušaju da odgovore na određena pitanja, dileme i probleme koje pred njih postavlja nova paradigma teorije i prakse liderstva u obrazovanju. Cilj je da čitaoci pokušaju da uz pomoć opšteg saznanja i posebnih saznanja o liderstvu u oblasti obrazovanja koje im nudi ova monografija pronađu odgovore za trenutne izazove a verovatno i neke personalne okolnosti i scenarije.

Pokušala sam da izlaganje o fenomenu liderstva u obrazovanju i problemima koji su ga pratili na razvojnom putu razvijam „korak po korak” krećući se od opštih teorijskih saznanja i pitanja, preko konceptualnih modela

potencijalno primenjivih u praksi, do empirijskih dokaza o njihovoj efektivnosti u oblasti savremenog vođenja obrazovne delatnosti. Generalno govoreći, nastojala sam da postignem izvesnu ravnotežu između opštih teorijskih postavki, društveno-istorijske kontekstualizacije liderstva, konkretnih konceptualnih i operativnih modela liderstva u oblasti obrazovanja, te potkrepim određenim empirijskim uvidima u njihovu aplikativnost i potencijalnu održivost.

Na kraju, nemoguće je da izostavim jednu posebnu okolnost u kojoj je nastala konačna verzija ovog teksta a koja čitavom ovom poduhvatu daje poseban personalni i emocionalni karakter. Počeci rada na ovoj tematici i prepoznavanje uloge i značaja liderstva u obrazovanju imaju svoje korene u izradi i odbrani doktorske disertacije „Liderski stil nastavnika i efektivnost nastave“ koja je poslužila kao „odskočna daska“ i samo jedna od karika u čvrstom lancu posvećenosti intenzivnog naučnog i stručnog angažovanja i usavršavanja u oblasti obrazovnog liderstva.

Zahvaljujem recenzentima monografije, poštovanim profesorima Šefiki Alibabić, Radovanu Antonijeviću i Draženku Jorgiću na trudu uloženom u kritičko vrednovanje rukopisa, nesebičnoj razmeni pažljivo promišljenih ideja i konstruktivnih predloga kojima su nesumnjivo dali doprinos unapređivanju kvaliteta ove publikacije.

Dragana Jovanović

1. Liderstvo – značenje i značaj

Posmatrajući sa aspekta savremenog razvoja liderstvo nesumnjivo poprima mnoge dimenzije, obuhvata brojne definicije i značenja koja mu se pripisuju. Organizacije svih vrsta usredsređuju se na vođenje kao jedan od vitalnih koncepata neophodnih za uspeh i održivost. Liderstvo, posebno u preduzetničkom sektoru, sve je traženije ali i zahtevnije s obzirom na to da globalna pitanja nameću preduzetnicima osmišljavanje i implementaciju kreativnih rešenja te i ljudske resurse za postizanje zajedničkih ciljeva.

Liderstvo je važno, čini se danas više nego ikada pre! Jer tradicionalni načini vođenja i rukovođenja, premda u određenim situacijama učinkoviti, naltom različitih reformskih pokreta nisu dovoljni. Liderstvo današnjice mora biti zasnovano na svrsi, inspiraciji, brizi i saosećanju. Ono je mnogo više od kreiranja politike „odozgo na dole“. U ovom procesu lidera nikako ne bi trebalo posmatrati kao osobu koja ima svoje sledbenike, posebno ne osobu velikog broja pristalica već kao osobu koja kreira viziju i angažuje osobe iz svog okruženja kao ključnu pokretačku snagu u njenoj realizaciji. Iz tih razloga liderstvo se može posmatrati kao proces postizanja ciljeva kroz usmeravanje osoblja. A taj proces će biti uspešan samo ukoliko on umešno iskombinuje motivaciju, uticaj, poslovnu komunikaciju i podršku u odnosu sa zaposlenima.

Liderstvo može doći prirodno samo po sebi, ali nije nužno urođeno već se može naučiti kroz programe razvoja liderstva putem kojih se izgrađuju liderski kapaciteti, kreiraju, razvijaju i unapređuju liderske veštine edukacijom i praksom. Takve veštine mogu biti značajna pomoć u demonstraciji značaja liderstva. Iako se često povezuje sa top menadžmentom, liderstvo se ipak može pojaviti bilo gde. Primera radi, dobri učenici i kvalitetni nastavnici mogu ispoljiti liderske veštine preuzimanjem inicijative, pokazivanjem interesovanja, stremljenjem misiji, služenjem višoj svrsi ili višem dobru. Premda se o značaju liderstva može unedogled govoriti dobro je izdvojiti neke potencijale poput: iniciranja aktivnosti, obezbeđivanja motivacije (kako spoljašnje tako još više i unutrašnje), usmeravanja, stvaranja poverenja, izgrađivanja pozitivnog i efikasnog radnog okruženja, koordinisanja, formiranja i razvijanja naslednika-lidera, indukovanja promena i prenebegavanja nesigurnosti u varijabilnom

okruženju.

Često se uspeh organizacije pripisuje njenim liderima. Definitivno ne treba izgubiti iz vida da su sledbenici ti koji lidera čine uspešnim prihvatanjem i podržavanjem njegovog vođstva. Samim tim, nesporno je da i lideri i sledbenici kolektivno igraju ključnu ulogu u uspešnom vođenju. Ipak postoje oblasti u kojima liderstvo nije dovoljno razvijeno ili pak dovoljno prepoznato i priznato. Delimično, ovo je slučaj sa obrazovanjem. Iako istraživanja liderstva i upravljanja u oblasti vaspitanja i obrazovanja pokazuju intenzivan trend rasta poslednjih godina, u Srbiji je ovo još uvek relativno nova i specifična sfera i nedovoljno istraženo područje sa uporištem kako u obrazovanju tako i u naukama o upravljanju. Uzimajući u obzir obim i broj dostupnih naučnih radova koji se bave tematikom liderstva, bilo bi teško i gotovo nemoguće sve ih izanalizirati u ovoj publikaciji. Radi adekvatne afirmacije i razumevanja pojma liderstvo, glavno težište ove publikacije usmereno je ka približavanju prirode i suštine liderstva u obrazovanju onako kako ga autor ove publikacije i vodeći autori ove oblasti vide. A da bi se u potpunosti razumela i procenila priroda liderstva, neophodno je učiniti kratak osvrt u problematiku istorijskog razvoja liderstva, različite teorijske tokove koji su iz godine u godinu evoluirali i prateća pitanja koja pomeraju granice ovog pojma. U tom smislu, dobro je ovo poglavlje započeti određenjem liderstva iz jedne šire perspektive, a u okviru njega neophodnim se nameće i pitanje razgraničavanja pojma liderstvo (vođenje) i menadžment (upravljanje) kroz njihovo međusobno protivstavljanje i poređenje. Takav pristup poslužiće kao dobra osnova za uvođenje koncepta liderstva u obrazovanju.

1.1. Kratak osvrt na poreklo i razvoj pojma

Zainteresovanost za fenomen liderstva, bilo u implicitnoj ili eksplicitnoj formi, datira još od samih početaka civilizacije. Važnost, aktuelnost pa i intrigantnost ovog fenomena istaknuta je u radovima mnogih autora koji su deskripcije liderstva povezivali sa ličnostima velikih državnika, vojskovođa, filozofa, mislilaca i umetnika. Konkretnije, ovaj koncept razmatran je kroz razvoj i delovanje istaknutih lidera izvrsnih kvaliteta a koji su ostavili trajna obeležja i utiske na svet. Samo neka od uticajnih imena vođa svih vremena mogla bi se pronaći na različitim listama: Fidel Kastro, Če Gevara, Aleksandar Veliki,

Asoka Veliki, Vinston Čerčil, Julije Cezar, Frenklin Ruzvelt, Napoleon Bonaparta, Džordž Vašington, Mao Cedung, Abraham Linkoln, Martin Luter King, Nelson Mendela, Mahatma Gandi, i mnogi drugi. Ne ulazeći u prirodu i karakter, odnosno konstruktivnost/destruktivnost vremena u kome su delovali, određeni kvaliteti diferencirali su ih od ostalih osoba. Snaga njihove ličnosti ogleda se upravo u posedovanju leaderskih osobina koje su inspirisale druge da ih prate i prihvate ciljeve kojima bi bili posvećeni.

Na dalekosežne uticaje i svojstva odabranih osoba na sasvim određenim funkcijama i pozicijama pažnju su posredno ili pak neposredno skretali mnogi poznati filozofi, intelektualci i istraživači. Primera radi, premda nisu koristili reč lider ili vođa onako kako se to danas čini, Sokrat, Platon, Aristotel, Plutarh, Lao Ce, pa i Makijaveli u svojim delima ostavili su vrednog traga i uticaja kroz misao o tome šta znači biti vođa.

Čini se da je proučavanje suštine i specifičnosti lidera i liderstva započelo svojevrsnim pokušajima da se odgovori na i danas aktuelno pitanje: Da li se lideri rađaju ili stvaraju? U razmatranju ove problematike otišlo se toliko daleko da autori dovode u protivtežu viđenje o prirodnim i artificijelnim liderima. S tim u vezi susreću se dve interesantne fraze – „lideri se rađaju a ne stvaraju” i „lideri se stvaraju”, odnosno osobe liderima postaju vremenom, što je naposljetku iniciralo brojne otvorene diskusije i njima prateće diskurse „priroda naspram rasta i razvoja”. Tačnije, „urođeno naspram stečenog”. Pristalice i jednog i drugog stajališta čvrsto zastupaju i argumentuju svoju orijentaciju, a zbog njihovog značaja vredno je ukratko ih obrazložiti.

Naime, prvi su uvereni da je kompletan proces vođenja, u najvećoj meri, determinisan osobinama samog lidera. Drugim rečima, njihovo poimanje liderstva zasniva se na shvatanju da se lideri rađaju sa specifičnim osobinama, kvalitetima i sposobnostima. Dakle, u manifestovanju leaderskih veština postoji određena, reklo bi se, biološka predodređenost. Na osnovi ovih polazišta u početnim etapama proučavanja liderstva koncipirana je tzv. teorija velikog čoveka (eng. *great man theory*) u čijem je fokusu stav da se veliki lideri rađaju sa predispozicijama koje ih promovisu u vrhunske političke i organizacione vođe. Pobornici ovog pristupa otišli su još dalje, u jednu dubinsku analizu, te pokrenuli različita istraživanja ljudskih osobina koje su smatrali temeljom formiranja leaderskog potencijala. To je rezultiralo artikulacijom teorija crta (eng. *trait theories*), a koje fenomen liderstva objašnjavaju striktno kroz set ličnih osobina lidera. Oba ova pristupa potenciraju uverenje da ljudi nasleđuju određene kvalitete i osobine koje ih čine podobnim i opremljenima za vođenje.

Sa druge strane, bihevioralno orijentisani teoretičari čvrsto veruju da osobe mogu postati lideri kroz proces poučavanja, učenja i posmatranja. U tom

smislu, liderstvo se posmatra kao set veština koje se vremenom mogu steći kroz procese obučavanja, percepcije, prakse i samog iskustva. Kako se prema bihejvioristima učenje liderstva sagledava kao životna aktivnost, moglo bi se konstatovati da osobe koje pretenduju da postanu dobre i uspešne vođe zapravo konstantno traže i pronalaze prilike i mogućnosti za razvoj koje bi im pomogle da nauče i ovladaju novim veštinama. Dakle, za bihejvioriste vođenje predstavlja kompleksan proces, za čiju uspešnost je nužna svojevrsna mikstura osobina samih vođa, onih koji ih slede, i specifičnih situacija u kojima se ono odvija.

Postavlja se pitanje šta je zapravo istina, odnosno koji je zadovoljavajući odgovor na ove dileme? Neosporna je činjenica da postoje svojevrsne personalne osobine i kvalitete koji predstavljaju potporu pojedincima u vođenju na primer, organizacije, tima, obrazovne grupe i slično. Međutim, ne treba zanemariti ni sposobnost, to jest potrebu individue da uči, raste i razvija se, odnosno profesionalne osobine, kvalitete i kompetencije koje upotpunjuju profil i delovanje lidera. Treba imati u vidu da je liderstvo varijabilna kategorija u smislu da se menja u skladu sa različitim situacijama i kontekstima, pa i posmatrano sa različitim vremenskih perspektiva. Razvojnost kao osnovna karakteristika okruženja utiče kako na razvijanje tako i na menjanje vizije, te samim tim i stilova vođenja. Tako, dovođenje u protivtežu prirode naspram rasta i razvoja, odnosno onog što se vremenom stiče u datim okolnostima i situacijama, reklo bi se nije više relevantno za temu liderstva. Dakle, iako su rane studije liderstva nastojale da identifikuju inherentne osobine lidera koje bi se mogle shvatiti kao *differentia specifica* u odnosu na druge osobe, do 40-ih godina prošlog veka postalo je prilično jasno da te osobine značajno variraju u različitim situacijama u kojima se proces liderstva dešava, a za čiji se kvalitet nesumnjivo vezuju i drugi atipični atributi izgrađivanja leaderskog identiteta pojedinca.

Istorijska retrospektiva nastanka i razvoja koncepta liderstvo zapravo seže u tumačenje evolutivnih obeležja koncepta liderstvo. Tako se može jasno konstruisati interesantna istorijska periodika određenja koja se za njega vezuju kako u etimološkom, tako i u lingvističkom, pa i kulturološkom pogledu. Razvojni put koncepta liderstvo može se predstaviti kroz preobražaj korena ove reči po formi i značenju, počevši od samog porekla (oko 800. godine nove ere) preko evolucije u koncept lidera (oko 1300. godine nove ere) i naposljetku do liderstva sredinom 19. veka. Sama reč liderstvo sasvim razumljivo potiče od engleske reči *leadership* čiji koren *lead* vodi poreklo iz anglosaksonske stare reči *loedan*, kauzalnog oblika reči *lithan* što u izvornom značenju ima smisao *putovati* (Grace, 2003). U nekim izvorima može se doći i do saznanja da je ovaj pojam star koliko i civilizacija i da se koren reči koji se odnosi na etimološko značenje liderstva može naći u staropersijskom jeziku istog značenja kao na engleskom

putovati, ići (Subotić, Mandić, Duđak, 2012; Grubić Nešić, 2008; Mandić, Konjević i Stojanović, 2011). Grubić Nešić (2008) ukazuje da *ići, putovati* znači namerno menjati mesto, ideju, zadatak, doživljaj te lider nije samo „vođa puta” već je podjednako usmeren i na ostale putnike, na probleme i efekte, na emocije i aktivnosti. Osim ovoga, u nekim izvorima se naglašava da liderstvo nalazi svoje korene u grčkom i latinskom jeziku (Jennings, 1960; Nienaber, 2010).

Neki pomoćni resursi poput arkanog rečnika upućuju na dva korena kada je reč o poreklu liderstva. Jedan ukazuje čak na karakteristike metala i dolazi iz indoevropskog izvorišta značenja *toka, proticanja*, odnosno *flow* a upućuje na nisku tačku topljenja metala. Čak neki tragovi porekla reči *lead* vode do drevne i severno nemačke reči *laithjan* izvedene iz izvorne reči *laitho*, što znači *put* ili *putovanje*, odakle potiče i engleska reč *load*. Tako, etimološki posmatrano *voditi* uključuje *povod (razlog) putovanja određenim putem (jednim smerom)*. Čini se da je u srednjem veku reč *lead* poprimila nešto specifičnije dimenzije. Kada se ova reč ukuca u onlajn etimološki rečnik (*online etymology dictionary*) dolazi se do saznanja da se za nju vezuje ideja „biti na prvom mestu” a datira još iz XV veka. Konkretnije, prema ovom rečniku *lead* upućuje na *prednje mesto* ili *vodeće mesto* koja se 60-ih godina XV veka koristila u nešto stigmatizovanoj formi, negativne konotacije, kao reč nižeg ranga, potcenjivačka, čak donekle neumesna, nepristojna.

Reč *lead* nadalje nalazi svoju širu upotrebu u mnogim oblastima, poput aktivnosti zabavnog karaktera kakvo je kartanje (1742. godine), pozorišne predstave (1832. godine), primene u novinarstvu (1927. godine), pa i u muzici kroz nastupe džez bendova (1934. godine). Zanimljivo je da je upravo to *držanje vodeće pozicije u odnosu na druge* deo onoga što je, čini se, glavno obeležje liderstva savremenog doba. Po tome se umnogome i razlikuje od ranijih jezičkih konstrukcija koje su liderstvo posmatrale u pretežno egzistencijalnim terminima poput *vođenja nečijeg života*.

Grejsova navodi da prvi unos reči *lead* u Oksfordski rečnik engleskog jezika datira iz 825. godine nove ere sa definisanim značenjem: „povesti sa sobom, dovesti ili odvesti (osobu ili životinju) na neko mesto” (Grace, 2003: 3). Definicija liderstva bliža pojmu kakvim ga poznajemo danas pojavljuje se 1225. godine sa značenjem „voditi u odnosu na akcije i mišljenje; dovesti ubeđivanjem ili savetovanjem do/u položaj; reprezentativno i argumentovano sprovođenje zaključaka; podsticanje da se nešto uradi...” U ovoj definiciji sadržani su termini persuzivnosti i savetovanja što je čini posebno zanimljivom jer se ova značenja nisu pripisivala pojmu lider sve do oko 1828. godine kada su u Websterov *Američki rečnik engleskog jezika* radi definisanja koncepta vođenja uvedeni koncepti uticaja (*influence*) i dominiranja (*exercising domination*). U tom izdanju rečnika liderstvo je prvi put definisano, kaže Rost, kao „položaj ili stanje lidera”

(Rost, 1991: 39–40). Upotrebom ovog termina (još početkom 1300. godine) predstavljena je razvijenost svesti o novim ulogama u društvu. Tako koncept liderstva kao ključne uloge u društvu dobija svoju leksičku formu. Pored toga, industrijska revolucija rezultirala je profesionalizacijom određenih uloga u društvu te je shodno tome profesionalna uloga lidera u organizacijama ušla u kolokvijalni govor naroda Engleske oko 1828. godine. Do tog perioda termin *leadership* (vođstvo) primenjivan je uglavnom u politici i korišćen je kao način deskripcije procesa vođenja, odnosno onoga šta lideri rade. Rost ukazuje da se psihološka definicija liderstva kao „sposobnosti vođenja“ našla već 1908. godine u savremenom rečniku engleskog jezika, a do 1925. godine Marčovi (March & March) su dokumentovali uvođenje ovog koncepta u organizacije smatrajući ga sinonimom za menadžment (Rost, 1991: 41). Išavši korak dalje Rost navodi da je „liderstvo koncept 20. veka i odnosi se na demokratizaciju Zapadne civilizacije“ (Rost, 1991: 43). Da je uloga liderstva u društvu poprimila velike razmere, ukazuju Bas i Stodgil navodeći porast broja tekstualnih zapisa u Engleskoj (Bass & Stodgill, 1990, prema Grace, 2003: 4).

Dakako, ne treba zanemariti ni Dženingsov doprinos osvetljavanju porekla ovog koncepta. Diskutujući o grčkim i latinskim rečima vezanim za koncept liderstva (bez istraživanja engleskih korena ove reči), a uz istovremeni oslonac na Arentin rad (Arendt, 1958), Dženingsov govori o dva grčka glagola *archein* (početi, voditi, vladati) i *prattein* (položiti, postići, završiti) koja su korespondentna latinskim glagolima *agere* (pokretati, voditi) i *gerere* (nositi) (Jennings, 1990: 3). Ukazujući na takvu jezičku korespondenciju ovaj autor ističe već postojeću razradu ideje o diferenciranju vođenja i izvršavanja (*leading and executing*) te navodi da „znati šta raditi i raditi to postaju različite predstave koje zahtevaju različite vrste talenata“ (Jennings, 1990: 4), pa stoga i drugačije reči. Ne pozivajući se na radove Dženingosa i Arent, Rost (1991: 38) ističe da se značenje latinske reči *ducere* (voditi, navoditi, dovesti) uglavnom prevodi korišćenjem termina vođstvo. *Oksfordski rečnik engleskog jezika* (Simpson & Weiner, 1989) ukazuje da povezivanje reči *ducere* sa rečju *lead* utiče na evoluciju značenja termina *lead* ali pre u smislu „putovati“ nego u značenju na koje je Rost ukazao. Još jedan primer neuobičajene primene termina liderstvo takođe se pronalazi u pomenutom rečniku a u značenju učestvovanja u pevanju, plesanju, zabavi. Ova upotreba potiče od latinskih reči *ducere carmen choros* i nemačkih *die reihen führen*. Još jedan smisao koji se pronalazi i danas u nekim slučajevima je značenje koje se odnosi na prolaženje kroz život ili neku drugu vremensku etapu. Prilično se odomaćila rečenica da je neko vodio dobar život. I na ovu primenu uticao je latinski termin *ducere vitam*. Mora se priznati da autori idu toliko daleko u nastojanjima da dođu do samih početaka ovog koncepta te istražuju čak i egiptске hijeroglife iz 2800. godine pre nove ere i Ptahotepove spise iz 2300.

godine pre nove ere. Imajući u vidu njihov sadržaj, ovi dokumenti se mogu tretirati i kao inicijalni pisani zapisi u kojima se spominju koncepti voditi, vođa i vođstvo.

Sama ideja liderstva, dakle, prema nekim autorima pripisuje se drevnim antičkim civilizacijama. U samom početku bio je orijentisan na egzistencijalnu prirodu života koja je prilično naglašavana, i sam njegov dalji tok i razvoj može se lako pratiti i vrednovati. Dakako, ovo značenje je vremenom variralo i modifikacijom preraslo u premoderni, a potom i postmoderni koncept liderstva. Ovaj potonji se odnosi na sklop osobina koje poseduje neki pojedinac a koji kao takav biva kvalifikovan da živi uzoran život. Sagledavano u sociološkom smislu i kroz prizmu kulturološke ekspresije, vođstvo bi se moglo svrstati i u sredstvo klasne diferencijacije ljudi: onih koji pokazuju sposobnost vođenja i onih koji to ne čine. Iako i ove implikacije imaju određene vrednosti, ograničenja i obim ovog rada ne daju prostora za njihovu dalju razradu.

Važno je naglasiti da pored gore spomenutog Rosta, rezultati do kojih su došli Dženings, Stodgil i Bas pokazali su da je malo naučnika iz oblasti liderstva koji su se bavili lingvističkim poreklom koncepta liderstva ili etimologijom same reči. Generalno gledano, savremeni etimološki sinonim vođenju (*lead*) jeste usmeravanje (*to guide*) koji dolazi iz starofrancuskog jezika *guider* „usmeravati, voditi, sprovoditi“, savremenog francuskog *witan* „pokazivati put“, pregermanskog *wit* „znati“, *weisen* „pokazivati, ukazivati“, staroengleskog *witan* „videti“ i preindoevropskog termina *weid* što takođe znači „videti, gledati“. Kako bi se otklonile etimološko-terminološke peripetije, možda je najbolje voditi se preindoevropskom etimologijom glagola *sekw* „videti“ što može biti ista osnova koju je produkovana za reč „reći“ u grčkom i latinskom jeziku, ali takođe i za reč „slediti“ (tj. slediti pogledom). Posmatrano iz te perspektive, vođenje je viđenje i praćenje nečije vizije koliko i svesno postavljanje smeru puta ili primera drugima.

Postavlja se ključno pitanje: Šta je sa srpskim jezikom? Kada se dobro promisli i u obzir uzme prevod engleske reči *leadership*, može se konstatovati da u srpskom jeziku u stvari nema egzaktnog, potpunog i preciznog prevoda. Najbliži termin koji je blizak tom konceptu jeste *vođstvo*, *vođenje*, s tim što se mora uočiti da prilikom prevođenja deo značenja kao da nestaje. Reč liderstvo na engleskom jeziku ima više funkcionalnih reči primerenih srpskom jeziku u zavisnosti od oblasti u kojoj se koristi. U pokušajima da pronađu adekvatan naziv autori se dele na one koji smatraju da se termin liderstvo poprilično odomaćio u srpskom jeziku te se zalažu za njegovu širu upotrebu, a sa druge strane nalaze se oštri protivnici pozajmljenica iz stranih jezika te shodno kontekstu u kom se koriste predlažu upotrebu termina poput *vođenje*, *predvođenje* i *rukovođenje*. Terminologija je različita i u odnosu na profesije te se neretko

dešava da se rukovodioci povezuju sa firmama i projektima, predvodnici sa vojskom, lideri sa sportom i politikom, a vođe dolaze uvek manje-više u pejorativnim ili ironičnim interpretacijama i kontekstima. Ipak, ima i autora koji su stava da ove izraze treba razvrstati prema semantičkim nijansama sadržanim u njima samima, odnosno prema tačnom značenju koje se u odgovarajućem kontekstu samo nameće pa se predvodnik i vođa odnose na one koji predvode neku grupu, lideri na one koji se ističu u predvođenju, a rukovodioci su oni koji upravljaju nekom akcijom/poslom.

Terminološko pa i diskurzivno razdvajanje ovih reči koje etimološki znače isto čini se interesantnim. Lider jeste vođa jer u prevodu *to lead* znači *voditi*. Međutim, reč vođa u srpskom jeziku sadrži jedno specifično obeležje – autokratski prizvuk. Upravo ova oznaka vodi ka negativnim konotacijama koje se vezuju za vođe. Tako su često prisutne i asocijacije koje se kreću od neprikosnovenog autoriteta, vladara, komandanta, preko osione i usiljene osobe, pojedinca koji koristi represivne mere, snagu i silu zarad viših ciljeva, do gospodara a ne osobe visokih intelektualnih, organizacionih i ekspertskih sposobnosti koja vodi grupu istomišljenika ili organizaciju. Očigledno se ovde radi o određenoj individualnoj perspektivi i aspektima liderstva koje pojedine autore najviše i interesuju. Takve generalizacije verovatno dolaze iz fragmentarnog sagledavanja političke situacije i aktuelnih dešavanja u društvu koje se odražavaju na nemogućnost sistemskog i holističkog pristupa u proučavanju fenomena liderstva.

Sa druge strane lider, što zapravo doslovno znači vođa, zaista ne bi trebalo da ima ovakvu negativnu već naprotiv, pozitivnu konotaciju i afirmativnu ulogu. On je predvodnik, inicijator, rukovodilac, osoba koja se ističe. Postindustrijska perspektiva ili pristup liderstvu kao „sistemu u celini” gde se fokus preusmerava na sve aktere, odnosno i na sledbenike (često u kolaborativnim ili na zajedništvu zasnovanim grupama) koji deluju kroz povezanost sa onima koji ih usmeravaju, značajno doprinosi drugačijem posmatranju lidera. Samo partnerstvo nastalo u ovakvim interakcijama lidera i sledbenika doprinosi ravnoteži između vođenja i sledbeništva vođenih istom vizijom i ciljevima. Posmatrano tako, vođenje je difuzni proces u kome egzistiraju složeni mehanizmi uticaja među članovima koji se dešavaju kroz njihovo međusobno sadejstvo i interakciju. Čini se da da bi razvoj srpskog jezika i kulture u nekoj (bližoj) budućnosti mogao da otkrije kako se predstojeće promene, hipotetski posmatrano, mogu odraziti u punom intenzitetu i ekstenzitetu na promenljiv fokus od pojedinačnih vođa koji vode ljude kroz turbulentna i globalizacijska vremena do zajedničkog „učestvovanja u celini” kroz partnerstvo.

Reklo bi se da u promišljanjima koji od termina u srpskom jeziku usvojiti

i implementirati nema utabane staze već dva nova skretanja: (1) kraće, lakše i krivudavije (jednostavno usvajanje termina lider i liderstvo), i (2) duže, teže i kompleksnije (proširivanje reči vođa i vođstvo na meke kategorije te unosenje novih značenja u svest ljudi). Bez pretenzija ka „premeravanju” za ovaj (liderstvo) ili onaj (vođstvo) pojam, neminovno je da se za reč lider autori češće opredeljuju kao modernu vezuju pozitivne konotacije i da se, iako preuzeta iz engleskog jezika, može proglasiti rečju XXI veka. Za potrebe ove publikacije, termini liderstvo i vođenje biće naizmenično korišćeni kao sinonimi s obzirom na nastojanja da oba budu široko prihvaćena u relevantnoj literaturi te su dalje polemike po ovom pitanju bespredmetne.

1.2. Liderstvo i menadžment – diferentnost i komplementarnost pojmova

Neretki su slučajevi da se kroz svakodnevnu, naučnu ili stručnu konverzaciju nailazi na problematiku neadekvatnog „upravljanja” terminologijom. Brojni su autori koji sam koncept liderstva posmatraju kroz prizmu različitih konotacija pa mu pripisuju sinonimna obeležja sa drugim jednako složenim konceptima, među kojima se frekventno pojavljuju: *moć, autoritet, vođenje, upravljanje, rukovođenje, supervizija*. Ako se tome pridoda i činjenica da liderstvo po svom značenju ima zajedničke korene sa drugim konceptima, ovakva terminološka konfuzija donekle može biti i opravdana. U dostupnoj literaturi većina ovih konceptata se pronalaze kao sinonimi pojmu liderstva a nekada se posmatraju kao srodni pojmovi, ili pojmovi koji su po svojoj prirodi njemu slični i sa njim povezani. Ipak njihova suštinska obeležja ključ su za razumevanje svakog od njih ponaosob ali i pronicanja u samu bit liderstva. Stoga se čini uputnim da neke aktuelne termine treba razgraničiti po suštini.

U promišljanjima o hronološkom razvoju liderstva često su se nametale dileme, pa i otvarale različite diskusije o razumevanju odnosa između liderstva i menadžmenta, raspravljalo o njihovoj višestrukoj semantičkoj primeni što je naposljetku rezultiralo nedostatkom jasnosti u njihovom definisanju. Detaljnom analizom relevantnih izvora lako se može konstatovati naizmenično preplitanje konceptata *upravljanje* i *vođenje*. Upravo je iz tog razloga u mnogim

radovima eksperata, kako na internacionalnom tako i na nacionalnom tlu, prisutna nedoumica koja istovremeno predstavlja teškoću za formiranje jedinstvenog stajališta a proizilazi iz terminoloških nesuglasica: *menadžment vs. liderstvo*. Tako, sa jedne strane nalaze se autori koji naizmenično koriste ove termine i tretiraju ih kao sinonime, dok se sa druge strane nalaze oni koji ih sagledavaju kao različite koncepte jasno definisanih značenja. Verovatnim se čini da do grešaka u poistovećivanju ova dva pojma najčešće dolazi usled doslovnog prevođenja sa stranih jezika, prevashodno sa engleskog, pri čemu se ne pravi distinkcija između termina različitih po značenju a bliskih i srodnih po prirodi. Usled toga godinama unazad su termini menadžment i liderstvo u organizacionom kontekstu tumačeni kao istoznačnice. Ako bi se liderstvo posmatralo kao vođenje koje podrazumeva inicijativu, glavnu ulogu, prednjačenje, predvođenje, onda se pojam upravljanje ne bi mogao poistovetiti sa pojmom liderstva. I savremeni autori saglasni su u oceni da se ovim pojmovima označavaju dve međusobno različite koncepcije.

Pregledom raspoložive literature detektuju se izvesne razlike između ova dva koncepta. A kako bi se otklonile konceptualne neodređenosti i kako bi se ovi pojmovi razgraničili, najsvrsishodnijim se čini ukazivanje na njihova distinktivna obeležja. Radi ekonomičnosti, neka ključna obeležja data su tabelarno.

Tabela 1. Menadžment naspram liderstva – uporedni prikaz distinktivnih obeležja

Procesi	Menadžment (funkcije)	Liderstvo (funkcije)
Uspostavljanje vizije	<ul style="list-style-type: none"> - predviđanje, planiranje, i budžetiranje - osmišljavanje koraka/etapa u delovanju i uspostavljanje rokova - neutralno ophođenje prema viziji i ciljevima 	<ul style="list-style-type: none"> - uspostavljanje pravca delovanja i razvijanje vizije - kreiranje strateških planova za ostvarivanje vizije - strastveno i istrajno povezivanje sa vizijom i ciljevima
Razvoj vizije	<ul style="list-style-type: none"> - organizovanje (obim, rokovi i način obavljanja poslova) i kadriranje - održavanje strukture - delegiranje odgovornosti - imenovanje autoriteta - implementiranje vizije - koordinacija (utvrđivanje politike i definisanje procedura za implementaciju vizije) - ispoljavanje niskog senzibiliteta - ograničavanje izbora učesnika 	<ul style="list-style-type: none"> - usklađivanje organizacije - komuniciranje kroz viziju, misiju i smer aktivnosti - delovanje na kreiranje koalicija, timova, partnerstava na bazi razumevanja i prihvatanja vizije - ispoljavanje pokretačkih, snažnih emocija - obogaćivanje mogućnosti izbora

Ostvarivanje vizije	<ul style="list-style-type: none"> - kontrola procesa (proveravanje da li se posao ostvaruje na zadovoljavajući način i po potrebi vršenje korekcija u izvršavanju poslova) - identifikacija problema - rešavanje problema - praćenje i nadgledanje rezultata - preuzimanje aktivnosti nižeg rizika u rešavanju problema 	<ul style="list-style-type: none"> - motivisanje i inspirisanje - podsticanje na prevazilaženje prepreka u implementaciji promena - zadovoljavanje osnovnih ljudskih potreba - zauzimanje visokorizičnih aktivnosti u rešavanju problema
Ishod vizije	<ul style="list-style-type: none"> - upravljanje poretkom i predvidljivošću vizije - obezbeđivanje očekivanih rezultata dosledno ka liderskom sektoru i drugim interesnim stranama 	<ul style="list-style-type: none"> - promovisanje vrednih, korisnih i održivih promena i rad na unapređivanju kvaliteta

Analitičnijim pristupom navedenim, i onim nenavedenim aktivnostima, obuhvaćenim u oba procesa jasno se očitava i određen specifičan odnos među njima na koji je i sam Kotter (Kotter, 1990) skrenuo pažnju projektujući ga kroz postindustrijski kontekst. Ovaj autor tvrdi da bez obzira na konceptualne i praktične razlike između ova dva koncepta, i liderstvo i menadžment su neophodni organizacijama. Suštinski gledano oba procesa tiču se funkcionisanja organizacija, a samo ustrojstvo, razvoj i održanje organizacije moguće je kroz njihovo međusobno dopunjavanje i sadejstvo, što govori u prilog formiranja komplementarnog sistema akcija. Sa Koterove tačke gledišta, liderstvo se odnosi na promene u organizacijama i suočavanje sa istim, dok se upravljanje odnosi na kreiranje stabilnosti u organizacionim aktivnostima suočavanjem sa kompleksnošću. Stoga, radi adekvatne diferencijacije ovih pojmova, Kotter sugerše na razlučivanje, a samim tim i razumevanje njihovih zadataka (Kotter, 1990; 1996; 2001). Usmeravanje aktivnosti kroz razvijanje vizije organizacije, usaglašavanje sa vizijom organizacije pomoću efektivne komunikacije, motivisanje i inspirisanje zaposlenih putem osnaživanja njihovih aktivnosti bez obzira na potencijalne barijere, tri su procesa od kojih je, prema Koteru, sačinjeno liderstvo. Nasuprot liderstvu, menadžment se sastoji od kvalitativno različitih procesa: (1) planiranje i budžetiranje usmereno na uspostavljanje kratkoročnih ciljeva, (2) organizovanje i kadriranje kreiranjem organizacione strukture i raspodele sredstava, (3) kontrolisanje i rešavanje problema praćenjem usaglašenosti između postignutih rezultata sa prethodnim planovima. Komplementarnost upravljanja i liderstva sumira na sledeći način: „liderstvo (...) nije nužno bolje od upravljanja ili pak zamena za njega (...) liderstvo i upravljanje dve su različite a komplementarne aktivnosti. Za uspeh su oba neophodna...” (Kotter, 1990 & 2001). Pored toga, značajno je ukazati na još jednu razliku koju pojedini autori izdvajaju a to je da se menadžment odnosi na

poslovne aktivnosti dok je liderstvo vezano za personalne osobine i kvalitete. Shodno tome treba ih sagledavati kao odnos formalne pozicije i formalnog autoriteta (neko može biti lider a da nije menadžer). Očigledno, govori se o dva potpuno različita pojma koja podrazumevaju različite aktivnosti. U prilog tome, govori i autorka Vlahović (2008), upućujući na njihove osnovne razlike.

Tabela 2. Osnovne razlike između liderstva i menadžmenta
(Vlahović, 2008: 25)

Menadžment	Liderstvo
Raditi	Biti
Uloga organizatora	Socijalizatorska uloga
Aktivnosti	Ljudi
Administriranje	Uticanje i usmeravanje
Taktika	Strategija
Svakodnevne aktivnosti i rezultati	Razvoj i ciljevi
Danas i sada	Budućnost i vizije
Kompleksnost	Promene

Moglo bi se reći da je angažovanje lidera orijentisano ka razvoju i unapređivanju ako se uzme u obzir da se u biti njihovog delovanja nalaze promene, prvenstveno promene ponašanja koje dovode do rezultata predviđenih vizijom, misijom i ciljevima. Sa druge strane, menadžeri su skoncentrisani na organizaciju i kontrolu svakodnevnih aktivnosti celokupne organizacije ili samo jednog njenog dela vodeći se isključivo preciziranim rezultatima. Prvi su futuristički vođeni a drugi vođeni trenutnim stanjem, odnosno reklo bi se da se radi o svojevrsnom odnosu dugoročnih i kratkoročnih ciljeva, pa time i ishoda delovanja. U organizacionom pogledu, dok prvi upravljaju emocionalnim i duhovnim resursima organizacije, grupe ili tima i utiču na posvećenost i aspiracije učesnika dotle drugi upravljaju fizičkim sredstvima organizacije.

Interesantno je spomenuti i jednu popularnu i u američkoj literaturi prisutnu definiciju kojom se autori često služe kako bi na prigodan i svakom čitaocu razumljiv način opisali diferencijaciju između ova dva pojma. Radi se o jednoj igri reči koja je potekla od Benisa i Nanusa (Bennis & Nanus, 2007): lideri rade prave stvari (*right things*) a menadžeri rade stvari na pravi način (*things right*). Ovakvom intelektualnom doskočicom, autori u stvari skreću pažnju da izdvojena razlika treba ponajviše da govori onima koji žele i da upravljaju i da vode organizaciju. Mora se priznati da iako aktuelna i najviše citirana, ovoj definiciji nedostaje kompletnost i sveobuhvatnost. Pored toga, ovakvo stajalište dovodi u pitanje pozicije lidera i menadžera koje tako posmatrane stoje na suprotnom polu. Isto tako, ovi autori su čak dali i listu nekoliko ključnih razlika između lidera i menadžera na koju su se kasnije drugi autori nadovezivali i

dopunjavali je. Tako, recimo, lideri izuzev što čine prave stvari, posmatraju i tretiraju ljude kao neiscrpan i vredan resurs, teže posvećenosti, usredsređeni su na ishode, konstantno razmatraju šta se može i zašto učiniti, razmenjuju informacije, i teže ka afirmaciji međusobne povezanosti, odnosno umrežavanja. Naspram toga, pored ispravnog načina postupanja, u karakteristike menadžera mogle bi se ubrojiti i posmatranje ljudi kao obaveze, pribegavanje superviziji i kontroli, kreiranju i poštovanju pravila, usredsređenost na to kako bi trebalo raditi, insistiranje na povinovanosti, vrednovanje diskrecije i uzdržanosti, korišćenje formalnog autoriteta, odnosno hijerarhijskog pozicioniranja. Moglo bi se konstatovati da se ovde govori o otvorenom, fleksibilnom odnosu naspram konzervativnog, nešto rigidnijeg odnosa.

U pogledu razlikovanja lidera i menadžera i Trompernars takođe daje jednu zaista živopisnu „dosetku”. On kaže da rukovodiocima treba postaviti jednostavno pitanje – da li mogu da spavaju noću jer ne znaju kako da ostvare izabrani cilj, ili što ne znaju koji od potencijalnih ciljeva da odaberu? Ukoliko je razlog nesanice prvi, onda su menadžeri, a ukoliko je drugi, na putu su da postanu lideri (Trompernars, prema Subotić, Mandić i Duđak, 2012: 47). Čini se da je najveći doprinos u razlikovanju liderstva i upravljanja 70-ih godina dao Abraham Žaleznik. Prema njegovom mišljenju, lideri su usredsređeni na promene i sprovođenje novih rešenja, razumevanje ljudskih ubeđenja i obezbeđivanje njihove posvećenosti a menadžeri na održavanje stabilnosti i *statusa quo*, izvršavanje dužnosti, upražnjavanje autoriteta i postizanje postavljenih ciljeva (Zaleznik, 1977). I autorka Alibabić (Alibabić, 2008) ukazuje da se u osnovi razlikovanja ova dva pojma nalazi njihov suštinski karakter: dok je upravljanje normativnog karaktera, liderstvo je interpersonalnog karaktera. Isto tako, dok je funkcija upravljanja operativna, funkcija liderstva je vizionarsko-usmeravajuća.

Posledica diferenciranja između tipičnih obeležja liderstva i menadžmenta jeste njihova valorizacija na koju su uputili mnogi autori (Bennis, 1989; Certo, 1997; Hull & Ozeroff, 2004; Gill, 2011). Pozitivno ocenjene karakteristike povezane sa liderstvom (usmerenost na ljude, uticanje, inspirisanje poverenja, inovativnost, kreativnost, određivanje smernica, razmišljanje unapred) jukstaponirane su sa negativnim osobinama koje se odnose na upravljanje (usredsređenost na sisteme i strukture, kontrolisanje, kopiranje rešenja). Ishod ovakvog vrednovanja doprineo je predstavljanju liderstva i menadžmenta kao međusobno protivurečnih. Takvo suprotstavljanje dovodi do prenaplašavanja jednog nauštrb drugog što se reflektuje na probleme u funkcionisanju organizacija nastalih kao rezultat isticanja upravljanja (takozvani menadžerijalizam). Žaleznik (Zaleznik, 1989) smatra da razvoj liderstva nosi potencijal sprečavanja takvih korporativnih bolesti. Nadalje, zagovarajući

distinkciju između ova dva pojma Litvud tvrdi sledeće: (1) upravljanje se odnosi na *status quo* a liderstvo na promene, (2) upravljanje se fokusira na kratkoročnost a liderstvo na dugoročnost, (3) upravljanje postepeno održava a liderstvo remeti i izaziva *status quo*, i (4) upravljanje se tiče ispravnog rada a liderstvo činjenja pravih stvari (Leithwood, 2012, prema Ševkušić *i sar.*, 2014).

Kada je u pitanju vaspitno-obrazovni aspekt, pokušaje sagledavanja pojmova liderstva i upravljanja kao komplementarnih a ne opozitnih učinili su Imants i de Jong (Imants & de Jong, 1999) uvodeći koncept integrisanog školskog liderstva a shvatajući ga kao jedinjenje zadataka liderstva i upravljanja. To bi značilo da se pedagoški procesi i realizacija zadataka upravljanja poklapaju i preklapaju. I Kuban (Cuban, 1988), povezujući liderstvo sa promenom a upravljanje sa održavanjem aktivnosti, sagledava vođenje kroz proces uticanja na akcije drugih sa ciljem postizanja željenih ishoda a upravljanje kao delotvorno i uspešno očuvanje organizacionog uređenja. Stoga, ako se žele efektivne škole (one koje će postizati svoje ciljeve), vođenje i upravljanje moraju se posmatrati kao jednako važni iako se razlikuju. Hojl i Volas (Hoyle & Wallace, 2005) ističu da je liderstvo kao pojam samo „pretekao“ upravljanje i glavni je deskriptor onoga što se podrazumeva pod vođenjem i unapređenjem javne službe. Luis i Majls (Louis & Miles, 1990) prave razliku između upravljanja koje se odnosi na aktivnosti u administrativnom i organizacionom području i liderstva koje se odnosi na vaspitno-obrazovne ciljeve, inspirisanje i motivisanje drugih. Noviji radovi koji futuristički posmatraju upravljanje organizacijama ističu zahtev za preispitivanjem ne samo upravljačkih struktura već i liderskih procesa u organizacijama na način koji odgovara složenim i neizvesnim uslovima, globalizaciji, povezivanju i društvu znanja (Hamel, 2007; 2012).

Naposletku, bilo koji pregled relevantnih izvora i istraživanja na ovu temu zasigurno sadrži ovu staru popularnu razliku koja muči mnoge autore: vođenje naspram upravljanja. Zato je nužno ukazati i na postojanje oprečnih mišljenja, to jest onih koja se protive oštroj diferencijaciji između liderstva i upravljanja. Gosling i Mincberg (Gosling & Mintzberg, 2003) ukazuju da je menadžment sačinjen od različitih procesa dok liderstvo igra ključnu ulogu ali je jedna od mnogih uloga uključenih u okviru upravljanja. Oni smatraju da je razdvajanje upravljanja od liderstva opasno. Ovakav stav nešto kasnije osnažio je Jukl (Yukl, 2013) koji tvrdi da ne postoje pouzdane studije koje nas upućuju na zaključak o postojanju razlika između liderstva i upravljanja. Jasno je da se liderstvo više tiče selektivnosti a manje samog izvršenja što ne znači da je sama realizacija u ovom procesu isključiva. Suprotstavljanje lidera koji osmišljava i selektuje ideje i pokreće inicijative i menadžera koji ih izvršava, nije dobro. Uspešno vođenje i isto takvo upravljanje idu „ruku pod ruku“ jedno uz drugo. Lideri su jednako dobri u oba procesa jer oni i inoviraju i realizuju. Iako je

razlika između vođenja i upravljanja manje-više tačna i očigledna, čak i u određenoj meri korisna, zalaženje u krajnosti koje vode pukom razdvajanju ova dva procesa može imati neželjene negativne efekte posebno na to kako neki lideri shvataju i obavljaju svoj posao. Bez namere za odbacivanjem očiglednih razlika koje postoje između ova dva aktera, možda bi najispravnije bilo posmatrati kvalitetne, uspešne i efektivne lidere koji svoj posao odrađuju na nivou izvrsnosti kao one koju u svom delovanju efikasno kombinuju aktivnosti vođenja i upravljanja. U najmanju ruku, oni vode imajući uvek na umu važnost upravljanja. Istovremeno, ne treba ignorisati činjenicu da oni neefektivni izvršioци konstantno zloupotrebljavaju distinkciju između vođenja i upravljanja kao svojevrstan izgovor ne bi li sačuvali svoje pozicije ili izbegli aktivnosti i veštine kojima treba da ovladaju kako bi stekli širu sliku svog okruženja i odabrali adekvatne strategije. Svakako, jasno je da se govori o dva međuzavisna procesa koja se dopunjuju i tokom zajedničkog delovanja nadograđuju, pa bi se dovitljivo mogli opisati kao: „liderstvo i menadžment se odnose na pokretanje pravih stvari na pravi način”.¹

1.3. Definisanje i redefinisanje liderstva

S obzirom na kompleksnost, specifičnost i vrednost fenomena liderstva, kao i potencijale za sagledavanja iz različitih konteksta, perspektiva i uglova, nije iznenađujuće što ne postoji jedna jednoobrazna definicija kojom bi se obuhvatio svaki njegov aspekt. Heterogenost u formulisanju liderstva egzistira i kao direktna posledica raznovrsnih teorijskih i praktičnih potreba autora, pri čemu neki od njih posebno naglašavaju određena odličja koja drugi autori ne smatraju značajnim. Takođe, razlike u definisanju proističu i usled nejednakog tretmana ovog pojma. Definisanje liderstva stoga nije lak ni jednostavan proces, a naročito kada se ima u vidu navedena mogućnost analiziranja iz različitih aspekata i u okvirima različitih konteksta, različitih preferencija i orijentacija istraživača. Samim tim, ne treba da čudi mnogobrojnost, različitost i raznovrsnost definicija. U prilog tome govori i Stodgil (Stodgill, 1974), ukazujući da je broj definicija liderstva gotovo jednak broju osoba koje su pokušale

¹ Ovakav opis autorka publikacije slobodno daje vodeći se Benisovim i Nanusovim deskripcijama oba procesa ponaosob a uzimajući u obzir ključna polazišta i suštinu tumačenja drugih autora.

da ga definišu. Liderstvo je nesporno teško definisati uz bilo kakav konsenzus, jer kao što i sam Northaus (Northouse, 2007; 2012) konstatuje, različiti ljudi ovom fenomenu pridaju različita značenja. Naučna literatura raspolaže brojem od preko 350 definicija koje određuju ovaj pojam (Cuban, 1988; Hoff, 1999; Henderson, 2003). Apsurdno bi bilo ovde razmatrati sve postojeće definicije liderstva jer sve one nisu ni dostupne, ali dobro bi bilo ukazati na neke od njih. Radi preglednosti, u nastavku teksta prikazan je svojevrsan tabelarni prikaz varijacija u definisanju liderstva. Nastao je kao rezultat pregleda i analize različitih odgovora na pitanja šta je liderstvo i kako se definiše a predstavlja pokušaj identifikacije karakterističnih načina konceptualizacije liderstva u različitim oblastima. Jasno je da ovom listom nisu mogla biti obuhvaćena apsolutno sva određenja vođenja, ali je uložena napor da se izvrši projekcija seta naj-reprezentativnijih saglasno hronologiji i aktuelnosti njihovog javljanja i citiranja u literaturi. Pored ovog prikaza, a uz želju da se na adekvatan način doprinese obuhvatnijem razumevanju toka i razvoja liderstva, te i različitih polazišta u formulisanju liderstva, pojedinim definicijama posvećena je posebna pažnja uz prateće interpretacije u samom tekstu.

Tabela 3. Varijacije u definicijama liderstva²

Godina	Autor/i	Definicija: Liderstvo je...
1950	Stodgil	„proces ili akt uticanja na rad i akcije organizovane grupe radi postavljanja i postizanja ciljeva.”
1957	Hemphill & Coons	„ponašanje pojedinca kojim se usmeravaju aktivnosti grupe ka zajedničkom cilju.”
1961	Prentice	„postizanje ciljeva u režiji ljudskih pomoćnika. Lider je onaj koji uspešno maršira kolaboratorima kako bi postigli određene ciljeve.”
1961	Tannenbaum <i>et al.</i>	„interpersonalni uticaj koji se vrši u situaciji a usmeren kroz proces komunikacije ka postizanju određenog cilja ili ciljeva.”
1967	Fiedler	„proces primene moći i uticaja kako bi se ljudi ubedili da zajedno rade i ostvare zajedničke ciljeve.”
1968	Dubin	„moć autoriteta i donošenje odluka.”
1972	Terry	„aktivnost uticanja na ljude u dobrovoljnoj težnji ka zajedničkim ciljevima.”
1977	Zaleznik	„primena moći radi uticanja na mišljenje i postupke drugih.”
1978	Katz & Kahn	„influentni doprinos iznad i izvan mehaničkog usaglašavanja sa rutinskim direktivama organizacije.”

² Definicije predstavljene u tabeli izdvojene su slobodnim izborom autora publikacije na bazi relevantne literature iz različitih oblasti proučavanja a sa ciljem ukazivanja na neke od ključnih karakteristika liderstva koje čine ideje vodilje u pokušajima formulisanja ovog fenomena.

1984	Rauch & Behling	„proces uticanja na aktivnosti organizovane grupe ka postizanju ciljeva.“
1985	Bass	„interakcija između dva ili više članova grupe i često uključuje strukturisanje ili restrukturisanje situacije ili percepcije i očekivanja članova... Liderstvo se javlja kada jedan član grupe modifikuje motivaciju ili kompetencije drugih u grupi.“
1986	Richards & Engle	„artikulisanje vizije, otelotvorenje vrednosti i kreiranje okruženja unutar koga se željeno može realizovati.“
1988	Kotter	„proces kretanja grupe (grupa) u nekom pravcu uglavnom neprisilnim sredstvima.“
1989	Batten	„razvijanje jasnog i sveobuhvatnog sistema očekivanja kako bi se identifikovalo prizivanje i korišćenje svih resursa organizacije od kojih su najvažniji ljudi.“
1990	Gardner	„postizanje grupne svrhe, koja se unapređuje ne samo kroz efektivne lidere već i inovatore, preduzetnike i mislioce, dostupnost resursa, preispitivanje vrednosti i socijalne kohezije.“
1990	Jacob & Jaques	„proces davanja svrhe ili smislenog usmeravanja kolektivnom naporu i izazivanje voljnih aktivnosti koje će se realizovati za postizanje namera.“
1991	Rost	„odnos uticaja između lidera i sledbenika koji teže stvarnim promenama i reflektuju zajedničku svrhu.“
1992	Hellriegel & Slocum	„sposobnost uticanja, motivisanja i usmeravanja drugih kako bi se postigli željeni ciljevi.“
1992	Schein	„sposobnost iskoraka izvan kulture radi iniciranja evolutivnih promena koje su adaptabilnije.“
1993	Newstrom & Davis	„sposobnost navođenja drugih da sa entuzijazmom traže i pronalaze definisane ciljeve.“
1994	Drath & Palus	„proces davanja smisla onome što ljudi rade zajedno kako bi razumeli i bili posvećeniji.“
1995	Kouzes & Posner	„umetnost mobilizacije osoba u želji da se bore za zajedničke težnje.“
1995	Fairholm	„unapređena efektivnost kroz razvijanje finansijske i duhovne sigurnosti radnika.“
1995	Shamir	„sposobnost jačanja osećaja samoefikasnosti sledbenika obogaćivanjem sopstvenih vrednosti i uticanjem na samopouzdanje, visokim očekivanjima te povezivanjem ciljeva sledbenika sa misijom koja služi kao osnova za identifikaciju; produkuje veru sledbenika povezivanjem ponašanja i ciljeva sa snovima o boljoj budućnosti.“
1997	Ginni	„odnos preokupiran vrednostima i moći između vođe i sledbenika koji teže stvarnim promenama a koje odražavaju njihove zajedničke svrhe i ciljeve.“
1997	Gibson <i>et al.</i>	„napor primene afektivnog a ne prisilnog stila u motivisanju pojedinaca za postizanje ciljeva.“

TEORIJSKE OSNOVE LIDERSTVA U OBRAZOVANJU

1998	Yukl	„proces putem koga jedan pojedinac utiče na ostale članove grupe ka postizanju definisanih grupnih ili organizacionih ciljeva.“
1999	Milislavljević	„veština korišćenja stručnosti koju ima većina a pokazuje manjina. Ono je neophodno da bi se dobili izvrsni rezultati od običnih ljudi.“
1999	Senge <i>et al.</i>	„sposobnost ljudske zajednice da uzme udeo u svojoj budućnosti, a naročito da učini održivim za to potrebnih procesa promena.“
1999	Maxwell	„uticaj, ništa više i ništa manje.“
1999	Bass	„usklađivanje interesa organizacije i njenih članova.“
2000	Chemers	„proces društvenog uticanja u kojem jedna osoba vešto regrutuje pomoć i podršku drugih u ispunjavanju zajedničkog cilja.“
2001	Brueggemann	„aktivnost angažovanja u značajnim ali konfuznim uslovima multisistemskim domenima koji nužno prolaze kroz promene.“
2001	Mullins	„moralna i intelektualna sposobnost vizuelizacije i rada na onome što je najbolje za organizaciju i njene zaposlene.“
2004	Hunt	„recipročno posredovan odnos lidera i sledbenika koji je kontingentan, situacioni, transakcioni, i povremeno, transformacioni za obe strane u zavisnosti od zajedničkih ciljeva.“
2004	House <i>et al.</i>	„sposobnost pojedinca da utiče, motiviše i omogući drugima da doprinesu efektivnosti i uspehu organizacije.“
2001	Daft & Marcic	„motivisanje zaposlenih da prihvate nova ponašanja i unesu nove vrednosti i stavove za neke strategije.“
2004	House <i>at al.</i>	„sposobnost pojedinca da utiče, motiviše i omogući drugima (svojim sledbenicima) da doprinesu efektivnosti i uspehu organizacije čiji su članovi.“
2004	Reiter-Palmon & Illies	„kreativno rešavanje problema.“
2005	Murphy	„složena i kontekstualno zavisna aktivnost.“
2006	Bolden & Gosling	„set osobina, kvaliteta i ponašanja lidera a koje podstiču participaciju, razvoj i posvećenost drugih u organizaciji.“
2007	Rebore & Walmsley	„način životne posvećenosti akademskoj zajednici i profesiji.“
2007	Neuschel	„više prosuđivanje nego znanje, više umetnost nego nauka, više ljudski nego zdravorazumski odnos. Zbog toga se ne može naučiti kao formula niti dodeliti kao puko zvanje.“
2007	Vroom & Jago	„proces motivisanja ljudi ka kolaborativnom radu radi postizanja velikih stvari.“
2008	Bošković	„usmeravanje članova grupa ka ostvarivanju zadataka, kao i raspodela moći između lidera i članova.“
2009	Rue & Byars	„sposobnost uticanja na ljude da dobrovoljno slede nečije smernice ili se pridržavaju sopstvenih odluka.“

2009	Mašić	„proces pravljenja izbora o tome kako postupati sa ljudima u davanju naređenja za uticanje na njih a nakon toga transformacija izbora u akcije.“
2016	Kesting i saradnici	„proces kroz koji neki pojedinac motiviše ili utiče na druge ka postizanju organizacionih ciljeva... 28proces jačanja i podsticanja nivoa samopoštovanja i motivacije zaposlenih za postizanje organizacionih ciljeva i zadataka.“
2016	Silva	„proces interaktivnog uticaja koji se dešava kada, u datom kontekstu, neki ljudi nekog prihvate kao svog predvodnika u postizanju zajedničkih ciljeva.“
2019	Bass	„... kompleksna kombinacija ljudskih kvaliteta i akcija.“

U predstavljenom tabelarnom pregledu uočavaju se neki ključni termini koji se mogu shvatiti kao glavni deskriptori onoga što liderstvo jeste: proces, motivacija, jačanje, podsticanje, interakcija, uticanje, usmeravanje, postizanje ciljeva, kontaktiranje i povezivanje na personalnom nivou, i drugo. To bi značilo da je vođenje uspostavljanje spone sa ljudima koji su vođeni na personalnom nivou zapravo inspirisani a ne prinuđeni na postizanje ciljeva, namera i odredišta. Važno je i napomenuti da se kroz analizu dostupnih definicija u prvi plan ističu neke karakteristike liderstva koje čine njegovu okosnicu, a koje ne treba zanemariti: (a) liderstvo je proces, što govori da se ne radi o osobini ili specifičnoj karakteristici osobe već da se proces vođenja svodi na povratnu spregu – lider utiče na sledbenike i sledbenici utiču na lidera; (b) liderstvo podrazumeva određen nivo uticaja i tiče se prevashodno uticaja lidera na sledbenike u smislu pokretanja na delovanje i akcije ne prinudom već evociranjem njihove želje i ubeđenja u viziju i artikulisane ciljeve. Bez uticanja liderstvo ne postoji, ali uticanje mora biti oprezno sprovedeno s obzirom na to da njegova zloupotreba može proizvesti neželjene, i u najmanju ruku katastrofalne rezultate; (c) liderstvo se dešava u grupama i odnosi se na obezbeđivanje jasnog fokusa i usmeravanja određene grupe ljudi. Uključuje facilitaciju i delovanje na aktivnosti učesnika grupe kao i prihvatanje odgovornosti za ishode grupnog napora i investiranja. Samim tim grupe su kontekst u kome se ovaj proces vođenja odvija a samo uticanje vrši se radi ostvarivanja zajedničkih ciljeva i težnji; (d) liderstvo uključuje ciljeve i na prvom mestu znači upućivanje grupe ka zajedničkom fokusu. Zadatak lidera je da efikasno usmeravaju postizanje organizacionih ciljeva uz uzimanje u obzir veština članova tima potrebnih za postizanje željenog rezultata. U tom smislu vođenje se tiče mobilisanja ljudi i resursa radi dostizanja predviđenog cilja. Navedene karakteristike istovremeno se mogu posmatrati i kao komponente liderstva što će reći da proces, ostvarivanje uticaja, grupni kontekst i realizacija cilja jesu sastavni delovi vođenja.

Opisujući liderstvo kao univerzalni fenomen Bernard Bas (Bass, 1990: 4), kao jedan od najistaknutijih naučnika u oblasti liderstva, vodeći se Kulijevim gledištem da je „lider uvek jezgro tendencija“, govori o ovom fenomenu kao oličenju kolektivne volje. Smatra da je liderstvo funkcija postojećih potreba i predstavlja odnos između lidera i vođenih (Bass, 1990: 11), to jest lider podstaknut potrebama sledbenika³ usmerava energiju u određenom pravcu. Saglasno navedenom, reklo bi se da Bas daje jednu široku definiciju prema kojoj je liderstvo „interakcija između dva ili više članova grupe i često uključuje strukturisanje ili restrukturisanje situacije ili percepcije i očekivanja članova... Lideri su nosioci promena – lica čije aktivnosti mnogo više utiču na druge osobe nego što aktivnosti drugih utiču na njih same. Liderstvo se javlja kada jedan član grupe modifikuje motivaciju ili kompetencije drugih u grupi“ (Bass, 1990: 19–20). I za Kotera liderstvo je proces usmeravanja i organizovanja pojedinaca (Kotter, 1990). Takođe, Žak i Klement (Jaques & Clement, 1991: 4–5) definišu liderstvo kao „proces u kome pojedinac određuje pravac osobama i kompetentno i posvećeno ih vodi tim pravcem“. Ovom određenju pridružuje se Čula koji navodi da se „liderstvo tiče osobe ili osoba koje nekako iniciraju druge ljude na nešto učine ili promene“ (Ciulla, 2003: 306). U pojedinim pokušajima definisanja liderstva sadržana je i persuazivnost te tako istraživači Hogan i saradnici (Hogan, Curphy and Hogan, 1994: 1) sugerišu da „vođenje uključuje ubeđivanje drugih ljudi da odstupe na određeni period od svojih individualnih interesa i da streme zajedničkom cilju koji je važan za odgovornosti i blagostanje grupe.“

Percepcija liderstva vremenom se menjala te se neretko u definicijama mogla opaziti težnja za naglašavanjem motivacije, inkluzije i osnaživanja sledbenika. Prema Brnsu liderstvo nastaje u procesu transformacije želja u potrebe (Burns, 1977). „Liderstvo nad ljudima se dešava kada osobe određenih motiva i ciljeva mobilisu, u kompeticiji ili konfliktu sa drugima, institucionalne, političke, psihološke i druge resurse tako da podstaknu, angažuju i zadovolje motive sledbenika“ (Burns, 1978: 18). Sagledavajući kompleksnost ovog fenomena on kasnije dodaje da „liderstvo nije samo deskriptivni pojam već i preskriptivni, i obuhvata moralnu čak i strastvenu dimenziju“ (Burns, 2003: 2). Poput njega, autori Dipri i Gardner na liderstvo gledaju kao na umetnost

³ Ovde treba napomenuti da polazeći od globalnih definicija liderstva, termini „sledbenik“ i „vođeni“ u osnovi teorija liderstva mogli bi se posmatrati kao sinonimi. Razlozi za to pronalaze se u tome što oba potiču od engleske reči *follower* što zapravo znači *sledbenik, vođeni, pratilac, simpatizer, predvođeni*, a često se koristi i termin *subordinate* što u slobodnom prevodu znači *podređen, potčinjen*. Stoga, kada se uopšteno govori o liderstvu u tekstu će se nadalje koristiti termin sledbenik.

„tkanja“ odnosa kako putem zvaničnih tako i nezvaničnih kapaciteta i motivisanja drugih da rastu i razvijaju se, dovrše posao i uče iz procesa (Depree, 1989; Gardner, 1990).

U srži savremene perspektive liderstva nalazi se promena i osnaživanje kapaciteta. Konkretnije, savremeni pristup ističe transformaciju koja rezultira pozitivnim promenama u organizaciji, grupi, interpersonalnim odnosima i okruženju. Stoga, liderstvo je prema Saškinovima (Sashkin & Sashkin, 2003: 39), kao i prema Hoju i Miškelu (Hoy & Miskel, 2013: 393) „umetnost transformacije ljudi i organizacije sa ciljem unapređenja organizacije“. Uzevši u obzir ovakvo shvatanje, Dabrin prepoznaje i ukazuje na nužnost izgradnje poverenja između lidera te liderstvo definiše kao „sposobnost podsticanja poverenja i podrške među sledbenicima od kojih se očekuje postizanje organizacionih ciljeva“ (DuBrin, 2016: 12).

Nezaobilazna stavka u definicijama mnogih autora je i sagledavanje liderstva kroz prizmu socijalnog uticanja. Među njima je Čemersova definicija liderstva kao procesa socijalnog uticanja putem koga jedna osoba pridobija pomoć i podršku drugih u realizaciji zajedničkog zadatka (Chemers, 1997). I Kruze (Kruze, 2013) posmatra liderstvo kao proces socijalnog uticanja kojim se uvećavaju napori pojedinaca u postizanju ciljeva. Poput njega, Šamerhorn, Hant i Osborn (Schermerhorn, Hunt & Osborn, 2003) liderstvo shvataju kao interpersonalni uticaj pojedinaca ili grupa da čine ono što lider želi. Tako se implicitno fokus lidera nalazi na onom što želi od osoba sa kojima je u interakciji. Ipak, nešto drugačije shvatanje iznosi Maksvel (Maxwell, 1999) tvrdeći da se lider fokusira na ono što može da unese u ljude a ne da iznese iz njih. Na taj način se izgrađuje odnos koji promoviše i unapređuje produktivnost u organizaciji. Jukl definiše liderstvo kao „proces uticanja na druge u cilju razumevanja i prihvatanja šta i kako nešto treba uraditi i proces unapređivanja pojedinačnih i kolektivnih nastojanja ka postizanju zajedničkih ciljeva“ (Yukl, 2013: 8). Zejtčik (Zeitchik, 2016) određuje liderstvo kroz inspirisanje pojedinaca da slede viziju lidera unutar parametara koje je on postavio do te mere da ona postaje zajednički napor, zajednička vizija i zajednički uspeh. U prilog tome stoji i izvesna Northausova definicija liderstva: „proces uticanja pojedinca na grupu pojedinaca ka postizanju zajedničkog cilja“ (Northouse, 2012: 6). U ovoj definiciji proces uticanja je ključ za razumevanje liderstva te na taj način lider komunicira sa svojim sledbenicima. Autori poput Tanenbauma, Vešlera i Masarika na sličan način liderstvo sagledavaju kroz interpersonalan uticaj realizovan u situaciji i usmerenoj kroz proces komunikacije ka postizanju određenog cilja/ciljeva (Tannebaum, Weschler & Massarik, 1961: 24). Takođe, i Doneli, Ivančević i Džibson liderstvo opisuju kao pokušaj uticanja na aktivnosti sledbenika kroz proces komunikacije i ka ostvarenju nekog

cilja/ciljeva (Donnelly, Ivancevich & Gibson, 1985: 362). Rauč i Beling (Rauch & Behling, 1984: 46) definišu liderstvo kao proces uticanja na aktivnosti neke organizovane grupe ka ostvarenju ciljeva. I Herši i Blanšar (Hershey & Blanchard, 1988: 86) liderstvo vide kao proces uticanja na aktivnosti pojedinca ili grupe u naporima realizacije cilja u datoj situaciji, a Holander (Hollander, 1978: 1) jednostavno liderstvo opisuje kao proces uticanja između lidera i sledbenika. Poput njih, Koen (Cohen, 1990) slikovito definiše liderstvo kao umetnost uticanja na druge da se u potpunosti uključe u realizaciju nekog zadatka, cilja ili projekta.

Definisanje liderstva kao socijalnog procesa, takođe je jedan od načina da se ovaj fenomen približi naučnoj, stručnoj i široj javnosti. Tako, Džozef Naja (Nye, 2008) definiše liderstvo kao društveni odnos sačinjen od tri ključne komponente: lidera, sledbenika i konteksta u kome interaguju. Njegova koncepcija „dobrog“ i „efektivnog“ liderstva uključuje kombinaciju sposobnosti mekih moći (sposobnost ubeđivanja i iznošenja argumenata, sposobnost privlačenja i privlačnosti što vodi ka pristanku u vezi sa određenim ishodom), sposobnosti tvrde moći (sposobnost prinude odnosno upotrebe sile ili davanja novca kao sredstva ubeđivanja) i onoga što on naziva kontekstualnom inteligencijom, to jest umeća prepoznavanja koju od navedenih kombinacija koristiti. Za Naja lideri su mobilizatori pojedinaca u realizaciji zajedničkih ciljeva (Nye, 2008). Nasuprot njemu, Jago (Jago, 1982) je nešto drugačijeg stava. On smatra da liderstvo ne uključuje upotrebu sile, prinude ili dominacije već ga definiše i kao proces (primenu neprinudnih uticaja radi usmeravanja i koordiniranja aktivnosti članova organizovane grupe ka realizaciji grupnih ciljeva) i kao vlasništvo (skup osobina ili karakteristika koje su pripisane onima koji se percipiraju uspešnim). Protiv upotrebe sile zalaže se i Akselrod (Axelroad, 2006: 120) praveći razliku između napada i liderstva, a navodeći Ajzenhauerovo poimanje liderstva kao sposobnosti zajedničkog rada ljudi u čijoj se osnovi nalazi instinktivna želja a ne izvršavanje ili poštovanje naređenja. Dakle, fokus je na onome što je prihvaćeno i na čemu se posvećeno radi a ne na primoravanju.

Iako je liderstvo u širem smislu definisao kao efektivno i efikasno postizanje ciljeva, Serđiovani (Sergiovanni, 1984: 105–106) je ipak nakon 15 godina dubljeg proučavanja ovog fenomena izneo jedno, vredno pomena, a istovremeno poprilično interesantno shvatanje liderstva. On, na primer, doživljava liderstvo kao ličnu stvar koja se sastoji od srca (uverenja, vrednosti i vizije pojedinca), glave (iskustava koja je pojedinac akumulirao s vremenom i mogućnosti da sadašnje situacije procesuiru u svetlu tih iskustava) i ruke (akcije i odluke koje pojedinac preduzima). U suštini, liderstvo je akt vođenja koji reflektuje vrednosti, viziju, iskustva, personalitet i sposobnosti lidera da

primene i iskoriste prethodna iskustva kako bi stvari držali pod kontrolom. Takođe, Serđiovani smatra da se liderstvo može shvatiti i kao odraz celokupne ličnosti u odnosu na inteligenciju, percepciju, ideje, vrednosti i znanje kojima se uzrokuju promene u organizaciji (Sergiovanni, 1999). Posebno se ističe Avolio koji je jedini ukazao na potrebu sagledavanja liderstva kao sistema sastavljenog od međusobno kooperirajućih i interagujućih delova (Avolio, 1999). Avolio je sistem posmatrao kroz input (ljude, vreme, resurse), procese (interakciju sa ljudima i resursima kroz vreme) i ishode (nivo motivacije i postignuća). Ovo gledište poslužilo mu je kao osnova za razradu njegovog kasnijeg modela potpunog liderstva. Model potpunog liderstva ili liderstvo punog opsega (*full range leadership*) uključuje i transformaciona i transakciona ponašanja lidera, o čemu će biti reči u posebnom odeljku.

Premda različiti autori na različite načine određuju pojam liderstva, ipak je moguće u postojećim definicijama izdvojiti i zajedničke elemente, što pojedini i čine. Na primer, analizirajući definicije liderstva, Northaus (Northouse, 2012) pronalazi nekoliko centralnih komponenti sadržanih u samom fenomenu liderstva. Izdvaja najvažnije među njima: (a) liderstvo je proces, (b) liderstvo podrazumeva uticaj na druge, (c) liderstvo se dešava unutar grupnog konteksta, i (d) ciljevi su zajednički liderima i sledbenicima. Slično njemu, autorka Vlahović (Vlahović, 2008: 30) nešto šire opisuje karakteristike koje smatra okosnicom liderstva: (1) liderstvo je proces, što znači da ne predstavlja osobinu ili karakteristiku u samoj osobi koju nazivamo liderom; proces podrazumeva da lider utiče na sledbenike i da sledbenici utiču na njega, (2) liderstvo uključuje izvesnu dozu uticaja, tiče se prevashodno uticaja lidera na sledbenike i bez uticaja liderstvo ne postoji, (3) liderstvo se dešava u grupama; grupe su kontekst u kome se odigrava proces liderstva i predstavlja aktivnost uticaja radi ostvarivanja zajedničkih ciljeva ili težnji, (4) liderstvo uključuje ciljeve i prevashodno znači usmeravanje grupe ka zajedničkom fokusu; liderstvo se odigrava u kontekstu u kojem se individue usmeravaju ka zajedničkom cilju. U odnosu na *kriterijum centralne komponente*⁴ ove karakteristike mogle bi se sažeto opisati u terminima interaktivnosti, efektivnosti, unutar-grupnog konteksta i celishodnosti. Sasvim je jasno da je liderstvo proces, i ono se vremenom uči, razvija, usavršava i unapređuje. Iako i dalje egzistiraju biologističko-naturalistička mišljenja o postojanju osoba koji su po svojoj biološkoj i personalnoj strukturi

⁴ Naziv kriterijum centralne komponente samostalno je uvela autorka teksta prepoznavši obrazac da se u definisanju liderstva autori međusobno razlikuju već prema tome koja je od komponenata u njihovim određenjima u fokusu i eksplicitno navedena, odnosno kojoj su dali primarni značaj i centralno mesto u svojim interpretacijama.

određeni da budu lideri, čak i oni kroz ovaj proces prolaze te se njihove veštine vremenom nadograđuju i jačaju ili pak slabe i redukuju.

Uprkos evidentnoj egzistenciji mnogobrojnih definicija liderstva kojima raspolaže savremena literatura, posebno ona sa internacionalnog prostora, ipak je malo konsenzusa među autorima oko toga šta je zapravo liderstvo. Premda je ovaj termin brzo prihvaćen i afirmisan, i iako se ekstenzivno i rapidno koristi ne samo u svakodnevnoj već i stručnoj konverzaciji na različitim nivoima, autori ipak nisu uspeali da se usaglase oko jedne opšteprihvaćene definicije. A da ne postoji odgovarajuća definicija liderstva potvrđuju Litvud i saradnici (Leithwood *et al.*, 1999). Određeni autori, među kojima se našao i Yukl (Yukl, 2002), smatraju da su definicije liderstva ne samo arbitrarne već često i subjektivne. Neke definicije korisnije su u odnosu na druge, neke su poprilično uske ili pak jednostrane, dok su druge široke i kompleksne. Zsigurno, nijedna od njih nije sasvim „korektna“, odnosno nije sveobuhvatna. Takođe, ne treba zaboraviti ni one autore koji smatraju da se koncept liderstva ne može pripisati jednoj konkretnoj definiciji. Čini se da i multidimenzionalnost ovog pojma kao i njegova multipla obeležja koja su ne samo različita, već neretko i kontradiktorna, umnogome doprinose i postojanju barijera da se dođe do univerzalne definicije liderstva koja bi mogla važiti za sve oblasti.

Naposletku, reklo bi se da teškoće u definisanju ovog pojma i njegovu kompleksnost najbolje opisuje Benis: „liderstvo je poput lepote – teško ga je definisati ali ga upoznaš kad ga vidiš“ (Bennis, 1989: 1) ili pak Barkerov stav da „liderstvo poput muzike sadrži iskustvene kvalitete koji prkose deduktivnoj analizi“ (Barker, 1997: 347). Izgleda da je definisanje liderstva nezavršen proces jer, sudeći po još uvek aktuelnim nastojanjima autora da dođu do jedne konačne definicije u kojoj bi ovaj fenomen bio opisan u punom ekstenzitetu i intenzitetu, to je proces koji još uvek traje.

2. Od tradicionalnih ka savremenim paradigmama u proučavanju liderstva

Kako bi se dobio jasan uvid u kompleksnost, specifičnost, višestrukost i multidimenzionalnost leaderskog konstrukta važno je sistematično i analitički pristupiti istorijskim temeljima i različitim ideološkim usmerenjima karakterističnim za njegovo hronološko kretanje. Takvom razvojnom strategijom vrši se pokušaj da se odgovori na dugogodišnje pitanje o relevantnosti i intrigantnosti liderstva ali i nezaobilaznu istraživačku dilemu: šta čini efikasnog i efektivnog lidera? Ovakva tendencija proizašla je iz potrebe za identifikovanjem različitih pristupa u razvijanju održivih teorija liderstva i njima svojstvenih istraživačkih težišta koji čine njihovu okosnicu.

Naime, moglo bi se izdvojiti više teorijskih pristupa kojima se istraživači u oblasti liderstva vode. Aktuelnost i utemeljenost niza teorijskih pristupa detektuje se kroz različite vremenske periode koji se karakterišu primetnim izmenama fokusa istraživača, što vodi ka izgrađivanju različitih tendencija, trendova i škola mišljenja. Jedan od prvih pokušaja tipologizacije teorijskih i istraživačkih pristupa liderstvu mogao bi se pripisati Brajmanu (Bryman, 1992). Vremenski interval istraživanja liderstva tendenciozno je podelio na četiri svojevrsne dekade (Tabela 4). Ovaj, reklo bi se kratak pregled, samo je površno i nedovršeno izlistavanje ako se uzme u obzir činjenica da ne sadrži pristupe značajne za razumevanje liderstva, poput motivacionih pristupa, atribucione teorije, teorija učenja itd. I pored ovog nedostatka, Brajmanova tipologija mogla bi se svrstati u prve korake u razvrstavanju teorijskih i istraživačkih modela liderstva.

*Tabela 4: Teorijski i istraživački trendovi liderstva
(Bryman, 1992: 1)*

Period	Pristup	Polazište
Do kasnih 40-ih godina	Pristup karakternih osobina ličnosti	Liderske sposobnosti su urođene.
Od kasnih 40-ih do kasnih 60-ih godina	Bihejvioristički pristup	Efektivnost liderstva povezana je sa ponašanjem lidera.
Od kasnih 60-ih do ranih 80-ih godina	Kontigentni pristup	Efektivno liderstvo zavisi od situacije.
Od ranih 80-ih godina	Savremeni liderski pristupi (transformaciono i harizmatско liderstvo)	Liderima je potrebna vizija.

Kako su istraživačka nastojanja postala sve progresivnija, tako su se trendovi iz godine u godinu menjali. To nikako ne znači da je nastala kolizija između novog i starog, te da su nove potisnule prethodne faze. Kako one nisu međusobno isključive, jasno je da se na račun suštinskih komponenata i idejnih osnova starih faza ističu novi fokusi i nove perspektive. Između ostalog, stare faze unapređivane su i dobijale na ekstenzitetu, preobražavale se u nove te su se tako komponente starih pristupa našle i u narednim trendovima. Primera radi, savremeni pristupi liderstvu odnose se na harizmatски i bihejvioristički pristup te stoga dolazi do svojevrsne konfiguracije u kojoj su iskombinovane pretpostavke novih teorijskih pristupa sa polazištima iz prve dve decenije istraživačkih poduhvata u ovoj oblasti.

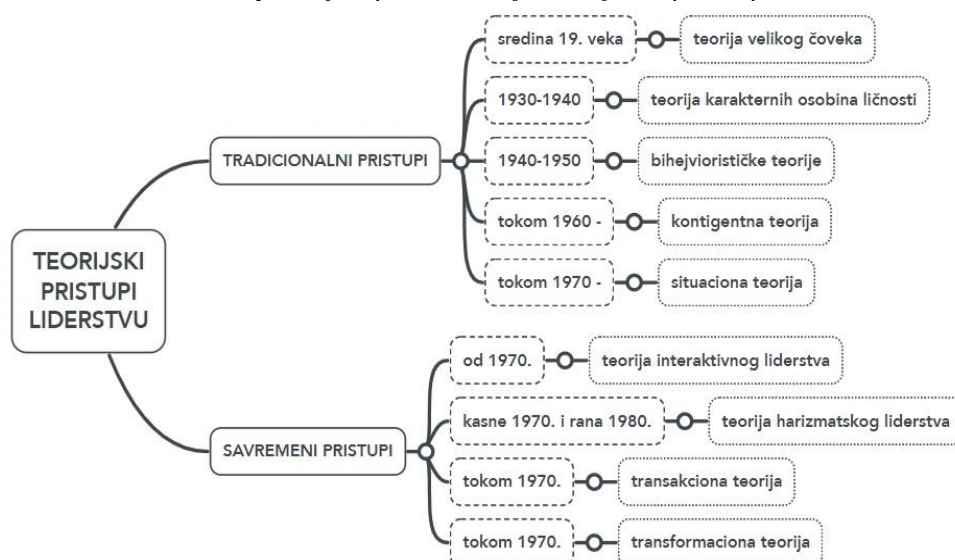
U nameri se stvori sadržajnija slika o fazama razvoja liderstva, te i spozna i objasni efektivno liderstvo, nastala je klasifikacija prema vrsti varijable, tačnije prema kategoriji koja je više isticana u odnosu na druge. Takav pokušaj izvršio je Gari Jukl (Yukl, 2002). On je smatrao da se za tri najvažnije varijable u istraživanjima liderstva mogu smatrati karakteristike koje se odnose na: (1) lidera – poput osobina, veština, atributa sledbenika...; (2) sledbenika – poput osobina, veštine, atributa lidera, poverenja u lidera, posvećenosti zadacima, satisfakcije...; i (3) situacije – kao što je tip ili veličina organizacione jedinice, položaj vlasti, struktura zadatka, neizvesnost okruženja, eksterna zavisnost... Iz takvog nastojanja nastala je njegova „kategorijalna klasifikacija“, odnosno svrstavanje teorijskih i empirijskih pristupa liderstvu u pet kategorija (tabela 5). Termin kategorijalna klasifikacija slobodno je uveden iz razloga lakšeg prezentovanja i razumevanja različitih klasifikacija teorijskih pristupa a uzevši u obzir da se u srži ove Juklove klasifikacije nalaze upravo kategorije.

Tabela 5. Pristupi liderstvu prema Yuklu (Yukl, 2013)

Pristup	Egzemplari
Pristup osobina	Teorija karakternih osobina ličnosti
Bihevioristički pristup	Studije Ohajo i Mičigan
Pristup Moć-Uticaj	Participativno liderstvo
Situacioni pristup	Teorije kontigencije, substituti liderstva
Integrativni pristup	Harizmatско liderstvo, transformaciono liderstvo

Nastojanja da se hronološki prikaže razvoj teorijskih pristupa liderstvu brojna su. Pregled dostupne literature otkriva pravu evoluciju niza različitih „škola mišljenja“, počevši od teorija velikog čoveka i karakternih osobina ličnosti do transformacionog liderstva. U ranim teorijama izražena su nastojanja ka usredsređenosti na karakteristike i ponašanja uspešnih lidera, dok kasnije, odnosno savremene teorije u žižu interesovanja postavljaju ulogu sledbenika i kontekstualnu prirodu liderstva. U odnosu na relevantnu literaturu izvršena je klasifikacija teorijskih pristupa liderstvu kroz vizuelno predstavljanje (shema 1) a njihova suština sadržana je u tabelarnom sižeju (tabela 6). Ova klasifikacija donekle je arbitrarno sprovedena, budući da u literaturi ne postoji konsenzus u pogledu hronologije ili nomenklature glavnih teorijskih trendova u liderstvu. Važno je napomenuti da ovom tabelom nisu obuhvaćeni svi aktuelni pristupi liderstvu, ali su u njoj sadržani oni kojima je u relevantnoj literaturi najviše pažnje posvećeno i shodno njihovom doprinosu u razumevanju liderstva kao istraživačkog polja ali i praktične veštine.

Shema 1. Klasifikacija i periodizacija teorijskih pristupa liderstvu



*Tabela 6. Tradicionalni i savremeni pristupi liderstvu
(adaptirano prema: Jovanović, 2017: 38)*

Tradicionalni pristupi	Polazišta
Teorija velikog čoveka	Lideri su izuzetne osobe predodređene da vode urođenim kvalitetima. Oni se kao takvi rađaju.
Teorija karakternih osobina ličnosti	Lider je centralna figura liderstva sa specifičnim sklopom urođenih osobina. Sa ovim osobinama se rađaju i one se ne mogu razvijati ili naučiti kasnije.
Bihejviorističke teorije	Liderstvo isključivo zavisi od ponašanja ljudi (odnosi se na ključne obrasce ponašanja koji rezultiraju liderskim stilom). Oni usvajaju određene stilove ili ponašanja koja se mogu razvijati.
Kontigentna teorija liderstva	Liderstvo je kontekstualni fenomen – u različitim kontekstima različite osobine i ponašanja, pa i različiti stilovi, potrebni su za efikasno liderstvo. Efikasni lideri usvajaju određena ponašanja saglasno situaciji.
Situaciona teorija liderstva	Liderstvo je situacioni fenomen. Ne postoji jedan stil liderstva koji je uspešan u svim situacijama i okolnostima. Različite situacije zahtevaju različite vrste vođstva.
Savremeni pristupi	Polazišta
Teorija interaktivnog liderstva	Lidersko ponašanje određeno je interakcijama između lidera, sledbenika i situacija („više slušaj manje govori“ stil).
Teorija harizmatškog liderstva	Liderstvo je određeno bihejvioralnim tendencijama i ličnim osobinama lidera uz uspostavljanje čvrste veze između njih i sledbenika (šarm je ključan za pridobijanje sledbenika). Efikasni lideri snagom persuazije neguju dubok osećaj poverenja kod sledbenika.
Transakciona teorija	Lidersko ponašanje je instrumentalno i zasniva se na principima transakcija na relaciji lider – sledbenik uz fokus na obostrane koristi.
Transformaciona teorija	Liderstvo je suočavanje sa promenama. Svojim ponašanjem lideri izazivaju promene u pojedincima i društvenim sistemima.

Mnogi autori smatrali su da je liderstvo kontekstualno specifično te nije neuobičajena pojava da u traganju za odgovorima o razvojnem toku teorijskih pristupa svoj fokus postavljaju na referentne oblasti. Oni intencionalno vrše rezimiranja razvoja liderskih paradigmi u odnosu na izvore koji su usmereni ka oblasti rukovođenja, poslovanja i upravljanja, i upravljanja projektima, te obuhvataju glavne ideje pratećih škola mišljenja, periode u kojima su dominirale, kao i reprezentativne autore koji su se za njih zalagali. Na taj način, naučnoj i stručnoj javnosti omogućava se komparacija i suprotstavljanje glavnih teorija ali i stvaranje jasnijeg uvida u to kako su ranije teorije izgradile osnovu savremenih teorija liderstva. Jedan takav primer sadržan je u tabeli 7.

Tabela 7. Hronološki razvoj teorija liderstva

(adaptirano prema: Northouse, 2013; Müller & Turner, 2007; Turner & Müller, 2005; 2006; Jovanović, 2017)

	Izvori	Period	Model	Ključne ideje/ Polazišta	Reprezentat. autori
tradicionalne škole	RUK.	1930.	Pristup osobina	Efektivni lideri demonstriraju osobine sa kojima se rađaju i koje se ne mogu naučiti i razvijati. Lideri se rađaju, ne stvaraju.	Stodgill, 1948, 1974; Mann, 1959; Lord et al., 1986; Kirkpatrick & Locke, 1991; Zaccaro et al., 2004.
	RUK.	1940.	Pristup veština	Efektivni lideri poseduju veštine i sposobnosti koje se mogu razvijati.	Katz, 1955; Mumford, et al. 2000; Yammarino, 2000.
	RUK.	1950	Bihevioralna škola/pristup stila	Efektivni lideri usvajaju određene stilove ili ponašanja koja se mogu razvijati. Svako je u stanju da postane lider ako naporno i posvećeno radi.	Blake & Mouton, 1964, 1978, 1985; Tannenbaum & Schmidt, 1958; Hersey & Blanchard, 1988; Hemphill & Coons, 1957; Browsers & Seashore, 1966; Stodgill, 1974.
	RUK.	1960	Kontigenetni pristup	Efektivni lideri usvajaju ponašanja u skladu sa situacijom. Ono što čini lidera efektivnim, zavisno je od situacije.	Fiedler, 1964, 1967; Fiedler & Garcia, 1987; Fiedler & Chemers, 1974; House, 1971; House & Mitchell, 1974; Robbins, 1997.
savremene škole	RUK.	1970	Situacioni pristup	Različite situacije nameću različite vrste vođstva	Blanchard et al., 1993; Blanchard et al., 1985; Hersey & Blanchard, 1969, 1977, 1988.
	RUK.	1980	Vizionarski ili harizmatički pristup	Predviđa dva stila liderstva - transformacioni i transakcioni. Transformacioni je usmeren na veze i odnose a transakcioni se odnosi na proces.	Downton, 1973; Burns, 1978; Bass, 1985, 1990; Yammarino, 1993; Avolio, 1999; Bass & Avolio, 1990, 1994, 1996; Alimo-Metcalfe & Alban-Metcalfe, 2001; Antonakis,

TEORIJSKE OSNOVE LIDERSTVA U OBRAZOVANJU

				2012; Kuhnert, 1994; Lowe et al, 1996; Bennis & Nanus, 1985; Kouzes & Posner, 1987, 2002; Lee et al., 2010.
	RUK.	2000.	Pristup emocionalne inteligencije	Emocionalna inteligencija ima snažniji uticaj na učinak u odnosu na intelekt. Goleman, 1995; Goleman et al., 2002; Boyatzis & McKee, 2002.
	RUK.	2000.	Kompetencijski usmeren pristup	Efektivni lideri poseduju određene kompetencije (osobine, ponašanja i stilove) koje grade određene profile. Neki profili efektivniji su u određenim situacijama. Dulewic & Higgs, 2005.
refleksija teorija u upravljanju projektima	UP	1990.	Kontigentna teorija u upravljanju projektima	Različiti stilovi liderstva (laissez-faire, birokratski, autokratski i demokratski) su odgovarajući i direktno zavise od faze životnog ciklusa projekta. Frame, 1987.
	UP	1990.	Pristup osobina u upravljanju projektima	Sedam osobina efektivnog menadžera projekta: sposobnost rešavanja problema, usmerenost na rezultate, energičnost i inicijativnost, samopouzdanje, perspektiva, komunikacija, sposobnost pregovaranja. Turner, 1999.
	UP	2000.	Škola vizije u upravljanju projektima	Transformaciono liderstvo je prikladnije za menadžere projekata koji se bave složenim projektima dok je transakciono rezervisano za jednostavne projekte. Keegan & Den Hartog, 2004; Dulewicz & Higgs, 2003.
	UP	2000.	Kompetencijski orijentisan pristup u upravljanju projektima	Efektivni lideri poseduju određene kompetencije koje oblikuju određene profile. Pojedini profili efikasniji su u određenim projektima. Dulewicz & Higgs (2003); Dainty et al, 2000; Turner et al., 2009; Turner and Müller, 2005, 2006;

Iz navedene tabele može se zapaziti da neke škole mišljenja i idejni pravci zapravo zagovaraju ideju postojanja različitih stilova liderstva iako to eksplicitno ne navode uvek. Primera radi, bihevioralni pravac liderstvu mogao bi se svrstati u prva razmatranja različitih stilova ponašanja. Od ovog pravca pa nadalje ideja o stilovima liderstva prisutna je u skoro svim teorijskim i istraživačkim pravcima, a većina njih liderstvo razmatra kao konstrukt koji se može ispoljiti u različitim kontekstima i sasvim osobenim bihevioralnim modalitetima.

2.1. Tradicionalni teorijski modeli liderstva

Teorije liderstva mogu se sagledavati kao različite škole mišljenja koje u značajnoj meri doprinose odgovoru na pitanje kako i zašto pojedinci postaju vođe. Većina naglašava, primera radi, osobine i bihevioralni obrasce ponašanja koje pojedinci mogu usvojiti kako bi ojačali svoje veštine vođenja. Sveobuhvatnom analizom literature moglo bi se izdvojiti nekoliko različitih ali ključnih kategorija koje obuhvataju esencijalno jezgro proučavanja liderstva u XX veku. Na primer, mogu se izdvojiti nekoliko trendova u ovom vremenskom okviru. Prvi trend je bio usmeren na attribute velikih vođa, odnosno na analizu i objašnjavanje unutrašnjih kvaliteta sa kojima se čovek rađa. Druga tendencija je bila fokusirana na posmatranje ponašanja lidera, odnosno utvrđivanje šta to uspešni lideri rade a ne kako izgledaju u očima drugih. Zapravo, posmatranje lidera u kontekstu organizacije postao je glavni smer istraživača koji su na ovaj način pokušavali da identifikuju ponašanja lidera koja povećavaju efektivnost kompanije ali i obrazovnih organizacija. U trećem pristupu istraživače je okupiralo pitanje o najboljem načinu vođenja te su se usmerili na dobijanje adekvatnih odgovora proučavajući interakcije između lidera, njegovog ponašanja i situacija u kojima se funkcioniše. Naravno, vodili su se pretpostavkom da su efekti jedne varijable zavisni od drugih posmatranih varijabli. I tako dalje od početnih teorija, pravaca i trendova do onih savremenijih, inovativnijih, delom i kompleksnijih koji pokušavaju da daju što jasnije uvide u razvojni tok liderstva i održivost ovog koncepta. To samo govori da je važno razumeti različite modalitete liderskih stilova jer stil vođenja koji odgovara jednoj organizaciji možda nije pogodan za drugu organizaciju, a često i samu oblast usled njene specifičnosti i drugačije strukture. A da bi se identifikovale razlike između tradicionalnog i savremenog liderstva dobro je osvrnuti se na suštinska

obeležja aktuelnih pristupa među njima. Za početak, analizom tradicionalnih pristupa dobiće se jasniji uvid u potencijalne pravce razvoja savremenih orijentacija.

2.1.1. Teorija vođstva velikog čoveka

U početnim fazama istraživanja liderstva, od 1930-ih godina prošlog veka pa nadalje dominirale su tvrdnje da se lideri rađaju sa određenim osobinama koje ih čine čelnim osobama predodređenim da vode. Tako je nastala *teorija velikog čoveka/teorija velikana (great man theory)*. Njenom utemeljenju doprineo je već 1940. godine Tomas Karlajl (Thomas Carlyle). Prema uverenju ovog filozofa, istoričara i nastavnika lideri su osobe blagoslovene jedinstvenim kvalitetima putem kojih okupiraju maštu mase ljudi. Oni te kvalitete poseduju, rođeni su sa njima. Samim tim, suština teorije velikog čoveka ogleda se u ubeđenju da se veliki lideri rađaju a ne stvaraju ili obučavaju da budu vođe. Prema urođenim karakteristikama predisponirani su da vode i upravo te karakteristike razdvajaju ih od drugih osoba ili su samo kod njih prisutne. Takve specifične osobine i kvalitete im omogućavaju da vode ljude i popunjavaju stranice istorije. Projektuju se kroz šarm, inteligenciju, intuiciju, smelost, persuaziju, prosuđivanje, pa čak i napadnost ponekada. Navedeni autor lidere poredi sa herojima koji modeluju istoriju vizijom svog intelekta, lepotom svojih veština, smelošću vođenja, i što je najbitnije, svojom božanskom inspiracijom. On navodi (Carlyle, 1841: 127) „istorija sveta je samo biografija velikih ljudi” tvrdeći da ovakve osobine ne mogu biti niti naučene niti stečene – osoba ih ili poseduje ili ne poseduje! Ovaj autor ide toliko daleko u svojim uverenjima da fenomen velikana koji su ostavili trajnog uticaja na čovečanstvo objašnjava i kroz transgeneracijski prenos istakavši da se ove nesvakidašnje osobine nalaze u genetskom kodu porodice i prenose se „sa kolena na koleno”. Njima se pripisuju ne samo urođeni kvalitete već i božanska inspiracija koja im potpomaže da dosegnu visoke ciljeve i ostave trajna obeležja za sobom. Anatomija, ličnost i fiziologija izdvaja ih od „običnog sveta”. Oni kao da poseduju instiktivnu pobudu za preuzimanjem liderskih uloga koja se nalazi u osnovi njihove uspešnosti. Primeri velikih vođa koji se povezuju sa ovim karakteristikama su Mao Cedung, Aleksandar Veliki, Abraham Linkoln, Mahatma Gandi, pa čak i Adolf Hitler.

Među pojedinim pristalicama ove teorijske orijentacije vladaju i određena tumačenja da su velike vođe božji dar čovečanstvu vodeći se mišljenjem da niko ne bi mogao da postane uticajan i po delima poznat ako u sebi ne nosi

urođene liderske osobine. I oni idu do te mere u krajnosti da svoju doktrinu velikog čoveka dovode u vezu sa idejom o božanskom pravu kraljeva da vladaju i upravljaju svojim podanicima, a to pravo nasleđuju i njihovi potomci. Tako je i velikim vođama kroz amanet naslednog zapisa dato pravo da predvode.

Koliko god da se činilo da autori pokušavaju da opravdaju postojanost ove teorije navodeći različite argumentacije, čini se da su ipak neke od njih izmakle kontroli i objektivnoj racionalizaciji. Jasno, ovaj teorijski pristup postao je brzo predmet oštih kritika i debata. Jedan od autora koji je posebnu pažnju skrenuo na manjkavosti ove teorije bio je Herbert Spenser, čuveni filozof, biolog, sociolog i politički teoretičar. Na prvom mestu, opovrgao je njenu naučnost pripisujući joj ni manje ni više do detinjast i primitivan karakter. Smatrao je da se postanak velikih vođa ne može posmatrati izolovano od socijalnog konteksta, a svoje gledište opravdao je stavom da su lideri produkt svog okruženja, odnosno da velikane formira društvo te da je dugačka lista kompleksnih faktora koji oblikuju uticajnu ličnost. Takođe, u pojedinim izvorima autori iznose stav o besmislenosti održanja ove teorije navodeći protivtezu da ipak postoje lideri koji ne poseduju ove takozvane urođene liderske karakteristike. Analizom njihovog porodičnog stabla ne dolazi se do relevantnih dokaza o naslednom faktoru ili božjem delu. Štaviše, dodaje se da teorija velikog čoveka ne obuhata naučna i proverljiva objašnjenja o tome kako ili pak kada veliki lideri nastaju i postaju efektivni, koje su to karakteristike presudne i zašto među dva jednaka lidera nisu oba uspešna. Da je liderstvo urođeni kvalitet ili osobenost, svako sa takvim karakteristikama bi bio na vodećim pozicijama i funkcijama. Istraživanja su pokazala da se liderstvo može okarakterisati kao visoko kompleksan čin i da nebrojeno mnogo međusobno interagujućih činilaca utiču na nivo uspeha koji će osoba postići ili neće postići poput: karakteristika grupe, moći lidera i situacija.

Uprkos objektivnim argumentima i postojanim idejama koje je izneo Spenser i neki autori nakon njega, te i dokazu da nije empirijski potvrđena, teorija velikog čoveka ostala je ipak dugo popularna i imala vodeću ulogu u istraživanju liderstva. Jer u nedostatku naučnih dokaza, ideja da se lideri rađaju a ne stvaraju postala je poput mantre koja se stalno potencirala i ponavljala, i o njoj se još uvek raspravlja u naučnim krugovima. Među pristalicama ove teorije i onih koji je oštro kritikuju nije došlo do konsenzusa prihvatljivog za obe strane. S obzirom na to da je proizašla kao produkt ranih studija liderstva, sasvim je razumljivo da deo aktuelne literature ove tematike ima svoje korene upravo u njoj. Kao začetnica tradicionalnih pristupa u proučavanju liderstva reklo bi se da je ona inicijator nastanka narednog teorijskog pravca u

proučavanju liderstva. Svojom orijentacijom postavila je temelje izgradnje i održanja teorije karakternih osobina ličnosti lidera. Iako obe imaju neke zajedničke pretpostavke i polazne osnove, među njima se ne može postaviti znak jednakosti.

2.1.2. Teorija karakternih osobina ličnosti lidera

U periodu od 1800. pa sve do ranog XX veka koncept liderstva proučavan je u terminima osobina (Creighton, 2005), te je stoga jedna od prvih teorija koja se empirijski bavila liderstvom u stvari *teorija karakternih osobina ličnosti (trait theory)*. Njenu osnovu čini premisa da se lider „ili rađa ili stvara“ sa određenim kvalitetima koji ga čine istaknutim u liderskim ulogama. Ova teorija dugo je smatrana prvim sistematskim pristupom u proučavanju liderstva, uzevši u obzir činjenicu da njenu suštinu čine stalna nastojanja za identifikacijom i selekcijom osobina koje poseduju uspešni lideri. Njene pristalice jasno naznačavaju lične kvalitete lidera i usredsređuju se na attribute koji izdvajaju lidere od onih koji to nisu. Bazično polazište pri izučavanju liderstva po ovom pristupu jeste da lider poseduje personalne karakteristike poput ekstremne inteligencije, dobre memorije, persuazivnosti, nemejljive i neograničene energičnosti (Steers, Porter, & Bigley, prema Amroso, 2002). Po svoj prilici, prisustvo ovih osobina ili karakteristika vodi pojedince ka liderskim pozicijama. Bernard Bas navodi da se teorija karakternih osobina lidera usmerava na kapacitete, dostignuća, odgovornosti, participaciju i status lidera, i tiče se osoba koje zauzimaju formalne pozicije u organizaciji (Bass, 2008: 30).

U istraživačkim radovima fokusiranim na ovaj pristup nedvosmisleno se izdvajaju tri vrste svojstava kojima je posebno pridavan značaj: (1) fizički činioci (na primer, visina, izgled, starost, itd.), (2) aspekti ličnosti (samopoštovanje, dominacija, emocionalna stabilnost, konzervatizam, i dr.), i (3) sposobnosti (opšta inteligencija, fluentnost govora, kreativnost, itd.). Jasno je da su ovom pristupu upućivane kritike, posebno na račun osnovne premise da osoba mora posedovati sasvim određen sklop osobina da bi bila identifikovana i priznata kao lider. I sam Stodgil koji je uložio impozantne napore u pregled i sistematičnu analizu tada dostupne literature o liderskim osobinama istakao je da: „čovjek ne postaje liderom na osnovu posedovanja neke kombinacije osobina, već obrazac ličnih karakteristika vođe mora da ima neku relevantnu vezu za karakteristikama, aktivnostima i ciljevima njegovih sledbenika“ (Stodgill, 1948: 64). Već 1974. godine uzimajući u razmatranje još jedan značajan faktor – situaciju (mentalni nivo, položaj, veštine, potrebe i interese sledbenika, ciljeve koje

treba postići), ovaj autor došao je do novog zaključka. Naime, prema njegovom viđenju, lideri poseduju set nekih specifičnih karakteristika poput: snažne pokretačke snage za odgovornošću i izvršavanjem zadataka, energičnosti i upornosti u ostvarivanju ciljeva, inicijativnosti u socijalnim situacijama, samopouzdanosti i osećaja ličnog identiteta, otvorenosti da se prihvate posledice odlučivanja i delovanja, spremnosti da apsorbuju interpersonalni stres, tolerantnosti prema frustraciji i odlaganju, sposobnosti uticanja na ponašanje drugih osoba, i kapaciteta za strukturisanjem interakcija u skladu sa svrhom. Shodno tome, Stodgil je istakao da opisani klaster karakteristika nesumnjivo razlikuje: (1) lidere od sledbenika, (2) efektivne od neefektivnih lidera, i (3) ešalon lidera na višim pozicijama od ešalona onih na nižim (Stodgill, 1974: 81).

Premda su argumentacije ovog autora i mnogih drugih nakon njega nedvosmisleno upućivale da posedovanje nekih osobina uvećava verovatnoću da će lider biti efektivan, oni ipak ukazuju da ne postoji dokaz o nekom univerzalnom setu osobina koji bi se mogao pripisati liderstvu. Moglo bi se konstatovati da autori nisu uspeali da otkriju osobine koje konzistentno diferenciraju lidere od nelidera u kontekstu različitih situacija. Ipak, do današnjeg dana nije tačno utvrđeno šta je to što nekome daje ulogu lidera, ali važno je spomenuti da među mnogim savremenim autorima koji oslonac traže u ovoj teoriji postoji suštinski konsenzus oko nekoliko svojstava ličnosti koja bi mogla da budu od presudnog značaja u karakterizaciji lidera: fizičke karakteristike, biografski podaci, inteligencija, karakter, ambicioznost, društvenost i harizmatičnost.

2.1.3. Bihevioralna teorija liderstva – pristup leaderskog stila

Već sredinom XX veka teorija ličnosti gubi na popularnosti iz više razloga, a jedan od njih je to što je naučnici i istraživači osporavaju smatrajući njenom slabošću nedostatak predvidljivosti. S obzirom na to da ovaj pristup nije pružio nikakve značajne rezultate istraživači su se refokusirali na opservantno leadersko ponašanje, odnosno analizu postupaka i ponašanja uspešnih lidera (onoga što rade na poslu). Tako je nastao *bihevioristički pristup* (*behavioral leadership theory*), kao dominantna teorija sredinom 1900. godine. U literaturi je ova teorija poznata i pod nazivom *pristup leaderskog stila* (*leadership-style approach*) jer je kreirala okvir za klasifikaciju stilova vođstva. Prema ovoj teoriji, obrasci ponašanja se posmatraju i kategorišu kao stilovi liderstva, a neki

od liderskih stilova uključuju lidere orijentisane na zadatke, lidere orijentisane na ljude, *status quo* lidere, diktatorske lidere, itd. Suštinski gledano, operativnost (akcije i inicijative) i stvarno ponašanje lidera definiše njihov uspeh.

Važno je napomenuti da su pristalice ove teorijske orijentacije svoja uverenja zasnivale na pretpostavci da se uspešan lider može „stvarati“. Konkretno, predočava se da se lideri ne rađaju uspešnim već takvim mogu postati na osnovu ponašanja koje se može naučiti. U odnosu na teoriju karakternih osobina ličnosti lidera, ova teorijska postavka zagovara tezu da je uspeh lidera utemeljen na njegovom ponašanju, odnosno vladanju a ne na njegovim prirodnim (urođenim) atributima. Samim tim, bihevioralne teorije liderstva se usredsređuju na postupanje lidera a najbolji prediktor uspeha liderstva je posmatranje i razmatranje vladanja i akcija lidera.

Pored proučavanja obrazaca delovanja lidera, potporu biheviorističkog pristupa čini i sagledavanje njihovih odgovornosti i funkcija, sprovođenja vremena, nošenja sa zahtevima, ograničenjima i konfliktima. Zapravo, svi autori koji su vršili sveobuhvatne analize postavki ove teorije konstatuju da se liderstvo može naučiti kroz iskustvo i osposobljavanje. To nesporno ukazuje na činjenicu da se odnosi na osobe koje se nalaze na formalnim pozicijama unutar organizacije. Jukl (Yukl, 2013) dodaje da se bihevioristički pristup oslanja i na identifikaciju efektivnog liderskog ponašanja, ispitivanje korelacije između liderskog ponašanja i različitih indikatora liderske efektivnosti. A liderstvo kao akt ponašanja Bass je definisao „kao ponašanje nekog pojedinca dok je uključen u direktne grupne aktivnosti“ (Bass, 1990: 10). Lider je potpuno angažovan u aktu liderskog ponašanja kroz koordinaciju rada sledbenika. Organizovanje radnih relacija, kritikovanje ili hvaljenje sledbenika, uzimanje u obzir njihovog blagostanja i osećanja, samo su neki od primera akata ponašanja koje on navodi (Bass, 1990).

U vreme aktuelnosti ove teorije, istraživači univerziteta Ohajo i Mičigen realizovali su dve ključne studije u kojima su dobijeni slični rezultati. Ohajo studijom identifikovana su dva centralna liderska ponašanja: (1) ponašanje usmereno na strukturu (*initiating structure – iniciranje strukture*), i (2) ponašanje zasnovano na poštovanju (*consideration – razmatranje/poštovanje*). Dok se prvo odnosi na takvo ponašanje lidera kojim se definišu lider–podređeni uloge tako da svi imaju jasnu sliku šta se očekuje, uspostavljaju se formalne linije komunikacije i određuje kako će zadaci biti ostvareni, drugo se tiče ponašanja lidera koji brinu za svoje podređene i trude se da uspostave toplu, prijateljsku i podržavajuću klimu u svom okruženju/organizaciji. Prvi bihevioralni element koncentriše se oko uloga, ciljeva, aktivnosti, planiranja i delegiranja, i prema svojoj orijentisanosti na zadatke fokusiran je na ponašanja kao što su:

postavljanje individualnih očekivanja, održavanje standarda postignuća, raspoređivanje i planiranje zadataka, obezbeđivanje grupnog održanja organizacionih očekivanja. Drugi bihevioralni element posmatra se kao stepen u kom lider pokazuje brigu i zainteresovanost za dobrobit članova grupe. Ovi lideri se koncentrišu na međuljudske odnose, izgrađivanje međusobnog poverenja i prijateljstva i zbog toga se često navodi da su lideri usmereni ka ljudima. Konkretnije, ovde se radi o konceptu dvodimenzionalne menadžerske mreže nastale na zaključcima gorespomenute studije. Dve dimenzije ove mreže su briga za ljude (viši stepen brige za ljudstvo) i briga za proizvodnju (orijentisanost na zadatak). Iako se distinktivno razlikuju, ne isključuju jedna drugu jer zadovoljstvo zaposlenih važno je koliko i postignuta produktivnost. Slične rezultate donela je studija Univerziteta Mičigen kojom su identifikovana dva posebna leaderska ponašanja: (1) orijentacija na proizvodnju (*production oriented leaders*) koja je zapravo korenspondentna ponašanju usmerenim na strukturu i uključuje ostvarenje zadataka, i (2) orijentacija na zaposlene (*employee oriented leaders*) koja je korespondentna ponašanju zasnovanom na poštovanju i uključuje sposobnosti usmerene ka humanim relacijama. Takođe, identifikovane su tri kritične tačke efektivnih lidera: ponašanje orijentisano na zadatke, ponašanje orijentisano na relacije i participativno liderstvo. Radi boljeg razumevanja, dobro je uporediti lidere orijentisane na zadatke i one usmerene na ljude. Kada se pojavi problem, lider orijentisan na zadatke će proveriti proces kako bi došao do saznanja da li je neophodno nešto prilagoditi tokom samog rada. Sa druge strane, lider orijentisan na ljude će osmatrati pojedince i direktno komunicirati sa njima kako bi otkrio u čemu je problem. Koje god ponašanje da je u pitanju, teorija bihevioralnog liderstva pruža oslonac liderima da se fokusiraju na sopstvene akcije i iskoriste svoje odluke da se formiraju u izvrsne lidere. Naposljetku, opisane studije podržale su stanovište da lideri treba da budu svesni kako zadataka tako i ljudskih relacija. Krejton (Creighton, 2005) nagoveštava da, pored ostalog, ove studije ukazuju da su nekim organizacijama neophodni lideri koji su mnogo više usredsređeni na zadatke, dok je drugim organizacijama potrebno liderstvo sa razvijenim veštinama jačanja i unapređivanja međuljudskih odnosa.

Bihevioralni pristup liderstvu sadrži mnoge prednosti, a najčešće spominjana je ona koja ističe da lideri mogu da nauče i sami odluče koje aktivnosti žele da implementiraju kako bi postali lideri prema svojoj zamisli (kakvi žele da budu). Fleksibilnost i adaptabilnost prema okolnostima ključne su karakteristike koje koriste. Takođe, kao benefit se može izdvojiti i uviđanje da svaka osoba poseduje sposobnost da bude lider. Ipak, ova teorija nije bez nedostataka, a u literaturi se uglavnom navodi da iako dozvoljava fleksibilnost ovaj pristup ne sugerise direktno kako se ponašati u određenim okolnostima. Dakle,

ne postoji specifikovana lista postupaka u određenim situacijama, jer postoji desetine stilova vođenja koji proističu iz bihevioralne teorije, ali ne postoji jedan jedini i pravi za svaku pojedinačnu okolnost.

2.1.4. Kontigentna teorija liderstva

Radi razumevanja efektivnosti lidera u organizaciji Fiedler (Fred Fiedler) 1967. godine formuliše *kontigentni pristup liderstvu (contingency leadership theory)*. Ovaj pristup sastoji se u analizi efektivnosti lidera u odnosu na situacije koje se odvijaju; ističe da nijedan stil nije efektivan u svim situacijama, to jest ne postoji idealan stil liderstva. Suština ovog pristupa sastoji se u saznanju da su različiti stilovi liderstva različito efektivni u različitim situacijama. Drugim rečima, osobine i ponašanje lidera, konkretnije njegov stil, razlikuju se od situacije do situacije. Efikasnost i efektivnost stila pak zavisi od specifičnosti situacija sa kojima se lideri suočavaju. Faktori koji utiču na efektivnost liderstva su: (1) karakteristike i zahtevi zadataka, (2) osobine, očekivanja i ponašanje saradnika, (3) organizaciona kultura i organizaciona politika.

Osnivanjem i primenom ovog modela kontingentnog liderstva, koji se smatra najkompletnijim teorijskim pristupom liderstvu, Fiedler potvrđuje svoju raniju pretpostavku da je efektivnost lidera zasnovana na situaciji. Ovaj model izgrađen je na temelju odnosa između liderskog stila i povoljnosti situacije, odnosno stepena do kog lider može da kontroliše, utiče i predviđa sopstveno ponašanje. Otuda je ovaj drugi faktor povoljnosti situacije kasnije preimenovan u situacionu kontrolu. Kombinacija stila liderstva i konkretne situacije determiniše učinak grupe. Fiedler (Fiedler, 1967) smatra da lideri mogu da primene dva različita stila vođenja svojih saradnika: (1) stil koji se karakteriše naklonošću i popustljivošću u odnosima prema saradnicima, i (2) stil koji se karakteriše zahtevanjem i naredbama u odnosima prema saradnicima. Konkretnije, sud o stilovima liderstva proizilazi iz njegovog modela zasnovanog na nekoliko koraka: (1) identifikacija liderskog stila – smatrajući da je liderski stil ustaljen, Fiedler razvija skalu kojom ga može meriti. U literaturi je ova skala poznata pod nazivom skala najmanje preferiranog saradnika (*Least Preferred Co-Worker Scale – LPCS*). Lideri sa visokim skorom na skali su orijentisani na relacije, odnosno ka izgradnji što boljih međuljudskih odnosa, a lideri sa niskim skorom orijentisani su prema zadacima i ne doprinose dobrim rezultatima, (2) određivanje povoljnosti situacije – što zavisi od tri distinktivna faktora čije je povezivanje od ključne važnosti za uspeh liderstva: (a) kvalitet odnosa između lidera i saradnika – nivo poverenja i pouzdanosti koje članovi tima imaju u lidera

(lider kome saradnici više veruju i koji ima veći uticaj na grupu u povoljnijoj je situaciji nego lider u koga saradnici nemaju poverenja). Kada je prisutan visok nivo kontrole, pretnje i straha, odnosno podređenost autoritetu ovaj odnos kategorišemo kao nepovoljan (loš, negativan), a kada postoji međusobno poverenje, uvažavanje i prijateljstvo odnos se kategoriše kao povoljan (dobar, pozitivan), (b) struktura zadataka – može biti poznata i jasna kada su zadaci precizni i definisani, sa poznatim i jasnim procedurama, ili nejasna i fluidna kada su zadaci nejasni te su saradnici u nedoumici šta treba da rade, kada i kako a sam lider ima malo saznanja kako da ih realizuje, (c) pozicija moći lidera – količina moći koju lider poseduje u usmeravanju grupe nagrađivanjem ili kažnjavanjem. Što je više moći, situacija je povoljnija. Fidler (Fiedler, 1967) identifikuje moć kao jaku (lider ima veliki uticaj) ili slabu (lider ima mali uticaj u organizaciji ili grupi), (3) utvrđivanje najefektivnijeg leaderskog stila koji bi lider primenio – da li će stil biti efektivan sa visokim skorom na skali, usmeren na izgradnju odnosa sa ljudima pre nego na zadatak, ili pak stil sa niskim skorom koji je orijentisan na postizanje zadatka, zavisi od situacije, odnosno od već opisanih faktora (Stone *et al.*, 1997). Fidler smatra da učinak oba stila liderstva zavisi od situacije, odnosno od povoljnih okolnosti (pod povoljnim okolnostima oba stila imaju dobar učinak a pod nepovoljnim nemaju). U tom smislu, ne može se govoriti da li je neki lider „dobar” ili „loš” već o situaciji u kojoj on može imati izvrstan ili slab učinak. Takođe, neki lideri mogu postizati bolje rezultate sa manje nego sa više moći. Menjanjem nekih osobina lidera i njihovog motivacionog sistema ili transformacijom situacija u povoljnije, može se uticati na poboljšanje učinka.

Iako se kontigentni pristup liderstvu u literaturi prepoznaje kao najsveobuhvatniji i integralan pristup, on ipak nije bio dovoljan za uspešno objašnjenje i razumevanje efektivnog liderstva, jer saglasno Robinsovom stavu, „jedno je razumeti da efektivnost liderstva zavisi od situacije, a drugo biti u stanju izdvojiti situacione faktore” (Robbins, 2000). Kao i u prethodnim teorijskim pristupima, i ovom pristupu pripisuju se određene prednosti, ali i izvesne manjkavosti. Glavna prednost je ta što se ističe da su lideri sposobni, odnosno u stanju da budu efektivni bez obzira na situacioni kontekst. Definitivno, ključna kritika ove teorije odnosi se na stav pojedinih autora o nedovoljnoj određenosti unutar konteksta bilo koje situacije. Između ostalog, zamera joj se izrazita fokusiranost na važnost situacije sa jedne strane, i nedovoljna posvećenost psihologiji zaposlenih i samoj organizaciji, sa druge strane. Ovoj listi pridodaje se i nedovoljna pažnja poklanjana verovatnoći da se stilovi vođenja mogu vremenom menjati, odnosno varirati. Takođe, u obzir treba uzeti kako unutrašnje (tip kompanije/organizacije, veličina tima, i dr.) tako i spoljašnje

faktore (osećanja i emocionalna stanja interesnih strana, tržište, i dr.) koji mogu uticati na lidera i situaciju.

2.1.5. Situaciona teorija liderstva

Hersi (Paul Hersey) i Blančard (Kenneth Blanchard) profilisali su 1969. godine *situacionu teoriju liderstva (situational leadership theory)*, čiji je prvobitni naziv bio *teorija životnog ciklusa liderstva (life cycle theory of leadership)*. Sredinom 70-ih godina preimenovana je u model situacionog liderstva. Njegovu osnovu čini teza da ne postoji „najbolji” stil liderstva i efektivan lider adaptira svoj stil liderstva prema kapacitetima saradnika da realizuju zadatke. Preciznije rečeno, u situacionom liderstvu na lideru je da promeni svoj stil vođenja a ne na članovima tima da se prilagođavaju stilu. Modifikacija stila vrši se u zavisnosti od spremnosti članova organizacije da izvršavaju poslove u datoj situaciji i može se menjati više puta da bi se zadovoljile potrebe drugih u organizaciji shodno situacionom kontekstu. Značajno je dodati i da se prema ovom shvatanju najefektivniji i najefikasniji liderski stil menja i u zavisnosti od spremnosti sledbenika (zaposlenih). Za razliku od modela kontigentnog liderstva, Hersijev i Blančardov model situacionog liderstva, pored zadataka i relacije lider-saradnik, u analizu uvodi i treću situacionu varijablu - zrelost, odnosno spremnost sledbenika. Preciznije, lider će izabrati stil liderstva u odnosu na zrelost svojih saradnika, a ista se određuje na osnovu tri kriterijuma: stepena motivacije postignuća, spremnosti za preuzimanje odgovornosti i stepena obrazovanja i/ili iskustva. Stoga, nije primarno važno šta lideri rade već pre koja je reakcija njegovih saradnika na ove aktivnosti, a to je ono što utiče na efektivnost. Hersi, Blančard i Džonson ističu da je situacioni model zapravo dvodimenzionalan model liderstva, odnosno model orijentisan na relacije i na zadatke a „ponašanje lidera moglo bi se opisati kao miks obe dimenzije” (Hersey, Blanchard & Johnson, 2004: 93). Odnos između lidera i sledbenika u ovoj teoriji može se posmatrati analogno odnosu između roditelja i deteta a istovremeno ova teorija može biti predstavljena kao vrsta razvojnog procesa (stil lidera predmet je postupnog razvoja). Zrelost sledbenika nezavisna je varijabla po Hersiju i Blančardu (Hersey & Blanchard, 1982) i podeljena na 4 nivoa, a stil lidera predstavlja svojevrstu adaptaciju na kombinovanje sposobnosti i spremnosti duž dimenzija, pa se izdvajaju: (1) pričajući stil koji se karakteriše jednosmernom komunikacijom u kojoj lider jasno definiše uloge pojedinaca ili

grupe i daje uputstva u odnosu na zadatke: šta, kako, kada, gde, zašto. Sledbenici ne poseduju konkretne veštine neophodne za ovladavanje poslom; nisu voljni i nisu u mogućnosti, tj. nisu spremni da preuzmu odgovornost (niskog su nivoa zrelosti). Drugim rečima, lider daje instrukcije, odnosno govori sledbenicima šta da rade i kako da rade, (2) prodajni stil u kome lider i dalje usmerava s tim što se koristi dvosmernom komunikacijom i obezbeđuje socio-emocionalnu podršku sledbenicima kojom se omogućava uticaj nad pojedincima ili grupom da se uključe u proces. Iako su spremni oni ipak nisu u stanju da obave neophodne zadatke i preuzmu odgovornost (niskog su do umerenog nivoa zrelosti). Takođe, iako su početnici nisu obeshrabreni već su entuzijasti. Zato se često kaže da lider prodajnog stila vrši „klackanje” i igra igru „cik-cak” sa sledbenicima jer vešto „prodaje” svoju ideju i plasira poruke kako bi naveo članove grupe da se uključe u proces, (3) participativni stil koji se tiče načina zajedničkog donošenja odluka o tome kako se zadaci realizuju i lider je u manjoj meri orijentisan na zadatke ali se istovremeno ponašanje orijentisano na relacije održava na visokom nivou. Uprkos iskustvu, zrelosti i umeću da obave zadatke, primetna je nespremnost sledbenika da preuzmu odgovornost i čine ono što lider od njih očekuje usled nedostatka poverenja. Potrebna im je podrška zarad jačanja motivacije. Participativnim stilom lider ne nudi mnogo smerica ali daje prilike članovima grupe da preuzmu aktivnu ulogu u osmišljavanju ideja i donošenju odluka, (4) delegirajući stil prema kome je lider i dalje uključen u odlučivanje; ipak proces i odgovornost podnose pojedinci ili grupa dok lider ostaje u poziciji praćenja napredovanja. U literaturi se često navodi da se lideri ovog stila karakterišu manjom uključenosti, kao da se drže po strani, a interesantna doskočica koja važi za njih je da „drže ruke k sebi”. Članove grupe koju vode odlikuje visok stepen zrelosti i sposobnosti, spremnosti i voljnosti ne samo da obave zadatke i donesu većinu odluka, već i da potpuno preuzmu odgovornost za njih. Korisno je napomenuti da su u svojim radovima Hersi i Blančard umesto termina zrelost koristili termin spremnost. Zbog toga se u ovom kratkom predstavljanju situacione teorije naizmenično pojavljuju oba termina. Slokum i Helriegel vrše pokušaj da bliže odrede spremnost kao „sposobnost sledbenika da postave visoke ali dostižne ciljeve vezane za same zadatke i opredeljenost da se prihvati odgovornost za njihovu ostvarenost” (Slocum & Hellriegel, 2007). Tako posmatrana, spremnost bi zavisila od prirode i specifičnosti zadataka, nivoa obučeniosti iste grupe učesnika (koja itekako može biti varijabilna), njihovog prethodnog iskustva ali i posvećenosti samoj organizaciji.

Ne treba izgubiti iz vida činjenicu da su mnogi autori vodeći se uverenjem da se situaciono liderstvo zasniva na nizu različitih situacija pokušali da izdvoje listu jedinstvenih kvaliteta i karakteristika lidera koji preferiraju ovaj

model vođenja ljudi ili organizacije. S obzirom na kompleksnost i specifičnost situacija u kojima se može naći lider jasno je da se ne može predvideti nekakav univerzalni set njegovih osobina i svojstava, ali se mogu izdvojiti neke često prisutne karakteristike situacionog liderstva. One se mogu shvatiti i kao zahtevi koji se pred lidera postavljaju. Vredno je spomenuti ih uz kraća objašnjenja: (1) supervizija – situaciono liderstvo će se visoko rangirati u direktivnoj formi onda kada članovi tima koje lider vodi nisu u dovoljnoj mjeri razvijeni te im je stoga potreban kontinuiran monitoring. U takvim situacijama lider je taj koji usmerava, odnosno daje sasvim konkretne instrukcije o tome šta su ciljevi i kako ih treba postići (poput roditelja koji nadgleda radnje svog deteta ili nastavnika koji nadzire uvežbavanje nekog eksperimenta u laboratoriji), (2) koučing (podučavanje) – po potrebi, ukoliko to situacija zahteva vođa može sprovesti i podučavanje svog tima. Zapravo, ovde se radi o ekstenziji supervizijskog pristupa jer lider i dalje daje detaljna uputstva ali se u ovom slučaju usredsređuje i na motivisanje članova tima, potražuje inpute i objašnjenja zašto su članovi tima doneli određene odluke, (3) participacija – u stvari upućuje na savetodavnu ulogu lidera prema članovima tima kako bi se uspostavila nezavisnost i oslobodila samostalnost za ispunjavanje zadataka. Jednostavno rečeno, dozvoljava im se da donose rutinske izbore. Rešavanje problema je i dalje u ingerenciji lidera uz dopunu aktivnog učešća članova tima u donošenju odluka, (4) delegiranje – kada se radi i funkcioniše sa zrelim i kompetentnim timom, situacioni vođa će postepeno redukovati sopstveni nadzor nad aktivnostima i svoje učešće u njima. On će biti uključen kada se diskutuje o zadacima i ciljevima koje treba postići, a nakon toga će dati punu slobodu članovima u odlučivanju kako te ciljeve žele da ostvare, (5) otvorenost – situacioni lider ne menja svoj stil kako bi iskoristio povoljnosti situacije već se jednostavno prilagođava na način koji je održiv i najpodesniji s obzirom na prisutne faktore – nivo zrelosti, organizaciona struktura i kultura i ciljevi koje treba postići. On to čini sa puno otvorenosti, iskrenosti i poštenja a ne podstaknut željom da nepravedno iskoristi slabosti tima ili organizacije u globalu, (6) odlučnost – nesporno je da je lideru potrebno smelosti da isproba različite pristupe i shvati koji bi bio pogodan i upotrebljiv, u izvesnom smislu efektivan. Iako većina lidera pokušava da zadrži one pristupe koji su prema njihovom prethodnim iskustvu dali najbolje rezultate pa će se saglasno tome pridržavati sasvim određenog načina obavljanja aktivnosti, kod situacionog lidera je to sasvim drugačije. On je dovoljno hrabar da preuzme rizik i usvoji sasvim specifičan stil ako i kada to situacija zahteva, (7) jasna vizija – lider situacionog modela ima jasnu viziju i predstavu o tome kako tim napreduje a upravo to je ono što mu daje mogućnost da detektuje i razvije najefikasnija i najdelotvornija ponašanja i strategije za postizanje „zacrtanog“ cilja, i (8) umerenost – situacioni vođa nikada

ne ističe da sve zna. Uz grupu visoko razvijenih i zrelih članova, lider treba da bude umeren u prihvatanju nedostataka i da zahteva viši nivo razboritosti grupe.

Pored opisanog važno je spomenuti da je u relevantnoj literaturi na ovu temu značajan prostor posvećen situacionim faktorima. Bez namere da se umanjni značaj analiziranja svih njih, kao šest najznačajnijih vredno je navesti one koje je identifikovao Jukl (Yukl, 2013). Među njih on ubraja: napor sledbenika, sposobnost sledbenika i preciznost uloga, organizaciju rada, kooperaciju i kohezivnost, resurse i podršku i eksternu koordinaciju. Generalno govoreći, prema teoriji situacionog liderstva akcije lidera zavisice od većeg broja situacionih faktora poput motivisanosti i kompetentnosti sledbenika, odnosa lider-sledbenik, stresa, raspoloženja, i tako dalje. Da bi bili okarakterisani kao efektivni, lideri treba da poseduju fleksibilnost i mogućnost adaptacije u skladu sa situacijom.

Povoljnosti situacionog liderstva su mnogostruke i kreću se od prepoznavanja potrebe za fleksibilnošću, kreiranja povoljnog okruženja za saradnike, poštovanja različitih razvojnih faza, bogaćenja svesti lidera, podrške timu u zajedničkom radu, jačanja rutine podučavanja. Premda situaciono liderstvo ima mnogobrojne prednosti u literaturi se ističu i izvesni nedostaci. Naime, lideri mogu redovno da menjaju svoj pristup kako bi zadovoljili potrebe svih saradnika pa i svojih nadređenih, što svakako može izazvati konfuziju koja čini izglednom nemogućnost izgradnje dugoročne radne kulture. Situaciono liderstvo više je usmereno na trenutne potrebe nego na dugoročne. Odnosno, više se tiče zadovoljavanja preciznih potreba u datom trenutku nego ka pristupu koji je usmeren ka potrebama tima na duže staze. Umesto da ostanu usredsređeni na opšte ciljeve, situacione vođe neretko „uleću u zamku“ u kojoj vazda evaluiraju neposredne okolnosti ili odgovaraju na njih. U tom procesu lični razvoj će da stagnira. Osim toga, čini se da upitna može biti i sposobnost lidera da proceni nivo zrelosti/spremnosti svojih saradnika, što pored toga što može za lidera biti izazovno, takođe može biti i iscrpljujuće. Isto tako, ako lideri poseduju nesposobnost izražavanja osećanja i nedostaju im socijalne veštine, posebno veštine izgradnje međuljudskih odnosa, stil koji su odabrali može biti nefunkcionalan. Jedan od najznačajnijih nedostataka situacionog liderstva jeste i činjenica da ljudi na različite načine reaguju na različite stilove liderstva. Iako teorija koja stoji iza ovog modela pokušava da unese ravnopravnost i jednakost na radnom mestu, jasno je da ne postoji adekvatan supstitut za istinsko iskustvo. Nemoguće je u potpunosti razumeti različitosti posebno u pluralitetu perspektiva u heterogenim grupama neke radne organizacije. To vodi ka promeni liderskih osobina a odgovori koje nude situacioni lideri neretko mogu biti neprikladni situaciji. Istovremeno, situaciono liderstvo može biti neefikasno u

okruženjima orijentisanim na zadatke. Lideri koji se nađu u poziciji u kojoj se zadaci moraju završiti na određene načine smatraće da je fleksibilnost situacionog ponašanja nepovoljna u mnogim okolnostima. Ovakve konstelacije nastaju jer se od njih sa viših instanci zahteva da prate određeni skup pravila, politika ili regulativa koje su rigidne. A kada situacioni lider ne može da bude fleksibilan, oduzete su mu pokretačke snage. Prinudjeni su da funkcionišu u prostoru gde se više priča a manje sluša što znači da su se „zaglavili“ u jednom zaključanom stilu čak i kada pokušavaju da budu efektivni.

2.2. Savremene teorije liderstva

Može se reći da su gore opisani tradicionalni pristupi podeljeni u tri ključne orijentacije koje pokušavaju da odgovore na određena pitanja. Tako pristup osobina pokušava da odgovori na pitanje: koje osobine i kompetentnosti treba da ima lider, bihejvioristički pristup vodi se pitanjem: kakvo ponašanje treba da ima lider, dok kontigentni pristup nastoji da dâ odgovor na pitanje: koji stilovi i osobine odgovaraju u određenim situacijama. Navedene teorije primeri su tradicionalnih modela liderstva čija je osnovna odlika sažeta u isticanju kontrole nad sledbenicima. Zbog toga se u literaturi neretko navodi da su hijerarhijske strukture i orijentacije utemeljene na naredbodavnom „šefovanju“ i regulaciji kroz nadzor što može rezultirati ozlojeđenošću grupe. Premda su poželjni u situacijama kada je neophodno doneti brze odluke ipak su usredsređeni na kratkoročne zahteve, a samim tim i neretko neodržive rezultate. Slabost je i težište na materijalnom imanju, odnosno koriste se materijalne stvari kao osnovni resurs. Prema mišljenju mnogih autora, delovanje i akcije tradicionalno orijentisanih lidera podstiču povinovanje i poslušnost ali i spoljašnjim nagradama, odnosno kaznama modelovanom ponašanju sledbenika. Ukratko, može se konstatovati da se suštinski gledano, tradicionalni pristupi liderstvu svode na kontrolu, pravila, regulativnost i granice.

Za razliku od tradicionalnih modela liderstva, kroz koje je lidersko ponašanje opisivano u vidu razmene na relaciji lider – sledbenik, postavljanja ciljeva, usmeravanja i podrške, učvršćivanja ponašanja ili onoga što Bas označava zasnovanošću na „pretpostavkama ekonomske isplativosti“, savremeni modeli liderstva naglašavaju simboličko ponašanje lidera, vizionarske i inspiracione poruke, emocije, ideološke i moralne vrednosti, individualizovanu pažnju i intelektualnu stimulaciju (Avolio, Walumbwa & Weber, 2009; Ševkušić i sar.,

2014a). Autori poput Denisona, Hujberga i Kvina mišljenja su da savremeni modeli liderstva ukazuju da su „efektivni lideri oni koji poseduju kognitivne i bihevioralne kapacitete prepoznavanja i reagovanja na paradoksalnosti, kontradikcije i kompleksnosti u svom okruženju” (Denison et al, 1995).

Proučavanja savremenih teorija liderstva najbolje je razumeti u kontekstu njihove teorijske evolucije. Ovo se čini opravdanim prevashodno zbog uticaja koje su prethodne konceptualizacije liderstva imale na savremenu praksu i promišljanja autora iz akademskih i stručnih krugova. Uz oslonac na shematski prikaz 1 u kome je sadržana i klasifikacija savremenih pristupa liderstvu kroz skraćeni narativ pruža se uvid u četiri istaknute teorije liderstva: (1) teorija interaktivnog liderstva, (2) teorija harizmatiskog liderstva, (3) teorija transakcionog liderstva, i (4) teorija transformacionog liderstva.

2.2.1. Teorija interaktivnog liderstva

Već 70-ih godina teoretičari koji su se temeljno bavili proučavanjem i razumevanjem liderstva konstatovali su da se brojne varijable poput radnog okruženja, sistema vrednosti organizacije i situacionih kompleksnosti i specifičnosti reflektuju na pojavu liderstva. Tako je nastao *interaktivni pristup liderstvu* (*interactional approach theory to leadership*) koji u obzir uzima navedene determinante uz pojašnjenje da se proces liderstva izgrađuje kao rezultat uzajamnog sadejstva između pojedinaca i situacije. Samim tim, za osnovu ove teorije uzima se premisa da je lidersko ponašanje generalno određeno odnosom između lidera, sledbenika i situacija, odnosno njihovom interakcijom. Od vitalnog značaja za radno okruženje jesu načini na koji osobe interaguju a ove interakcije određuju klimu i utiču na faktore direktno povezane sa uspehom, uključujući moral i produktivnost učesnika. Stoga, u centru pažnje lidera treba da bude praćenje interakcija jer njihova priroda i karakter utiču na atmosferu u radu ili u procesu učenja.

Interaktivno liderstvo je stil vođenja koji obuhvata nastojanje lidera da uspostavi takvu interakciju sa sledbenicima koja bi bila po svom karakteru povoljna za razvoj i pozitivna za sve. Oni su ti koji ohrabruju participaciju, nesebično dele svoje snage, resurse, potencijale i informacije, jačaju samopoštovanje osoba sa kojima rade i podstiču početnu ushićenost u vezi sa radnim aktivnostima. Imajući ovo u vidu, značajno je istaći da teorija interaktivnog liderstva počiva na dve pretpostavke. Sa jedne strane, ljudska bića su kompleksna bića s obzirom na to da mogu imati višestruke motive za preduzimanje akcija, a

motivi svakako tokom vremena mogu varirati i menjati se. Između ostalog, na produktivnost i učinak utiču i urođene sposobnosti, tip zadataka koje treba da realizuju, ali i iskustvo. Sa druge strane, radni sistem odnosno radna organizacija karakteriše se otvorenošću koja podrazumeva afirmativnu prirodu razmene informacija, resursa i energije. Imajući sve ovo u vidu, efektivan lider treba da bude kompetentan u proceni situacije i formulisanju relevantnih strategija, i posebno spretnan da izvuče maksimum iz skupa kako opštih tako i specifičnih veština zaposlenih. Između ostalog, praćenje konflikata deo je zadataka lidera, to jest pružanje pomoći u njihovom konstruktivnom rešavanju, ublažavanju ili potpunom otklanjanju. U poređenju sa liderima profilisanim samo ka poslovnoj strani, to jest samo na izvršavanje zadataka i realizaciju ciljeva, interaktivni lideri su zbog svoje usredsređenosti na zdrave relacije unutar poslovne zajednice ili obrazovne grupe, često svesniji onoga šta se dešava u okviru njihovog delokruga. Ipak, nadgledanje socijalne strane radnog okruženja i praćenje interakcija među učesnicima koliko može biti korisno toliko može biti i štetno, te rezultirati negativnim ishodima poput gubljenja šire slike iz vida ukoliko se lideri isuviše usredsrede na analiziranje i reviziju interakcija. Iako interakcije u kolektivu mogu da igraju značajnu ulogu u određivanju zdravlja i blagostanja, to ipak nije jedini faktor uspeha/neuspeha.

Kako stožer interaktivnog liderstva sačinjavaju interakcije sasvim je razumljivo da je aktivno učešće svih članova grupe preduslov i faktor njihove produktivnosti i radne klime. Samim tim, nije slučajnost što se u literaturi neretko nailazi na tvrdnje da se koreni ove teorije detektuju upravo u pristupima participativnog menadžmenta. Zasluga za povezivanje interaktivnog liderstva sa pristupima participativnog upravljanja pripada Roznerovoj (Judy Rosener). U deskripciji ove sponse ona zapaža četiri karakteristična obeležja: (1) podsticanje participacije, (2) ekstenzivnu razmenu informacija i energije, (3) ulaganje truda i napora za poboljšanjem i jačanjem samopoštovanja zaposlenih, i (4) podsticanje zaposlenih na različite radne zadatke (Rosener, 1990, prema Jovanović, 2017: 45). Ne zaustavivši se samo na ovoj vezi, ona ukazuje i na vezu između interaktivnog i transformacionog liderstva. Transformacione lidere opisuje kao osobe sposobne da menjaju potrebe, lične interese, vrednosti i verovanja pojedinih sledbenika u interes ili viziju grupe pretpostavljajući da utiču na pojedince u svom okruženju manifestovanjem lične harizme, dominacije i uverenja u moralnu ispravnost sopstvene vizije. Avolio, Waldman i Yammarino (Avolio, Waldman & Yammarino, 1991) mnemonički govore o karakteristikama transformacionih lidera među koje ubrajaju: individualizovanu pažnju, intelektualnu stimulaciju, inspiracionu motivaciju i idealizovan uticaj. Naposletku, neki teoretičari transformacionog liderstva ističu promenu i transformaciju kao ulogu lidera (Nanus, 1992; Tichy & Devana, 1986).

Pored Roznerove, prepoznajući fundamentalni doprinos modela situaciono-kontigentnog liderstva, Stahamova (Ann Staham) već 1987. godine povezuje interaktivno liderstvo sa teorijama socijalne strukture simboličkog interakcionizma čija se polazna tačka svodi na međusobni uticaj socijalne strukture i bihevioralne interakcije. Upravo zbog različitih uglova razmatranja u literaturi se izdvaja više modela interaktivnog liderstva a suštinu nekih od njih vredno je predstaviti.

Pronalazeći uporište u sistemskoj teoriji, Šejn (Schein, 1970) je među prvima promovisao model interaktivnog liderstva shvatajući ga kao kompleks bića čije je radno okruženje otvoren sistem na koji oni odgovaraju.⁵ Pretpostavke Šejnovog modela tiču se: (1) kompleksnosti i promenljivosti ljudi. Primera radi, dok uvećanje plate jednima može značiti status, drugima sigurnost, dotle trećima i jedno i drugo, (2) varijabilnosti ljudskih motiva. Jasno je da motivi nisu konstantni već se vremenom modifikuju i redefinišu, (3) različitosti ciljeva u različitim grupama. Tačnije, ciljevi neformalnih grupa mogu biti umnogome drugačiji u odnosu na ciljeve formalnih grupa, (4) višefaktorskog uticaja na učinak i produktivnost. Ovo prevashodno zavisi od prirode zadatka i sposobnosti, iskustva i motivisanosti osobe, i (5) kompleksnosti. To bi značilo da zapravo nema strategije liderstva koja je efektivna u svakoj situaciji. Upravo iz tog razloga analizirajući organizacionu kulturu i liderstvo, Šejn ističe: „Uz promene u tehnološkoj kompleksnosti, menjaju se i zadaci liderstva. Liderstvo umreženih organizacija fundamentalno se razlikuje od liderstva tradicionalne hijerarhije” (Schein, 2017: 12 - 13). Da bi bio uspešan, lider mora da izvrši dijagnostifikaciju situacije i selektuje najsvrsishodnije strategije iz obimnog repertoara veština.

Pretpostavka da lideri vrednovanjem ili osnaživanjem sledbenika razvijaju radno okruženje koje podstiče autonomiju i kreativnost, u osnovi je Brantovog modela interaktivnog liderstva (Brandt, 1994). Jedinostvenost svakog pojedinca u grupi afirmisana je ovim liderstvom jer su motivisani da svojim osobenim talentima doprinesu zajedničkom cilju. Ovaj model ističe veliku odgovornost lidera za kvalitet ishoda i kvalitet života onih koje predvodi. Prioriteti se ne ograničavaju na organizacione ciljeve a autoritet ne daje samo moć već i odgovornosti i dužnosti. Premda ovaj stil daje prilike lideru da uživa veću slobodu istovremeno postavlja dodatno opterećenje samom liderstvu. Između ostalog, razvijena brižnost i saosećajnost lidera za svakog člana grupe koju vodi, svodi na minimum potrebu za konkurencijom i kompeticijom, i podstiče kolegijalnu atmosferu, oslobađajući lidera tereta rešavanja problema. Kao

⁵ Sistem se može definisati kao skup objekata, odnosa među objektima i njihovih atributa; smatra se otvorenim ako razmenjuje materiju, energiju i informacije sa svojim okruženjem.

takav pravi je primer razumevanja Drakerovog uverenja da je liderstvo pre odgovornost nego pozicija ili privilegija (Drucker, 1992). Ovo uverenje zahteva pojašnjenje – liderstvo se često poistovećuje sa položajem, zvanjem ili ovlašćenjima. Iako se kroz svakodnevnu komunikaciju ili čitanje novinskih članaka uobičajeno sreće pripisivanje atributa lidera osobama sa zvanjem/titulom, ipak se liderstvo ne može izjednačiti sa aktuelnim položajem ili zvanjem. Bilo da je u pitanju premijer neke države, ili generalni direktor nekog preduzeća ili dekan fakulteta, zvanje ih ne čini liderima. Takođe, sam položaj i ovlašćenja daju prilike za predvođenje ali ih ni jedno ni drugo ne svrstava u lidere. Liderstvo se dešava kada ljudi dozvole da se na njihove živote utiče, odnosno onog trenutka kada uticaj jedne osobe rezultira radom ljudi na zajedničkoj viziji, pa se tada može govoriti o lideru. Stoga, liderstvo se pre tiče uticaja i relacija nego kontrole i zahtevanja i ono obavezuje ljude na preuzimanje odgovornosti za sopstvene akcije, posebno one koje su rezultirale neuspehom. Lideri uspeh pripisuju timu a neuspeh uvek vide u sebi i odgovorni su za svoje timove i po pitanju učinka, i po pitanju blagostanja, kako ličnog tako i organizacionog.

Vulf, Boland i Okerman (Wolf, Boland & Aukerman, 1994) takođe su istakli model interaktivnog liderstva u kreiranju svoje matrice kolaborativne prakse. Matrica sugerise na okvir razvoja i kontinuirane podrške među profesionalcima koji zajedno rade. Nastala je iz stava autora da se praktični rad ljudi, posebno medicinskog osoblja, mora razviti iz sistema zasnovanog na potrebama ka sistemu osetljivom na resurse. Navedeni autori skreću pažnju na socijalnu arhitekturu radne grupe, kao i na to kako prepoznavanje i razumevanje očekivanja, lične vrednosti i međuljudski odnosi utiču na sposobnosti lidera i sledbenika da ostvare viziju organizacije. Radeći na redizajniranju modela profesionalne prakse medicinskog osoblja, ovi autori o interaktivnom liderstvu govore u terminima implementacije transformacionog modela. Definišu ga kao „na poverenju zasnovan interaktivan odnos koji utiče pozitivno i na lidera i na sledbenike. Lideri i sledbenici su orijentisani na svrhu stvarajući ujedinjenost, celovitost i kolektivne namere” (Wolf, Boland & Aukerman, 1994: 38). Samim tim, lideri usmereni prema visokom učinku demonstriraju i dokazuju svoju posvećenost profesiji i organizaciji, a neretko su spremni i da preuzimaju visoke rizike. Njihov zavidan nivo samopouzdanja proishodi iz snažnog osećaja kontrole. Promene se prihvataju zbog vizije lidera i futurističkog fokusa, a usled bezrezervnog vrednovanja organizacione kulture i ciljeva lideri nastoje da vrednosti i ponašanja osoblja održavaju i unapređuju.

Ispitujući dostupnost leaderskih uloga ženskom polu kao i doživljaj istih u društvu, Klenkeova (Klenke, 1996) daje svoj doprinos u rapidno rastućoj oblasti proučavanja liderstva. Kombinujući primere iz stvarnog života i sprovodeći studije slučaja istaknutih žena ona se usredsređuje na istraživanje kako

kompleksnih tako i delikatnih interakcija između pola, liderstva i kulture. Posvećeno radeći na tom polju ona kao da prednosti svih modela sumira u jedan. Preciznije rečeno, nešto šire sagledavajući teorijski pristup interaktivnog liderstva ona govori o „kompleksnom obrascu interakcija između lidera, sledbenika i situacija“. Prema njenom mišljenju, kontekst, kultura, pol, liderstvo, zadaci, specifična struktura organizacije i same ličnosti, komponente su socijalne konstrukcije liderstva. Te komponente opisuju u terminima konstantne međusobne interakcije. Smatra da interaktivno liderstvo obuhvata formulisanje i komunikaciju zajedničkom vizijom budućnosti kojom se kreira zajednička platforma obogaćena diverzitetom, nudeći stvaralački odgovor na promene. Interaktivni lider utiče na učešće u odlučivanju, osnaživanje sledbenika, uzajamnost i reciprocitet u održavanju odnosa na relaciji lider-sledbenik i izgradnju konsenzusa. Čak i u visoko učinkovitim timovima, potreba za liderstvom ne nestaje. Dakle, kontekstualni faktori su ti koji postavljaju granice unutar kojih lideri i sledbenici komuniciraju i oni definišu ograničenja i zahteve koji okružuju dijadu lider-sledbenik. Stoga se potrebe i zahtevi za liderstvom diferenciraju u zavisnosti od kontekstualne dinamike i limita, odnosno granica. Jasno, ova autorka sugeriše da različite organizacije, kako formalnog tako i neformalnog tipa, predstavljaju složenu mrežu odnosa a svaka od njih nosi sopstveni skup kontekstualnih parametara koje treba imati u vidu. Radi boljeg razumevanja, dobro je navesti primer. Naime, proces liderstva u kontekstu političkih sistema zasigurno se razlikuje od liderstva u socijalnim pokretima. Najjednostavnije rečeno, dok su lideri u politici imenovani ili birani, lideri u kolektivnom delovanju se samoorganizuju kao produkt socijalne krize ili zastupanja određene ideologije.

Pored navedenog, neophodno je predočiti da je Klenkeova iznela i svoje mišljenje po pitanju prikaza različitih teorija liderstva smatrajući da sve one u najmanju ruku isuviše pojednostavljeno prezentuju dihotomije, poput autokratskog naspram demokratskog liderstva, ili liderstva orijentisanog na zadatke naspram liderstva orijentisanog na relacije. Čini se da se svaka od teorija oslanja na ograničene koncepte, poput liderskih osobina, ponašanja, situacija koji uobičajeno autori koriste za samo jedan nivo analize i prezentuju samo jedan fokus. Ipak, liderstvo treba shvatiti kao dinamičan proces međusobnog uticanja i interakcija lidera i sledbenika a teorija liderstva treba da objasni pojavu lidera u nestrukturisanim grupama, rastumači procese koji dovode do održanja uticaja lidera nad drugima, rasvetli vezu i odnos ličnosti, osobina i ponašanja lidera na grupne procese, i razjasni situacije ili socijalni kontekst.

U okviru interaktivnog pristupa liderstvu pojedini autori su se dotakli same radne organizacije i radnog okruženja. Tako su Nelson i Brns (Nelson & Burns, 1984) analizirajući radno okruženje pripisali liderima i njihovim

organizacijama čak četiri razvojna nivoa za koje su smatrali da utiču na produktivnost i satisfakciju radnika. Prvi nivo svrstali su u *reakcioni nivo* koji karakteriše usmerenost na prošlost a same interakcije nastaju u kritičnim situacijama. Drugi je *responzivni nivo* u čijoj se osnovi nalazi mogućnost lidera da oblikuje sledbenike da rade zajedno kao tim iako sam lider zadržava veći deo odgovornosti kada se govori o donošenju odluka. Treći ili *proaktivni nivo* nosi obeležja futurističke perspektive i lidera i sledbenika, održavanja i unapređivanja zajedničkih vrednosti. Naposljetku, četvrti i najviši nivo potpada pod *nivo timova visokog učinka* u kome se prepoznaju maksimalna produktivnost i zadovoljstvo radnika. Za razliku od njih, Bošnik (Bossnik, 2007) zagovara nešto drugačiju tezu. On ističe da se analizom relevantnih istraživanja može detektovati da interaktivno liderstvo obično uključuje i određenu vrstu direktiva i instruktaze. Interaktivni lider preduzima akcije u vidu podučavanja zaposlenih kako da inoviraju svoj rad ili kroz neke druge vidove savetodavne pomoći ili instruktivne podrške. Za usmeravanje aktivnosti zaposlenih lideri se koriste kooperativnim taktikama. U pogledu efekata nalazi istraživanja pokazuju da je interaktivno liderstvo posebno pogodno za podsticanje sledbenika na participaciju i kooperaciju. To, prema mišljenju Bošnika (Bossnik, 2004), pozitivno utiče na inoviranje klime, te i podizanje opšteg nivoa entuzijazma o inovativnim rešenjima. Shodno navedenom, reklo bi se da interaktivni lider podstiče angažovanje sledbenika u što boljem razumevanju ciljeva i zadataka organizacije kako bi dali efektivan doprinos njihovom ostvarivanju. On je taj koji treba da „dopre“ do zaposlenih i pruži im pomoć u uviđanju i shvatanju različitih aspekata organizacije koje služe kao potpora za njihovo zalaganje za ciljeve organizacije. Spreman je da na različite načine postigne punu angažovanost drugih, da ih uključi u grupno donošenje odluka, izgrađujući poverenje transparentno i otvoreno, i čineći sebe uvek dostupnim i vidljivim drugima. U tom pogledu, kada god proceni primerenim koristi se i obrascima ponašanja usmerenim na igrovne aktivnosti kojima se jača nivo interakcije i relaksiranije atmosfere. Jer, primera radi, u nastavnom okruženju razigranosti „poboljšava kvalitet interakcije između nastavnika i učenika, i među samim učenicima“ (Jovanović, 2020: 106). Ova, na prvi pogled, neuobičajena praksa pokazala se efektivnom i u vođenju velikih biznis korporacija.

Za interaktivne lidere prioritet je informisanje grupe koju vodi o važnim pitanjima koja se odnose na ciljeve i zadatke, kao i njihovo razjašnjenje. Karakteriše ih proaktivnost u traženju informacija i mišljenja od grupe sa kojom radi. Kada na ovaj način dosegnu do svojih radnika zasigurno mogu očekivati visok nivo njihove posvećenosti postizanju kako timskih tako i organizacionih ciljeva. Takođe, iako mogu koristiti sve prednosti tehnologije za razmenu informacija sa zaposlenima, interaktivnim liderima je veoma važno da često

koriste sve moguće prilike za održavanje direktnih sastanaka sa zaposlenima. To čine iz razloga jer veruju da će na ovaj način biti uverljiviji u približavanju vizije i precizniji u ubeđivanju zaposlenih u njenu vrednost. Ovakvi „face to face“ susreti omogućavaju bihevioralnu modifikaciju jer kada osobe jasno razumeju očekivanja lakše će menjati i prilagođavati svoje ophođenje i ponašanje u radu i prema radu. Ipak čini se da ima i onih koji smatraju da interaktivni stil liderstva sam za sebe ne može biti održiv. Recimo, istraživači poput Norgrena i Šalera (Norrgrén & Schaller, 1999) tvrde da ovaj stil liderstva nije dovoljan zbog inherentnog nedostatka konkretne vizije budućnosti, te stoga preporučuju kombinovanje interaktivnog sa drugim liderskim stilovima.

Navedeno govori u prilog tome da se kroz praksu interaktivnog liderstva generiše poseban set benefita za lidere koji inače ne bi mogli biti vidljivi i održivi izvan njihovog aktivnog prisustva i delovanja. To im daje slobodu da ulože svoje snage u izgrađivanje poverenja, kredibiliteta i poštovanja. I upravo ovi elementi osnovna su „zaleđina“ i stimulatívna snaga sposobnosti lidera u personalnom vođenju organizacije i motivisanja zaposlenih da ga prate u nastojanjima. U ovom stilu vođenja jasno se prepliću dva ključna mehanizma delovanja: vođenje organizacije i motivisanje pojedinaca, koji iako različitog seta karakteristika, postupaka i aktivnosti pred lidere stavljaju kompleksan zadatak potvrđivanja karaktera, sposobnosti i integriteta i ohrabrivanja zaposlenih da ga slede. Reklo bi se da bi se ovaj stil mogao okarakterisati kao praksa vođenja primerom jer postavlja sve što lideri kažu ili čine pod pažljivo promatranje zaposlenih. Vešto se koriste mnogim tehnikama kako bi dosegli do vizije i postavljenih ciljeva. Primera radi, u aktuelnim ekstenzivnim promenama i zahtevima za transformacijama organizacija, glavne koordinate lidera su personalna vizija organizacije, njeni ciljevi i potencijalna postignuća. Interaktivnim pravcem vođenja liderima se pružaju brojne mogućnosti da vrše preobražaj ili pak „trguju“ vizijom prema zaposlenima svaki put kada se za to ukaže prilika, neretko govoreći o njoj i produktivnim promenama koje bi nastale njenim ostvarivanjem. Na taj način „prodaja“ vizije postaje deo aktivnosti lidera na ostvarivanju motivacionog ciklusa zaposlenih, i u izvesnom smislu nalik je „potkupljivanju“ vizijom. Vizija se koristi kako bi se zaposleni naveli da je prate i „kupe“ – da je „prisvoje“ kao sopstveni smer delovanja. U ovako složenom procesu i dugotrajnom transformisanju organizacija, lideri su pod „budnim okom“ zaposlenih koji konstantno i neumorno procenjuju kako integritet tako i kredibilitet. Potvrđivanje karaktera, izgrađivanje poverenja i lojalnosti kod zaposlenih interaktivni lideri postižu kroz doslednost ne samo u rečima i delima, već i eksplicitnim postupcima kroz koje pokazuju saradnicima da njihove interese stavljaju iznad svojih ličnih planova. Poverenje između njih jača se i aktivnim osnaživanjem i raspodelom zadataka,

a po potrebi preraspodelama dužnosti „u hoduu“ kada okolnosti to nalažu. Time nedvosmisleno pokazuju da efikasno reaguju na brz tempo promena, čak i onih iznenadnih, i da rešavaju tekuće probleme i frustracije u momentu kada se jave, a često i pre nego što se jave. Da bi se sve to postiglo, važno je negovati otvorenu i kvalitetnu komunikaciju na relaciji lider–saradnici (zaposleni) i konstantno unapređivati veštine aktivnog slušanja i reagovanja na povratne informacije i ideje koje dolaze od saradnika. Takva fleksibilna i dvosmerna komunikacija ne samo što daje korisne inpute liderima već im omogućava da iskoriste sva svoja čula za opservaciju i senzitivnost da saznaju iz prve ruke šta se u organizaciji dešava, da oslušnu potrebe zaposlenih i da minimizuju distorziju informacija. Takođe, stalna prisutnost, otvorena i aktivna interakcija sa saradnicima vodi ka identifikaciji mogućih frustracija i predviđanju ili pak detektovanju barijera koje mogu stvoriti disbalans u napredovanju, produktivnosti i kretanju unapred.

Imajući sve ovo u vidu, moglo bi se reći da je interaktivni stil liderstva zasnovan na karakteristikama poput: (1) dobrih komunikacijskih veština, posebno empatijskog komuniciranja i aktivnog slušanja, (2) dobrih medijatorskih veština koje se na prvom mestu tiču pregovaranja i rešavanja konflikata, (3) visoko razvijenih interpersonalnih veština i pristupa suptilnog postupanja sa ljudima. Ovaj stil podstiče participaciju, razmenu moći i informacija, unapređuje samopoštovanje zaposlenih i razvija njihovu ushićenost/uzbuđenje u vezi sa radom i rezultatima istog. Smatra se da je ovaj stil liderstva efektivan u fleksibilnim, nehijerarhijskim organizacijama, a po svojim karakteristikama pretežno je preferiran među ženama. Na kraju, osobenosti ovog stila koje posebno treba istaći ogledaju se u inkluziji (uključivanju), kolaboraciji, uspostavljanju i unapređivanju veza i odnosa, i negovanju brižnosti. Interaktivni lideri skoncentrisani su na redukciju ličnih ambicija a razvijanje drugih osoba. To bi značilo da lider daje prednost konsenzualnom i kolaborativnom procesu, pa taj uticaj proizilazi pre iz relacija nego iz pozicija moći i formalnog autoriteta. Generalno gledano, ovaj teorijski pristup najbolje se primenjuje kao deo sistema liderstva. Integracijom ove teorije u veći skup teorija koje usmeravaju praksu liderstva, lideri u poslovnim i obrazovnim organizacijama mogu da obezbede jasnu i kompletnu sliku svog radnog okruženja pa čak i sistemski okvir svakog radnog mesta, imajući u vidu sve faktore koji mogu uticati na uspeh/neuspeh poslovanja.

2.2.2. Teorija harizmatskog liderstva

Premda se zna da je harizma drevni grčki pojam koji je prvobitno dobio na značaju kroz pisma Svetog Pavla hrišćanskim zajednicama, za njegovo uvođenje u društvene nauke zaslužnim se smatra nemački sociolog Maks Veber (Max Weber). Naime, istražujući razloge zbog kojih ljudi slede autoritete i rađeci na razvijanju koncepta harizmatskog autoriteta u liderstvu, on je pozajmio ovaj religiozni termin oslobađajući ga teoloških orijentacija i dajući mu nešto balansirani smisao i karakter, kasnije primenjiv u mnogim oblastima i domenima delovanja. Još 1968. godine harizmu je definisao kao kvalitet ličnosti pojedinca, ili u najmanju ruku, kao posebno neobične moći i kvalitete ličnosti po kojima se pojedinci razlikuju od prosečnih ljudi i na osnovu čega legitimišu svoje uticanje. Shodno tome, harizmatska dominacija prema njegovom mišljenju svodi se na urođenog, talentovanog vođu koji kao takav poseduje prvoklasne ljudske veštine, istinski optimizam i samouverenost. Izgleda da je Veber u izvesnom smislu prevazilazio dotadašnja ustaljena uverenja da se autoritet postiže posredstvom usmeravanja ka: (1) ličnom interesu u smislu pokoravanja zarad materijalnih, odnosno ekonomskih benefita, (2) strahu, u stvari poštovanju pravila zarad izbegavanja kazne ili drugih neželjenih posledica, i (3) navikama, to jest povinovanju zbog jednostavne socijalizacije autoriteta. Umesto toga, Veber je izneo svoje stanovište da pojedinci jednostavno slede vođu jer procenjuju autoritet i smatraju ga dobrom, ispravnom i pravednom formom moći. Iz tog razloga, legitimitet vođe mogao bi se razumeti subjektivnim za svakog sledbenika ponaosob. Važno je naglasiti da se u Veberovoj teoriji harizmatsko liderstvo oslanja na tri komponente ili dimenzije. Prva je psihološka koja upućuje na unutrašnje kvalitete lidera – osobina koja je „dar“ i koja se može ispoljiti u vidu božanske osobine ili specifičnog fizičkog ili mentalnog stanja bića. Druga se odnosi na socijalni aspekt u smislu da vođstvo ne proizilazi samo iz nečijeg unutrašnjeg bića već ima i društveni karakter, odnosno nastaje posredstvom socijalnih uticaja (na primer, društva, porodice, posla, obrazovanja, i dr.). I treća je relaciona koja se tiče odnosa između vođe i sledbenika a pretpostavlja efikasan odnos između njih koji se razvija kao istorijski produkt interakcije između osobe i situacije.

Mada je termin harizma Veberu poslužio kao dobra osnova za afirmaciju poznate teorije autoriteta, brza ekspanzija ovog pojma jasno se iskristalisala kroz teoriju harizmatskog liderstva (*charismatic leadership theory*) čijem je razvoju doprineo Haus (House, 1977). Ovaj autor, uvidevši mogućnost da se Veberove ideje o harizmatskom vođstvu zbog svoje teorijske prirode olako mogu

pretvoriti u spekulacije, nastoji da granice ovog koncepta proširi tako da on može biti merljiv i proverljiv. Zbog toga teoriju harizmatskog liderstva zasniva i obogaćuje pre na psihološkim objašnjenjima nego sociološkom ili politikološkom teorijom moći. Glavni argument koji je izneo jeste da ovaj vid vođenja svoje korene povlači iz ličnih i bihevioralnih karakteristika, te da lideri ovih kvaliteta inspirišu sledbenike odgovarajućom artikulacijom organizacione vizije. Sličnost sa Veberom može se pronaći upravo u činjenici da poput njega i Haus smatra da harizmatične vođe autoritet ne pridobijaju na račun straha ili finansijske isplativosti već emocionalnog uzbuđenja. Kako bi preneli svoju viziju onima koje žele da predvode, odnosno kako bi komunicirali vizijom, harizmatični lideri treba da pokažu visok nivo samopouzdanosti, dominantnosti, uticaja i snažne persuzivnosti. Da bi se unapredila pojava ovog vida liderstva neophodno je imati u vidu i učinak koji mogu dati određeni situacioni i organizacioni faktori. Hausov cilj bio je da ukaže da se za pravilno razumevanje harizmatskog liderstva ne treba fokusirati samo na efekte koje ima na sledbenike već u obzir treba uzeti bihevioralne i situacione faktore koji utiču na efektivnost harizmatičnih lidera.

U literaturi organizacionih nauka ova teorija se označava i kao teorija transformacionog liderstva, teorija inspirativnog liderstva, teorija vizionarskog liderstva, i tako dalje, a smatra se prvim pokušajem izgradnje sveobuhvatne teorijske osnove u proučavanju ove teme. Haus je ukazao da harizmatsko liderstvo proizvodi specifične efekte po sledbenike, odnosno efekte kojima se obezbeđuje njihova potpuna angažovanost na realizaciji zadataka i ciljeva. Uporišne tačke Hausove teorije harizmatskog liderstva mogu se sažeti u nekoliko pitanja: (1) kako se harizmatski lideri ponašaju, (2) kako se ponašanje harizmatskih lidera razlikuje od drugih liderskih ponašanja, i (3) koji su to uslovi pod kojima se harizmatsko liderstvo pokazuje kao najedelotvornije. Po pitanju osobina, Haus iznosi gledište da harizmatski lideri imaju snažnu potrebu za moći i dominacijom, visok stepen samopouzdanja i poverenja, i čvrsta uverenja, odnosno snažno verovanje u vrednosti koje zastupaju i javno promovišu. Stoga, pretpostavka ove teorije je da harizmatski lideri pridobijaju svoje pristalice na račun sopstvenog šarma, gracioznosti i personaliteta. Oni sledbenike privlače poput magneta. U osnovi ove teorije nalazi se transformacija potreba, vrednosti, preferencija i aspiracija sledbenika iz samointeresa u kolektivne interese. Zahvaljujući izraženoj persuzivnoj moći i veštom korišćenju govora tela ovi lideri u stanju su da utiču na: (1) nivo posvećenosti sledbenika misiji lidera, (2) sledbenike da učine značajne lične žrtve u interesu misije, (3) realizaciju misije izvan i iznad dužnosti sledbenika. U tom pogledu, harizma bi se mogla poimati kao moćno oruđe lidera koje proizvodi dugoročnije efekte poput emotivne vezanosti sledbenika za lidere, emocionalne i motivacione uzbuđenosti

sledbenika, unapređenja valence sledbenika u odnosu na misiju koju je lider artikulirao, samopouzdanja, poverenja i pouzdanosti u lidera, vrednosti i intrinzičke motivacije sledbenika (Shamir, House & Arthur, 1993). Haus (House, 1999, prema Jovanović, 2017: 50) je svoje karakteristično shvatanje harizmatškog delovanja izrazio na jedan od sledećih načina: (1) kao odnos između pojedinca (lidera) i drugih (sledbenika) zasnovan na duboko ukorenjenim zajedničkim ideološkim (a ne materijalnim) vrednostima, (2) kao pojedince koji ostvaruju neobične poduhvate kroz napore sledbenika koji su im izuzetno lojalni i koji u njih imaju visok stepen poverenja a spremni su i da se lično žrtvuju u interesu vizije lidera i kolektiva predvođenog tim liderom, (3) kao složen skup ličnih karakteristika i/ili ponašanja pojedinca koji vodi željenim ishodom.

Dok su ranije teorije organizacionog liderstva prevashodno bile orijentisane ka opisivanju ponašanja u terminima relacione razmene lider–sledbenik, usmeravanja i podrške ili unapređenja ponašanja, savremene teorije u svom fokusu imaju simboličko ponašanje lidera, vizionarske i inspirativne poruke koje šalju, neverbalnu komunikaciju koju demonstriraju, apelovanje na ideološke vrednosti, intelektualnu stimulaciju koju praktikuju, poverenje koje ispoljavaju (kako u sebe tako i u sledbenike), ali i očekivanja koja izražavaju po pitanju požrtvovanosti, efektivnosti i delovanja izvan standardnih i svakodnevnih dužnosti i radnih obaveza. Takvo vođstvo moglo bi se razumeti kao smisleno vođenje jer se poslu i organizaciji daje moralna svrha i posvećenost pre nego uticaje na realizaciju zadataka kroz različite pozitivna ili negativna potkrepljenja (podsticaje ili pretnje kažnjavanjem).

Još jedan važan autor vredan spomena, a koji je tragao za objašnjenjima harizmatškog liderstva, jeste Džej Kogner (Jay Conger). On smatra (Conger, 2011) da se harizmatško liderstvo sastoji od tri komponente: predviđanja, empatije i osnaživanja. Da bi se steklo dublje razumevanje harizmatškog liderstva, ovaj autor sugerše da harizma ne treba da bude obavijena misticizmom već da se o njoj promišlja kao o bihevioralnom procesu koji se može kako opservirati tako i analizirati u terminima formalnog modela. Zbog toga on zajedno sa svojim saradnikom Kanungom (Conger & Kanungo, 1998), razvija model liderstva u čijem se središtu nalazi nekoliko bihevioralnih dimenzija unutar organizacije. Konkretnije, prema njihovom modelu, harizmatško liderstvo je atribucija zasnovana na percepciji leaderskog ponašanja. Sledbenici posmatrano ponašanje lidera interpretiraju kao ekspresiju harizme i ono se odražava na participaciju pojedinca, orijentisanost na zadatke i ljude. Konger i Kanungo smatraju da harizmatške lidere od ostalih lidera odvaja upravo sposobnost formulisanja i artikulisanja inspiracione vizije, kao i ponašanje i akcije koje odaju utisak o izuzetnosti vizije i njih samih. Upravo percepcija izuzetnosti

harizmatičkih lidera i formalni autoritet koji nose, razlog su što pojedinci odlučuju da prate takve lidere. Takođe, harizma se u tom pogledu ne posmatra kao atribucija nastala na račun rangiranja pojedinca u samoj organizaciji već atribucija zasnovana na osnovu ponašanja koje pojedinac ispoljava. Važno je imati u vidu i u literaturi prisutno uverenje da pripisivanje harizme lideru zavisi od četiri varijable: (1) stepena diskrepancije koji postoji na relaciji *status quo* i budućeg cilja ili vizije koje zagovara lider, (2) primene inovativnih, sofisticiranih i nekonvencionalnih sredstava i načina delovanja radi postizanja željene promene, (3) realne procene resursa iz okruženja ali i ograničenja za unošenje promene, i (4) prirode artikulacije i impresija vodećih osoba angažovanih da inspirišu zaposlene u ostvarivanju zamišljene vizije.

U tumačenju harizmatičkog liderstva važna je opreznost jer se ne mogu uvek sagledavati samo pozitivne strane istog. Ono ne mora uvek da bude konstruktivno niti uvek transformaciono na pozitivan način već može da vodi i ka destruktivnosti. Njihova vizija nije uvek univerzalno pozitivna. Primera radi, imajući u vidu suštinu harizmatičkog liderstva – dominacija, samopouzdanje, čvrsta ubeđenost i sposobnost pridobijanja sledbenika, dva izrazita primera harizmatičkih vođa, istorijski gledano, mogli bi da budu Adolf Hitler i Dejvid Berg. Oba su umela da „iscrtaju“ viziju budućnosti za ljude shvatajući je „zdravo za gotovo“. Energija, ostrašćenost, supremacija kao i mnoge druge osobine koje su činile pokretačku snagu njihovih ličnosti, inspirisale su druge da ih prate i prihvate njihove ciljeve kojima bi bili posvećeni. Adolf Hitler (poznat i kao Firer) smatra se jednim od najozloglašnijih vođa svih vremena. Za mnoge autore predstavlja jednu od najzlobnijih osoba koje su ikada živjele. Hitlerova harizma bila je ključ uspeha nacionalsocijalizma koji je on slepo podržavao i želeo da prenese na narod tadašnje Nemačke. Hitler je ovu harizmatičnu visinu delimično dobio zahvaljujući svojim političkim veštinama i dopadljivosti odnosno, privlačnosti koju je posedovao. Izrazita jasnost vizije koju je imao (želeći najbolje za svoje sunarodnike) omogućila mu je uspešnost u svakom zadatku. Uprkos velikim idejama koje je imao za svoju zemlju i nepresušnoj želji da ona bude veća, bolja i „čistija“ nego ikad, skrenuo je stranputicom sopstvenog ega da preuzme svet koji nije bio čist koliko je želeo da Nemačka bude. Nažalost, to je rezultiralo egzekucijom miliona ljudi, njihovim stradanjem i žrtvovanjem u ime nemilosrdnog režima. Kroz javna obraćanja narodu svoje zemlje verbalnim putem otkrivao je svoju strast (tonalitetom glasa, emocionalnom obojenošću govora, jasnim iskazivanjem ostrašćenosti u svojim namerama) te kombinovanjem sa neverbalnim obrascima komuniciranja (izraženom gestikulacijom rukama, ubedljivim pokretima, znacima odobravanja i neodobravanja, oštrim pogledom...) širio je ideje o nepravdi i predrasudama učinjenim prema njegovoj zemlji. Na taj način pridobijao je

publiku da mu slepo veruje razvijajući netrpeljivost, mržnju i ljubomoru. Tako su gomile slepo verujućih sledbenika ostajale u stanju „opčinjenosti“ (koju mnogi autori nazivaju ludilom) i spremnošću da učine sve ono što je on nagoveštavao. Dakle, osobine koje mu se pripisuju su harizma-strast-vizija, odlučnost, integritet, samopouzdanje, socijabilnost po pitanju rada sa najbližim saradnicima, inteligencija. Takođe, nesporna je i oštrina njegovog uma ali i sposobnost manipulacije i „ispiranja mozgova“ čitave nacije da slede njegove sebične ciljeve – da celu Evropu uzme pod svoju kontrolu umesto potreba sopstvenog naroda. Pobjeda za njega bila je toliko važna da bi učinio sve da postigne što je zamislio. Upravo takvi aspekti njegovog karaktera i iluzija sopstvene veličine doveli su ga do paranoidnog ponašanja, gubitka „tla pod nogama“ što je naposljetku vodilo ka rasejanosti i kraju njegove vladavine.

I gore spomenuti Dejvid Berg (poznat i kao kralj Dejvid, otac Dejvid, Mojsije Dejvid) bio je osnivač i vođa pokreta i kulta „Božja deca“ u Kaliforniji. U samom zasnivanju ovaj pokret činio je sam Berg sa suprugom i njihovo četvoro dece. Nešto kasnije, pridružio im se manji broj odbeglih tinejdžera i pripadnika hipi grupacija, koji su se neshvaćeni i nesnađeni u spoljašnjem svetu, predvođeni Bergom i njegovim evangelističkim propovedanjem posvetili obožavanju Isusa. Ovaj pokret brzo se širio i dosegao tolike razmere da je za 24 godine postojanja dostigao broj od preko 150 000 sledbenika širom sveta. Iako je živio povučeno komunicirajući sa svojim sledbenicima putem pisama, uspeo je da ostvari snažan uticaj na njih koristeći se duhovnim i praktičnim temama za uvođenje politike i širenje određenih verskih doktrina. Njegovi „obožavatelji“, odnosno sledbenici širili su plasiranja učenja, formirali komune i regrutovali članove u mnogim gradovima i državama. Počevši od širenja jednostavne poruke spasenja, apokaliptičnosti, duhovne „revolucije i sreće“, i nepoverenja u spoljašnji svet, sve većim pridobijanjem pristalica ubrzo se oti-snuo u destruktivističku dominaciju nad njima. Zamisljajući da je božji prorok u svojim nastojanjima bio je toliko ekstreman i beskompromisan da je kroz pojedine porodične doktrine o seksualnom deljenju otišao toliko daleko navodeći svoje „učenike“ na promiskuitetno ponašanje a kasnije i na pedofiliju. Tako je ušao u krug iracionalnog i društveno neprihvatljivog ponašanja, a njegove aktivnosti oštro su kritikovane. U tome su posebno prednjačile pristalice čistog hrišćanstva koji su Bergovu ideologiju smatrali skrnavljanjem religije i njenom zloupotrebom. Oštro su ga osuđivali kao jeretičkog izaslanika, posebno skrećući pažnju na nemoralne obrasce ponašanja kultivista kao što je praktikovanje preljube i pedofilije koje je on sam propagirao revolucionarnim aktivnostima. Na račun optužbi priključili su se i neki bivši članovi ovog pokreta dokazujući seksualno zlostavljanje dece, fizičko zlostavljanje, eksploataciju, targetiranje

ranjivih grupa, te stvaranje trajnih trauma među decom koja su odgajana u grupi. Navedeno su dokumentovali sačuvanim pismima, spisima i video kasetama.

Imajući ovo u vidu sasvim je opravdano što mnogi autori razmatraju moralnu, odnosno etičku stranu harizmatiskih lidera. Huel i Avolio (Howel & Avolio, 1992), uvidevši ovu „mračnu stranu“ pojedinih harizmatičnih lidera, vrše njihovo razdvajanje na etičke harizmatičare i neetičke harizmatičare. Prve odlikuje razvijanje kreativnog i kritičkog rasuđivanja, spremnost za primanjem i prihvatanjem povratnih informacija (bilo pozitivnih, bilo negativnih), razumevanje reakcija sledbenika, uvažavanje doprinosa drugih, međusobna razmena informacija, i posedovanje moralnih standarda i kriterijuma koji podržavaju kolektivni interes grupe, organizacije ili društva. Drugi su osobe za koje se vezuje kontrola, određen nivo arogancije i manipulacije nad sledbenicima sa ciljem pridobijanja njihove lojalnosti a zarad ostvarivanja samoživih interesa. Često deluju u pravcu koji je za njih i njihove lične interese najpovoljniji, ne obraćajući pažnju na grupne ili organizacione interese ili interese društva u totalitetu. Dakle, ključni nedostatak harizmatiskog liderstva jeste taj što lider može biti vođen sopstvenim interesom ili pak neadekvatnom procenom umesto vrednostima kojima se neguje dobrobit drugih ljudi. Harizmatско vođenje lako može skliznuti i u ono što autori neretko nazivaju „tunelskom vizijom“ jer lider zajedno sa osobama koje ga slede olako može ostati skoncentrisan na viziju bez preevaluiranja i preispitivanja njene validnosti i održivosti. Jasno je da to može biti vrlo pogubno za organizaciju jer dolazi do brzog, neracionalnog i neadekvatnog utroška raspoloživih resursa. Nemali broj autora ukazuje na još jedan nedostatak ovog stila vođenja a to su upravo izgrađen odnos između lidera i sledbenika. Naime, onog trenutka kada se desi da usled različitih okolnosti ili razloga lider napusti organizaciju ona bi mogla da dođe u stanje stagnacije jer nedostaje sigurna baza usmeravanja. Čak i kada organizacija obezbedi novog lidera, potrebno je vreme koje će investirati na uspostavljanje odnosa sa zaposlenima ili pak na implementiranje nove strukture vođenja u samoj organizaciji. Kako su zaposleni svoja delovanja i poverenje zasnivali na viziji harizmatiskog vođenja, ne postoji takav razvoj liderskih kapaciteta i resursa unutar organizacije koji bi mogao da bude garancija narednim generacijama lidera da će biti u mogućnosti da nastave putem uspešnosti svojih prethodnika.

Naposletku, iako slično drugim popularnim stilovima liderstva, harizmatско liderstvo mnogo više od svih njih zavisi od ličnosti i akcija lidera a ne od procesa ili struktura. Kao takvo, ono je i dalje u fokusu savremene teorije i prakse, što se može videti i kroz brojne radove koji se tiču ispitivanja učinka ovog liderskog stila. Međutim, sistematičnijim pristupom radovima nazire se

određena simptomatologija prisutna među autorima, poput one da se značajna pažnja posvećuje posmatranju i analizi ponašanja mnogih poznatih osoba, odnosno harizmatičnih ličnosti koje privlače pažnju (ličnosti iz politike, biznisa, šou-biznisa, i dr.).

2.2.3. Teorija transformacionog liderstva

Uprkos nastojanju pojedinih autora koji kroz svoje radove sugerišu da se koncipiranje i uvođenje termina transformaciono liderstvo vezuje za sociologa Dauntona (James V. Downton) i davnu 1973. godinu, među naučnom i stručnom javnošću ipak preovlađuje sasvim drugačiji stav. Zasluge za razvijanje i afirmaciju ovog koncepta većina autora pripisuje ekspertu iz oblasti liderstva Brnsu (James McGregor Burns)⁶ uzimajući u obzir da je još 1978. godine razrađivanjem koncepta „transformativnog” ili „transformišućeg” liderstva u svom deskriptivnom istraživanju političkog vođenja imao vredan udeo u njegovoj široj primeni i održivosti. Iz tog razloga, često se u literaturi nailazi na argumente da je Brns zapravo idejni tvorac ovog koncepta. Ipak nešto kasnije, već 1985. godine transformišuće liderstvo preimenovano je u transformaciono liderstvo zahvaljujući Basu (Bernard, Bass).

Kako bi se lakše razumeo razvojni put ovog koncepta dobro je započeti upravo od Brnsa. Naime, Brns (Burns, 1978) je transformativno liderstvo definisao kao proces u kome lideri i vođeni jedni drugima međusobno podižu nivo morala i motivacije. Po njegovom mišljenju, transformativno liderstvo dešava se interakcijom lidera i sledbenika sa ciljem unapređivanja kreativnosti i motivacije u organizaciji. Ovaj pristup kreira značajne promene u životu ljudi i organizacija, odnosno „rekonstruiše” percepcije i vrednosti, menja aspiracije, očekivanja i težnje zaposlenih. Snagom svoje vizije i ličnosti oni inspirišu ljude iz svog okruženja, te im takav uzor daje podstrek da i sami menjaju svoja

⁶ Tokom svoje karijere Brns je za osnovnu tematiku proučavanja uzeo prirodu liderstva. Kao biograf i kao politikolog stalno je bio usredsređen na tumačenje i raščlanjivanje veze između ličnosti moćnika i istorijskih događaja koje su prouzrokovali. Osnovao je oblast studija liderstva. Za istaknutu knjigu iz istorije SAD *Roosvelt: The Soldier of Freedom* dobio je 1971. godine Pulicerovu nagradu. Mnogi autori rado koriste njegovu sentencu: „U stvarnom životu, najpraktičniji savet za vođe je da ne tretiraju pione kao pione, niti prinčeve kao prinčeve, već sve osobe kao osobe.”

očekivanja, percepciju i motivaciju u realizaciji zajedničkih ciljeva. Za takve transformativne lidere moglo bi se reći da su idealizovani u smislu da se mogu smatrati moralnim primerima rada za dobrobit tima, organizacije i/ili zajednice. Zapravo, transformativno liderstvo bi se moglo u tom pogledu razumeti kao koncept uzajamne pomoći između lidera i zaposlenih kojim se vrši „korak napred” u unapređivanju nivoa motivacije i entuzijazma u organizaciji. Nadalje, transformativne lidere Brns definiše kao osobe koje streme ka menjanju postojećih misli i tehnika zarad boljih rezultata i opšteg dobra. Opisuje ih i kao one osobe koje se usredsređuju na esencijalne potrebe sledbenika, te se u osnovi ovog stila nalazi fokus na unutrašnjim potrebama višeg reda. Stoga, transformativni lideri ukazuju na svrhu koja prevazilazi kratkoročne ciljeve. Taj odnos zasnovan je na težnji lidera da stvori promene. Ali u Brnsovoj teoriji transformativnog liderstva jasno je uočljivo da ključ nije u kreiranju promena unutar okruženja i ostvarivanju ciljeva već u menjanju ljudi: lidera i sledbenika. Prema njegovom mišljenju dva primarna izvorišta ovakve težnje i pokretačke snage mogu se pronaći u žudnji za moći ili pak u smislu vizije ili vrednosti. Uspostavljajući vezu između transformativnog liderstva i vrednosti višeg reda, on (Burns, 1978) percipira moralnost kao ključnu komponentu i sugerije da se tokom međusobne interakcije lidera i sledbenika nivo morala i motivacije i jednih i drugih podiže, odnosno njihove etičke aspiracije su osnažene što je zapravo znak da se liderstvo zaista dešava. Opisujući karakteristike transformativnog liderstva koristeći se moralnim konceptima, Brns zapravo ovaj stil liderstva definiše kao moralno liderstvo (Jovanović & Ćirić, 2016: 498). Drugim rečima, u centar svog modela transformativnog liderstva postavlja etičku dimenziju što mu je zasigurno obezbedilo određeni popularitet, ako se uzme u obzir činjenica da moralna dimenzija nije bila sadržana ni u jednom prethodnom pristupu. Upravo takvim jednim poduhvatom, kako navode Jovanović i Matejević (2014: 383), on se bitno izdvaja od svih drugih istraživača koji su se bavili alternativnim liderstvom. Zasigurno, Brnsovo shvatanje transformativnog liderstva pokazalo je da se ova teorija fundamentalno razlikuje u odnosu na druge teorije liderstva po svojoj orijentaciji na dugoročnu viziju, po usmerenosti na personalni razvoj sledbenika, te i po transformisanju sledbenika u lidere i moralne pokretače (Jovanović & Ćirić, 2016: 497). U tom pogledu, reklo bi se da se transformativno liderstvo pre odnosi na simpatisanje vizije odnosno vrednosti nego na „neutoljivu žeđ” za moći. Kroz izgrađivanje poverenja među sledbenicima transformacioni lideri uspostavljaju svoje vođenje što znači da transakcije mogu biti jednostrane jer sledbenici preduzimaju akcije ili daju podršku svom vođi iskazivanjem lojalnosti a ne razmenama. U tom pogledu, lider treba da angažuje kako racionalne tako i emocionalne interese svojih sledbenika, odnosno da „deluje” i na srce i na um što im omogućava

da povežu sopstvene baze moći iz različitih izvorišnih tački i osnaže svoja dela i akcije. Brns je uvideo da transformativni lideri koriste svoje vođstvo za: (1) uspostavljanje dugoročne vizije; (2) osnaživanje sledbenika i prepuštanje kontrole u određenoj meri; (3) podučavanje i razvijanje sledbenika da preoblikuju svoje sposobnosti; i (4) izazivanje dominirajuće kulture i katalizaciju promena. Dakle, lider je vođen vrednostima a ne pragmatizmom a sama transformaciona promena se može shvatiti kao velika promena na fundamentalnom, strukturnom nivou. Tako shvaćeno, transformaciono liderstvo (ako se adekvatno sprovede i u pravim okolnostima) imaće transformišući ili modifikacioni efekat i na lidera i na one koji ga slede. To bi značilo da ne samo da će jedni drugima podizati nivo morala i motivacije već da se vođstvo i sledbeništvo mogu posmatrati kao koncepti koji se prepliću, fluidni su i dinamični, i među njima kao da se granice gube.

Razvojni put transformacionog liderstva nadalje nastavlja i modifikuje Bernard Bas⁷ (Bernard Bass). Svoja istraživanja i analize usmerio je na vojne, poslovne i obrazovno-vaspitne organizacije. Radeći na proširenju Brnsovog rada, Bas već 1985. godine duboko „ponire“ u novu paradigmu transformacionog liderstva, preimenujući prvobitni termin svog prethodnika transformativno u transformaciono liderstvo. Vrednu osnovu za bogat opus svojih istraživačkih radova pronašao je upravo u analitičkom proučavanju kritičnih tački, praznina i pojedinih nedostataka Brnsovog rada, jer dok je jedan bio zainteresovan za moralnu dimenziju liderstva drugi je bio više usredsređen na njegovu efikasnost. Upravo takav, slobodno rečeno „forenzički“ akademski pristup, dao je argumentaciju mnogim autorima da ga opravdano opisuju kao profesionalca koji je teoriji transformacionog liderstva (*theory of transformational leadership*) dao supstancijalno utemeljenje i unapređenje. Naime, Bas je bio posebno zainteresovan za aspekt uticanja, odnosno na to kako lider utiče na svoje sledbenike. U tom pogledu nije moguće zaobići ni konstantno pitanje: šta je to što lider poseduje a što se odražava na osobe iz njegovog okruženja i kao pokretačka snaga deluje da ga u nastojanjima slede? Prema Basovom otkriću, nesumnjivo se radi o harizmi koju lider poseduje i bezrezervne vere koju sledbenici u njega imaju. Lider transformiše osobe iz svog okruženja upravo

⁷ Svojim istraživačkim radovima u oblasti liderstva i mnogim drugim poduhvatima Bernard Bas svrstan je u naučnike svetskog ranga koga Društvo za industrijsku i organizacionu psihologiju opravdano smatra izumiteljem i rodonačelnikom organizacione psihologije. Širok dijapazon interesovanja u ovoj oblasti rezultirali su obimom od preko 21 autorske knjige, 10 uređenih knjiga, 400 objavljenih i svetski priznatih radova ali i nasleđem u vidu arhive zavidnog broja onih nepublikovanih. Koliko je bio posvećen i uporan u proučavanju ove oblasti govori u prilog činjenica da je više od 20 godina svog života posvetio upravo njoj.

posedovanjem ovih kvaliteta, pa tako Bas transformaciono liderstvo definiše kao način na koji lider utiče na svoje sledbenike, u smislu vere u lidera, divljenja istom i njegovog poštovanja. Bas je išao još dalje, sa posebnom posvećenošću i istrajnošću u nastojanju da shvati kako lider harizmu i poverenje može da izgradi. On je tvrdio da lider mora biti *role-model*, odnosno uzor ali istovremeno i sposoban da izazove postojeći poredak. Posmatrajući revolucionarne vođe, došao je na ideju da formira moralno neutralni pristup za razliku od Brnsove moralističke vizije vođstva. U modelu transformacionog liderstva, govoreći teoretski, svrha je motivisanje članova organizacije čime se ukazuje na tri moguća načina uticanja lidera na sledbenike: (1) podizanjem svesti o važnosti zadatka i vrednosti, (2) fokusiranjem na ciljeve tima i organizacije a ne na sopstvene ciljeve, i (3) buđenjem potreba višeg reda (Bass, 1985: 20). Transformisanje, motivisanje i podsticanje sledbenika ka pronalaženju novih i jedinstvenih načina u prevazilaženju *statusa quo* i suočavanje sa promenljivim okruženjem kako bi se postigli očekivani rezultati, transformacioni lideri postižu kroz harizmu, intelektualnu stimulaciju i individualno uvažavanje.

Dakle, relacioni/transformacioni lideri motivišu i inspirišu tako što pomažu članovima grupe da uvide važnost realizacije zadataka i koristi koje od njih imaju, odnosno motivišu radnike/zaposlene/učenike, i uviđaju kako da ih formiraju u integralne jedinice koje dobro funkcionišu sa drugima. Leadersko uticanje ovog tipa u literaturi se neretko susreće i pod nazivom „generisanje osećanja” (Bass, 1999). Svest lidera prema onome što je važno i potrebno onima sa kojima rade uvećava se, čime se zauzvrat osigurava uviđanje značaja o onome što rade. Stoga, ovaj vid liderstva usmeren je na moguće procese uticanja lidera na učinak i postignuća ne samo članova grupe već svakog člana ponaosob da ispune svoje pune potencijale (Jovanović & Ćirić, 2016).

Transformacioni lideri vode se svojim ličnim primerom te ne treba da čudi što se u literaturi transformacioni lideri često nazivaju „tihim” odnosno „nečujnim” liderima. Poznato je da su zarad angažovanja sledbenika skloni da koriste relacije, inspiraciju i empatiju pa odatle još jedan naziv – relacioni lideri. Ako se ovoj listi pridodaju često pripisivane karakteristike poput posedovanja hrabrosti, samopouzdanja i spremnosti za žrtvovanje zarad opšteg dobra nije iznenađujuće što ih pojedini autori poput Čarija (Charry, 2012) opisuju kao osobe koje krasi visoki moralni i etički standardi. Transformacioni lideri poseduju jasan cilj i potrebu da pojednostave ili promene stvari koje više ne funkcionišu. Sa druge strane, njihove sledbenike karakteriše izraženo poverenje, divljenje, lojalnost i poštovanje ovakvih lidera. Upravo zbog ovih kvaliteta spremni su da ulože dodatni trud i napor i rade teže, više i istrajnije nego što se to od njih zapravo očekuje kako bi postigli bolje rezultate od predviđenih. Ovakvi ishodi dešavaju se jer transformacioni lideri sledbenicima imaju da

ponude mnogo više od jednostavnog rada u sopstvenu korist – pružaju inspirativnu misiju i viziju i daju im identitet. Svakako, transformacioni lideri inspirišu kroz sopstvenu posvećenost drugima, tolerantnost, usredsređenost na dostignuća ali i kroz preuzimanje rizika onda kada je to potrebno. Zastupljeno je istinsko verovanje u dugoročni napredak ali se značaj pridaje i potrebama onih na koje se utiče (Saxe, 2011). Sledbenici se podstiču i ohrabruju razmišljanjem o novim perspektivama, a čak i najuspešniji pristupi, strategije i pravila i jedni i drugi neprestano preispituju. Naposljetku, da bi izgradili poverenje kod svojih sledbenika i uverili ih da će prepreke biti prevaziđene samo kroz naporni rad i žrtvovanje, transformacioni lideri se koriste podsećanjem na prethodne uspehe.

Ukratko rečeno, suštinu Basove teorije transformacionog liderstva predstavlja teza da transformacioni lideri motivišu sledbenike da urade mnogo više nego što se od njih očekuje. Na tu pojavu deluju mnogobrojni faktori pa se u središtu modela transformacionog liderstva koji je on razvio nalaze četiri uloge transformacionih lidera. O njima se govori i u terminima krucijalnih komponenti ili kao o četiri grupe faktora (Bass, 1985; Avolio, 2005, 2011) među kojima su: (1) harizma ili idealizovan uticaj; (2) inspiraciona motivacija; (3) intelektualna stimulacija; i (4) individualno uvažavanje. Govoreći o *harizmi* ili *idealizovanom uticaju* Bas smatra da lideri demonstriraju idealizovan uticaj kroz isticanje uverenja, insistiranje na poverenju, posvećenost, svrhu i odlučnost čak i u teškim izazovima (Bass, 1997). Lider se posmatra kao ključna osovina, odnosno poluga bez koje se ne mogu pokrenuti akcije. On je uzor koji ličnim integritetom inspiriše poštovanje, želju i odlučnost osoba da ga slede/oponašaju. Ovakvi lideri su „šetajući govornici“ koji jasno iskazuju visoke etičke standarde, iskrenost, otvorenost, pravednost, principijelnost, odlučno implementiraju čvrste vrednosti i žive u skladu sa njima. Ne treba zaboraviti i da se u literaturi može naići na dvojako kategorisanje idealizovanog uticaja: (1) prihvatanje lidera kao snažnog, pouzdanog, etičnog i doslednog u fokusiranju na ideale višeg reda, i (2) slaganje između lidera i sledbenika po pitanju vrednosti, uverenja i osećaja misije kroz harizmatične radnje (Antonakis, Avolio & Sivasubramaniam, 2003). Kada je u pitanju *inspiraciona motivacija*, Bas (Bass, 1997) smatra da je lideri demonstriraju kroz entuzijazam, ohrabrenje i doslednost u sopstvenoj posvećenosti višim standardima i viziji budućnosti. Dok se idealizovan uticaj odnosi na motivisanje pojedinačnih sledbenika, inspiraciono liderstvo odnosi se na motivaciju cele organizacije ili grupe sa kojom se stupa u interakciju kroz transfer visokih očekivanja i uticanje na timski duh i entuzijazam. U tom smislu, vođa bi se mogao shvatiti kao vizionar koji koristi sve raspoložive resurse koji su mu na dohvat ruke kako bi učinio da se sledbenici osećaju kao deo nečeg velikog i vrednog. „Hrani“ ih energijom,

entuzijazmom i brine o smislu i svrsi. Dakle, inspiraciona motivacija je sposobnost lidera da ulije poverenje, podigne motivaciju i osećaj svrhovitosti kod osoba iz svog neposrednog okruženja. Inspiraciono liderstvo u tom smislu odnosilo bi se na motivaciju čitave radne grupe – svih onih koje lider predvodi. Avolio i Bas (Avolio & Bass, 2004) sugerišu da transformacioni lideri pružaju podsticaj za vrednosti i velike ideje, što je osnova *intelektualne stimulacije*. Takvim podsticanjem norme delovanja se kontinuirano obnavljaju i preispituju. Sledbenicima je omogućeno da stvaraju i predlažu nove, pa čak i kontroverzne ideje. Reformulisanjem problema sledbenici se udaljavaju od konceptualnih navika (Bass & Bass, 2009). Lider neprestano ohrabruje sledbenike da uče, rastu i razvijaju se, da rade i doprinose na nivou izvrsnosti, da iskoriste maksimum svojih potencijala. Cene intelekt, maštu i neretko sledbenike dovode u situacije da preispituju ili izazivaju stare, tradicionalne načine rada i funkcionisanja. Akcenat je na razvoju osoblja, strateškom razmišljanju i konstruktivnim izazovima koji bi rezultirali produktivnim rešenjima. Posebno je upečatljiva veština ovih lidera da detektuju različite tačke gledišta svojih sledbenika i da se „uhvate u koštac“ sa njima jer se iz njih obično „rađaju“ najdelotvornije akcije i reakcije. Dakle, intelektualna stimulacija odnosi se na podsticanje napora ka inovativnosti i kreativnosti kroz preispitivanje pretpostavki, rekonstrukciju i redefinisane problema, te pristupanje starim situacijama na nove načine. Autori smatraju da transformacioni lideri uvažavaju individualne potrebe svake osobe, njene mogućnosti i aspiracije (Bass, 1997; Bass & Bass, 2009) što je suština četvrte komponente, odnosno *individualnog uvažavanja* ili onoga što se u srpskom jeziku najpribližnije može nazvati *obzirnost*. Preciznije, lider osluškuje i sluša, savetuje, uči i podučava sledbenike kako bi se dalje razvijali, odnosno tretira ih različito i individualno prema talentima, znanju i iskustvu, ohrabruje dvosmernu komunikaciju, razvija kooperativno liderstvo uz prepoznavanje kvaliteta svake osobe bez obzira na kulturološke razlike (Bass & Bass, 2009). Drugim rečima, to podrazumeva sposobnost lidera da prepozna i utvrdi šta motiviše svakog pojedinačnog radnika, te pokaže empatiju i podršku. Ili, jednostavno rečeno, obzirno brine o potrebama zaposlenih. Iz tog razloga se često kaže da se radi o liderstvu orijentisanom na ljude kojim se uvažava i veliča različitost i diverzitet, te izgrađuje zdrav odnos i kvalitetna međusobna povezanost. Svaki član tima ili grupe ima jasan osećaj da ga lider poznaje, poštuje, da je zainteresovan, i da nesebično pruža podršku.

Teorija harizmatičkog liderstva i teorija transformacionog liderstva u ovoj analizi osnovano su predstavljene kao dve zasebne teorije. Razlog za to čini se jednostavnim i delom ispravnim s obzirom na to da se polazi od pretpostavke da su to dve odvojene konstrukcije koje se teorijski i empirijski razlikuju jedna od druge ali nisu međusobno isključive. Čini se da se sa ovakvom opservacijom

ne bi složili istraživači iz oblasti transformacionog i harizmatškog liderstva. Slična teorijska osnova koju dele obe teorije, moguć je razlog neslaganja među autorima. Koje su to sličnosti u osnovi obe teorije? Primera radi, Saškin (Sashkin, 2004) posebno naglašava da je za obe teorije od fundamentalnog značaja reprezentacija i artikulacija vizije lidera na koju posebno pažnju skreću Bas (Bass, 1985) i Konger i Kanungo (Conger & Kanungo, 1998). Sličnost se može detektovati u oba leaderska stila u pogledu ishoda – učinak iznad očekivanog, što se može shvatiti kao razlog naizmeničnog korišćenja termina harizmatškog i transformacionog liderstva kako to inače čine Bas (Bass, 1985) i Šamir (Shamir, 1991). Takođe, za objašnjenje procesa transformacije, harizma kao deo transformacionog liderstva, sama po sebi nije dovoljna, ističe Bas (Bass, 1985: 31). Haus i Aditija konstatuju da se verovatnim čini da upravo zbog toga Bas transformacionu teoriju posmatra kao supsumativnu harizmatškoj teoriji (House & Aditya, 1997). Hoyt i Sila (Hoyt & Ciulla, 2004) sličnost između harizmatškog i transformacionog liderstva vide u istraživanju odnosa između lidera i sledbenika i usredsređuju se na pitanja vizije, preuzimanja rizika, entuzijazma i samopouzdanja. Harizma je, međutim, najuticajnija od četiri dimenzije transformacionog liderstva i to je obično dimenzija koja ima najjaču vezu sa ishodom (Conger & Kanungo, 1998: 15). Konceptualizacija transformacionog liderstva Brnsa (Burns, 1978) i Basa (Bass, 1985), i Hausova (House & Shamir, 1993) koncepcija harizmatškog liderstva, naglašavaju značaj unutrašnjih nagrada. Obe teorije vide efektivnim one lidere koji prouzrokuju identifikaciju sledbenika sa ciljevima a koje inače lider artikuliše. Osim toga, mnogi, ako ne i većina naučnika, zaključili su da su razlike između ove dve teorije male.

Iako Haus i Podsakov (House & Podsakoff, 1994: 71) neslaganja među autorima ovih teorija nazivaju „skromnim“, „malim“ i „fino podešenim“, Barbuto (Barbuto, 1997) ipak smatra da između ovih stilova postoje značajne razlike. Tako, uzevši u obzir da je harizma izvanredan atribut lidera, Antonakis (Antonakis, 2001) i Grejam (Graham, 1987) ukazuju da su u situacijama harizmatškog liderstva sledbenici „zavisni“ od lidera kada je u pitanju usmeravanje i inspiracija. Sa druge strane, suština transformacionog liderstva je stimulisane i inspirisanje sledbenika da se razvijaju, te podsticanje njihove autonomnosti a ne zavisnosti. Jukl (Yukl, 1999) i Džadž i saradnici (Judge *et al.*, 2006) transformaciono i harizmatško liderstvo sagledavaju kao različite procese koji se ipak delimično preklapaju i prepliću. Harizmatški lideri po svojoj prirodi su transformacioni, ali ne postižu svi transformacioni lideri rezultate kroz harizmatičnost svojih ličnosti. Transformacioni lideri su slični harizmatškim liderima po mogućnosti artikulisanja ubedljive vizije budućnosti i uticaja na sledbenike, izazivanjem snažnih emocija u prilog vizije (Tănase, 2015). Nadalje, i obrasci ponašanja u oba stila emituju značajne razlike. Recimo,

transformacioni lideri, kako primećuje Gardner (Gardner, 1986; 1989), u stanju su da ulože dodatne napore kako bi osnažili sledbenike i umanjili njihovu zavisnost od lidera, a harizmatski lideri, po Dauntonu (Downton, 1973) i Juklu (Yukl, 1999) obično bi se angažovali u ponašanju koje podstiče sliku njihove izuzetne kompetentnosti i time pospešili zavisnost sledbenika. Na kraju, i što je možda najvažnije, harizmatski i transformacioni stil liderstva razlikuju se u pogledu mehanizama koji leže u osnovi procesa uticanja. Pritom treba imati u vidu dva široko rasprostranjena i prihvaćena pristupa liderstvu: (1) shvatanje liderstva kao sposobnosti pojedinaca da utiču i motivišu druge ka uspehu organizacije čiji su članovi (House *et al.*, 1999), i (2) tretiranje liderstva kao procesa socijalnog uticanja u kome je jedna osoba u stanju da pridobije pomoć i podršku drugih u ostvarivanju zajedničkog zadatka (Chemers, 1997). Harizmatski procesi uticanja su prvenstveno namenjeni usklađivanju vizije sledbenika sa liderom. Dakle, proces uticanja je jednosmeran. U transformacionom liderstvu, sa druge strane, postoji uzajamnost na relaciji lider–sledbenik koja implicira istovremenu transformaciju i lidera i sledbenika. Na taj način, proces uticanja je recipročan (Bailey, 2001; Miller, 2007).

Ukratko, poređenjem transformacionog i harizmatskog liderstva mogla bi se izdvojiti tri ključna obeležja po kojima se razlikuju i zbog čega ih treba posmatrati kao odvojene teorijske paradigme. Prvo, dok harizmatsko liderstvo gravitira oko lidera i njegove ličnosti dotle je u središtu transformacionog liderstva zajednička vizija i fokus na razvijanju i unapređivanju svih članova tima kako bi dostigli naredne, više nivoe. Konkretno, u procesu transformacionog liderstva viziju postavlja tim/grupa a u harizmatskom liderstvu vođa plasira viziju koja potom postaje vizija drugih u grupi. U tom pogledu, demokratičnost u postavljanju vizije obeležje je transformacionog liderstva. Takođe, vizija ili cilj je krajnji rezultat harizmatskog liderstva, a transformaciono liderstvo postavlja kao prioritet visokog ranga upravo razvoj i poboljšanje ljudi u organizaciji. Osobe vođene harizmatskim stilom više su sledbenici nego učesnici i samim tim njihov razvoj je na margini, sporedan je jer je lider i njegova vizija u središtu svih delovanja i aktivnosti. Drugo, transformaciono liderstvo se izgrađuje na transparentnosti i osnaživanju a harizmatsko na slušanju onoga što lider govori i čini. Ako se to uzme u obzir, lako se može zaključiti da se harizmatsko liderstvo u izvesnoj meri gradi na poslušničkom ponašanju sledbenika jer neretko rade ono što im se kaže pa se samim tim manje vremena troši na transparentnost i obrazlaganje. U transformacionom liderstvu, stvari stoje sasvim drugačije. Ovim stilom članovi tima su svrsishodno osnaženi kako bi kroz sopstvenu inicijativnost i angažovanost dali doprinos. I upravo to je jedan od načina za razvoj ljudskih resursa kao i mehanizam za postizanje veće produktivnosti u organizaciji. I treće, transformaciono liderstvo za prioritetnu

oblast delovanja ima razvoj pojedinca a u harizmatskom liderstvu sledbenici su neretko „alat“ za postizanje cilja. To bi značilo da je u transformacionom liderstvu jedna od važnih svrha razvoj članova tima kako bi mogli da uče i dalje evoluiraju i napreduju. Zagovornici ovog pristupa mišljenja su da se ljudi mogu menjati, transformisati kroz svoja delovanja u postizanju boljeg sutra, pa i dalje od toga. I to je ključni element u dostizanju vizije organizacije pa samim tim i njenog jačanja u budućoj perspektivi. U harizmatskom liderstvu razvoj ljudi, nažalost, nije fokusna oblast. Interesna oblast jeste lider i ispunjavanje njegove vizije. Lične karakteristike samog lidera i njegova persona u totalitetu smatraju se mnogo važnijim od onih koje krasi sledbenike. Jednostavno govoreći, nema prostora niti prilika za bilo šta drugo osim za ličnost i viziju u organizaciji u kojoj se u potpunosti koristi harizmatski stil vođenja. Zarad boljeg razumevanja ovih razlika može poslužiti primer Martina Lutera Kinga kao harizmatskog lidera i Ričarda Bronsona kao transformacionog lidera. Primera radi, u literaturi je zastupljeno gledište da je dr Martin Luter King Mlađi izraziti primer harizmatskog vođe. Ovaj „čin“ dobio je zahvaljujući elokventnosti, izražajnosti i upadljivosti, hrabrosti i odlučnosti u iskazivanju svog mišljenja. Njegova neustrašivost je poput magneta privlačila pripadnike i bele i crne rase. Bio je predvodnik svetske borbe o rasnoj segregaciji i diskriminaciji crne rase. Istinoljubivost, etičnost, harizmatičnost, čvrst stav u ono što veruje, korišćenje sopstvene moći da služi drugima, da ih inspiriše i podiže, pružajući otpor rasizmu još neke su od njegovih karakteristika. Naposletku, sa samo 35 godina dobio je Nobelovu nagradu za svoja dela, što ga svrstava u najmlađe nosioce ovog priznanja. Sa druge strane, za Ričarda Bronsona se opravdano smatra da je po svom delovanju nesumnjivo bio transformacioni lider. Jedan je od retkih koji se zalagao za podučavanje sopstvenih izvršilaca, menadžera i zaposlenih da postanu bolji i efektivniji. Nagrađivao je za izvrsne rezultate ali i podsticao zaposlene da sopstvene greške pretvore u prilike za učenje. Osnaživao je zaposlene da svoje ideje plasiraju višim instancama bez straha da će biti neuvaženi. Smatra se da ga posebnim čini sposobnost da se izdigne u vremenima neprilika i krupnih promena jer je vodio kompaniju usmerenu na rast i adaptabilnost promenama. Često se navodi njegova krilatica „ljudi su najveća imovina“ i opšta maksima „prvo osoblje, drugo klijenti, a treće deoničari“ što bi značilo da srećni zaposleni pružaju bolje usluge, više su motivisani i radiće ono što je ispravno, što vodi ka srećnim kupcima koji pak vode ka profitu akcionara.

2.2.4. Teorija transakcionog liderstva

Kada je reč o *transakcionom liderstvu*, smatra se da ga je prvi put opisao Veber (Max Weber) još 1947. godine radeći na sveobuhvatnoj studiji liderskih stilova. Ključni rezultat njegovog proučavanja predstavlja kategorizacija liderskih stilova na tradicionalne, harizmatske i racionalno-pravne to jest birokratske. Upravo navedene godine dao je detaljan opis racionalno-pravnog stila vođenja kao „upražnjavanje kontrole na bazi znanja”. Kasnije će se ispostaviti da je zapravo govorio o transakcionom stilu vođenja jer već nakon nepunih 40 godina, tačnije 1981. godine, Bernard Bas preuzima vodeću inicijativu u rasvetljavanju paradigme transakcionog vođenja. Kako se ovaj stil liderstva fokusira na bazične procese upravljanja poput kontrole, organizovanja i kratkoročnog planiranja, nije iznenađenje što ga najčešće praktikuju menadžeri. Otuda je ova teorija poznata i pod nazivom *upravljačko liderstvo* (menadžersko liderstvo/menadžersko vođenje). Zasniva se na jednostavnoj ideji menadžer zaposlenima daje ono što žele u zamenu za ono što on želi. Drugim rečima, utemeljena je na postavci da radnici nisu samomotivisani već im je potrebna struktura, instruktaža i monitoring kako bi zadaci bili obavljani korektno i na vreme. Jasno, ovaj pristup ističe ulogu supervizije, organizacije i grupnog učinka, i prema mišljenju mnogih autora, stoji nasuprot transformacionog liderstva. Nagrađivanjem i kažnjavanjem promovise se poštovanje sledbenika. Pored već navedenih naziva u literaturi se neretko nailazi i na atribut koji se ovom stilu pripisuje – *telling style*, što bi se moglo prevoditi već prema kontekstu u kome se koristi kao *pregovarački stil* ali i kao *efektivan* (delotvoran) stil liderstva. Tačnije, kroz proces pregovora lideri obezbeđuju nagrade u različitim formama uključujući materijalna dobra ili simbole koji mogu biti trenutni ili odloženi, delimični ili potpuni, implicitni ili eksplicitni. Smisao ovakvih aktivnosti može se razumeti ako se ima u vidu opšte stajalište da transakciono liderstvo podrazumeva motivisanje i usmeravanje sledbenika, pre svega apelovanjem na njihove lične interese. Lider čvrsto veruje u učinak i intenzitet motivisanja sistemom pozitivnog i negativnog potkrepljenja jer se u samom središtu transakcionog liderstva nalazi kontrola koju ima nad sledbenicima i stimulisanje da rade ono što on želi. Ukoliko rade ono što je poželjno i što se od njih zahteva, uslediće nagrada, a ukoliko rade suprotno, nagrada će biti obustavljena (Lashway, 2000). Lider čini sve što je u domenu njegovog delovanja da sledbenicima omogući neophodne resurse za rad i nagradu u zamenu za motivaciju, produktivnost, efektivnu i efikasnu realizaciju zadataka. Kako je ovaj pristup usmeren ka rezultatima, osnovanom se čini konstatacija

da se može govoriti o menadžerskom modelu koji nagrađuje samomotivaciju i uspeh a osuđuje neuspeh.

Naravno, suština transakcionog liderstva bila je predmet analize brojnih autora. Tako, u opusu raznovrsnih definicija zapaža se *razmena* kao centralni pojam. Autori poput Basa (Bass, 1985; 1990; 2000) i Brnsa (Burns, 1978) transakciono liderstvo najjednostavnije određuju kao proces razmene između lidera i sledbenika. Nadalje, Kuhnert i Levis (Kuhnert & Lewis, 1978) daju svoj doprinos definisanju transakcionog liderstva, ističući u prvi plan razmenu željenih rezultata između lidera i sledbenika ispunjavanjem interesa lidera i očekivanja sledbenika, a razmena uključuje obećanja ili obaveze ugrađene na račun poštovanja i poverenja. Litvud (Leithwood, 1992) smatra da se transakcioni stil liderstva zasniva na razmeni usluga za različite vrste nagrada koje lider bar delimično kontroliše. A nagrade treba da budu pažljivo birane, odnosno transakcioni lider treba da bude u mogućnosti da odabere adekvatne nagrade – nagrade koje će motivisati sledbenike sa „ciljem postizanja ciljeva”. Bas (Bass, 1985), kao i Lašvej (Lashway, 2000), tvrdi da je transakciono liderstvo proces razmene vrednost–korist.

Teorija transakcionog liderstva navodi da je ideja o relaciji lider–sledbenik zasnovana na nizu razmena ili implicitnim pogodbama između lidera i sledbenika, to jest kako Bas i Riđio navode u transakcionom liderstvu, lideri vode kroz socijalnu razmenu (Bass & Riggio, 2006). Brns je naveo da lideri pristupaju sledbenicima sa namerom da „razmene jednu stvar za drugu: posao za glas ili subvenciju za doprinos kampanji” (Burns, 1978: 4), a u poslovnom svetu to bi značilo da transakcioni biznis lideri nude nagrade za produktivnost (Bass & Riggio, 2006). Tako, transakcije ili socijalne razmene, kako ih Brns (Burns, 1978) imenuje, čine glavnicu odnosa između lidera i sledbenika, odnosno faktor su uspostavljenog odnosa između dve strane. I Jung (Jung, 2000–2001), takođe, na svojstven način definiše transakciono liderstvo kao sposobnost lidera da identifikuju potrebe i aspiracije sledbenika a za ispunjavanje ovih potreba neophodan je učinak sledbenika. Imajući u vidu navedeno, čini se da je lider skoncentrisan na postizanje psihološkog zadovoljstva i drugih bazičnih potreba svojih sledbenika kako bi dali svoj pun angažman i maksimalni učinak. Samim tim, moglo bi se reći da je jedna od uporišnih tački transakcionog liderstva i Maslovljeva hijerarhija ljudskih potreba.

Razmena, o kojoj je ovde reč, daje mogućnost lideru da realizuje ciljeve po pitanju učinka, dovrši potrebne zadatke, dosegne trenutnu organizacionu strukturu, motiviše sledbenike na različite načine, usmerava ponašanje sledbenika prema postavljenim ciljevima i njihovoj realizaciji, upražnjava spoljašnje nagrade, izbegava nepotrebne rizike i koncentriše se na unapređenje organizacione efikasnosti. Praktikujući ovaj model, lider se postavlja kao autoritet sa

definisanim delokrugom sopstvene moći, budući da njegova snaga dolazi upravo iz formalnih ovlašćenja i odgovornosti koje ima u organizaciji. Tako uspeva da rutinu učini održivom kroz upravljanje individualnim učinkom i facilitaciju grupnog učinka, a shodno definisanim zahtevima postavlja kriterijume zaposlenima. Najbolju komunikaciju i interakciju ostvaruju sa zaposlenima koji su svesni svog posla i motivisani modifikatorima ponašanja, odnosno sistemom nagrada–kazna. Sa druge strane, kako navode Sadeži i Pihie (Sadeghi & Pihie, 2012), koristi transakcionog liderstva za sledbenike uočljive su i kreću se od ispunjavanja ličnih interesa, smanjenja anksioznosti na radnom mestu, fokusiranja na jasne ciljeve organizacije (poput unapređenja kvaliteta, redukcije troškova i intenziviranja produkcije). Ova teorija, uokvirena bihejvioralnim sistemom verovanja da i pozitivna i negativna potkrepljenja deluju u korist organizacije, dokazuje i ubeđenje lidera da lanac komandovanja ili hijerarhijske postavke u organizaciji najbolje funkcionišu i daju mogućnost motivisanja radnika i pospešivanja njihove produktivnosti. U okvirima transakcionog vođenja ključna je i disciplina a nesporna je i činjenica da sam lider prati stroga pravila očekujući od sledbenika da isto čine. Međutim, uvek treba imati na umu da transakciono liderstvo počiva na skupu pretpostavki o ljudskim bićima i onome šta ih motiviše u organizaciji, te ovaj stil daje obično ograničene rezultate. Lider upravlja ponašanjem sledbenika konstruktivnim i korektivnim transakcijama, što vodi ka saglasnosti sa Lašvejevim (Lashway, 2000) stavom da su efekti nagrade i kazne kratkoročni i da se transakciono liderstvo fokusira na upravljanje a ne na vođenje. I Serđovani (Sergiovanni, 2006), govoreći o transakcionom liderstvu, koristi termine iz domena menadžerskih sposobnosti poput postavljanja pravila, procedura i opisa poslova u realizaciji očekivanja, a Fridmen (Friedman, 2004) smatra da ovaj stil liderstva preuzima direktan pristup u upravljanju okruženjem. Sasvim je jasno da se u okvirima transakcionog vođenja aktivnosti ne usmeravaju ka transformaciji ili unapređenju organizacije u celini, već umesto toga na ostvarivanje kratkoročnih ciljeva uz uspostavljanje jedinstva i usaglašenosti sa kompanijom. Povodom toga, regulatori ponašanja – nagrade i kazne zasluženo nose naziv transakcije.

Istražujući esencijalne karakteristike ovog pristupa, Bas (Bass, 1985) ukazuje na dva transakciona liderska činioca: (1) potencijalne nagrade/kontigenatno nagrađivanje i (2) upravljanje putem izuzetka. Prvi se odnosi na ponašanje koje je ekvivalentno pozitivnoj povratnoj informaciji supervizora, odnosno proces postavljanja očekivanja prema radnicima i nagrađivanje za njihovo ispunjavanje. Ovaj faktor implicira razmenu na relaciji lider–sledbenik, odnosno povezivanje cilja sa nagradom, klarifikaciju očekivanja, obezbeđivanje neophodnih resursa, postavljanje međusobno dogovorenih ciljeva, i

obezbeđivanje raznovrsnih nagrada za uspešan učinak. Ciljeve koje lideri postavljaju svojim sledbenicima u literaturi se prepoznaju kao SMART⁸ ciljevi. To su u stvari specifični, merljivi, dostižni, realistični i pravovremeni ciljevi. Pretenduje se ka postizanju dogovora sa sledbenicima o tome šta mora da se uradi i kakva nagrada predstoji po realizaciji dogovorenog. Lider i sledbenici međusobno razmenjuju mišljenja i diskutuju o očekivanjima, postižu sporazumni dogovor oko istih, pa je u takvoj interakcijskoj razmeni i povezanosti sasvim razumljiva prisutnost međuuticanja. Pohvale, priznanja, ocene, promocije, bonusi, honorari i druge vrste materijalnih nadoknada, samo su neka od sredstava na bogatoj listi nagrada pomoću kojih se postiže i potvrđuje željeno ponašanje sledbenika. Takvim postupanjem uvećava se učinak sledbenika, a učinak lidera zasniva se na proceni ponašanja i rezultata koji su doprineli realizaciji ciljeva organizacije. Dve studije sprovedene iste godine (Antonakis, 2001; Goodwin, Wofford & Whittington, 2001) dokazale su da potencijalna nagrada ima dva različita aspekta: transformacioni, tamo gde su postojale psihološke nagrade (poput priznanja i pohvala), i transakcioni, onda kada je uključivala podršku kroz materijalne nagrade (poput uvećanja plate ili posebnih dodataka i materijalnih podsticaja). Drugi činilac (upravljanje putem izuzetka) koji se u relevantnim izvorima pronalazi i pod terminima menadžment izuzetkom, odnosno upravljanje odnosi se na formu vođenja čiji su integralni delovi korektivna kritika, negativne ocene i negativne mere. Usredsređen je na identifikaciju slučajeva i postupanje u vezi sa njima u situacijama kada se odstupa od uspostavljenih normi⁹ te uključuje različite vrste negativnih povratnih informacija zasnovanih na kritici, korekciji i/ili drugim formama negativnog potkrepljenja kojima se lider vodi u zavisnosti od pokazanog učinka sledbenika. Upravljanje izuzetkom je stil liderstva gde lider daje malo ili čak nimalo instrukcija i uputstava saradnicima i uključuje se samo u slučaju odstupanja od zacrtanog plana. Pasivnost i indiferentnost prema saradnicima i njihovim zadacima osnovne su karakteristike lidera u ovom stilu. Bas i Riđio (Bass & Riggio, 2006) ovom modelu liderstva dodali su dva oblika: aktivan¹⁰ i pasivan¹¹. *Aktivno upravljanje izuzetkom* podrazumeva da lideri konstantno, pažljivo i aktivno prate rad svojih zaposlenih, vode računa o odstupanjima od pravila i standarda, te preduzimaju korektivne mere sa ciljem sprečavanja grešaka. Neretko predviđaju probleme pre nego što se dese i uviđaju kritična mesta za nastanak istih. Proveravaju učinak svoje radne snage i usmeravaju

⁸ SMART – skraćenica od *specific, measurable, attainable, realistic and timely aims*.

⁹ U literaturi se za ovakve pojave često koristi popularan englicizam *hendlovanje situacije/slučaja*.

¹⁰ eng. *Management by exception – active*

¹¹ eng. *Management by exception – passive*

kada vide potrebu za tim, pomažu zaposlenima da se usredsrede na devijacije i greške ako ih detektuju. Lideri koji aktivno upravljaju izuzetkom su oni lideri koji ne samo da su fokusirani na greške već isti oni koji pomažu zaposlenima da se „stoički nose“ sa prigovorima, neuspesima, propustima i omaškama. Stalno zaposlene vraćaju i podsećaju na prethodne neuspehe kako bi ih ekspresno pokrenuli da postignu postavljene standarde. Često svoje akcije adaptiraju shodno situacijama preduzimajući i korektivne mere koje su katkad neprijatne ali na duže staze pristup može da bude delotvoran. *Pasivno upravljanje izuzetkom* podrazumeva sve one situacije u kojima lideri intervenišu samo kada nisu ispunjeni standardi, ukoliko učinak nije na nivou očekivanja, ili ako se jave problemi. Čak mogu da koriste različite vrste kaznenih postupaka kao odgovor na neprihvatljiv učinak. Ne mešaju se u tekući rad zaposlenih sve do onog trenutka dok/ako se pojavi problem i preraste u ozbiljne teškoće. Drugim rečima, oni čekaju da se greške dogode i onda preduzimaju svoje akcije. U trenucima kada standardni učinak nije saglasan očekivanim kriterijumima, diskrepancija se „plaća“ kažnjavanjem. Ovakav pristup „gašenja požara“ poznat je i pod nazivom pristup reaktivnog upravljanja jer lider gotovo odmah reaguje na neprihvatljiv učinak. Ova dva faktorijela ne moraju uvek da budu efektivna ali često mogu da budu kontraproduktivna. Takođe, iako ovaj stil liderstva saradnicima/sledbenicima daje slobodu da sami donose odluke sve dok ne pogreše, nedostatak podrške i pozitivne radne atmosfere je osetan što rezultira pritiskom na zaposlene.

Još jedan faktor ili dimenzija transakcionog liderstva, koja se u literaturi spominje, jeste *laissez-faire* liderstvo. U doslovnom prevodu sa francuskog jezika ovaj termin znači „ostaviti na miru“ a srpskom jeziku adekvatnija je teza „neka ide kako ide“ s obzirom na to da je reč o neliderskom faktoru. Ovde lider obezbeđuje okruženje u kojem će sledbenici dobiti sijaset prilika da sami donose odluke. Lider sam abdicira odgovornost i izbegava donošenje odluka te je usled toga grupa često neusmerena. Reč je zapravo o netransakcionom liderstvu, odnosno „vođenje“ karakteriše odsustvo transakcija bilo kog tipa. Lider pokušava da izbegne sve moguće situacije dok ne „izniknu“ krupni problemi, a tada kao da se „izgubi i nestane“ sve dok se ne pojavi potreba za njegovim prisustvom. A i u takvim situacijama fokusira se na odloženo odgovaranje na trenutna pitanja i „beži“ od pravovremenog donošenja odluka. Generalno, lidera kao da ne interesuje rešavanje problema u organizaciji, ne mari za urgentna pitanja koja zahtevaju momentalne odgovore i reakcije, ignoriše svoje odgovornosti i ovlašćenja. Posmatrano tako, može se konstatovati da ovde izostaje dobar odnos između vođe i vođenih. Ovakvo ponašanje lidera može biti efektivno jedino kada se radi o timu odnosno grupi iskusnih i obučanih pojedinaca u kojoj lider ima samo ulogu supervizora u tome šta je postignuto a šta

nije, pa na regularnoj osnovi o tome razgovara sa članovima tima. Međutim, ovakvi obrasci ponašanja nemaju efekta, čak mogu biti i nepovoljni i pogubni kada se radi o predvođenju grupe neiskusnih pojedinaca kojima su potrebne jasne instrukcije i direktive.

Transakcionim liderima smatraju se one osobe koje su skoncentrisane na motivaciju sledbenika kroz nagrađivanje i disciplinovanje, odnosno instrumentalno uslovljavanje i koje klarifikuju sledbenicima vrstu nagrade koju mogu da očekuju za različite vrste ponašanja. Transakcioni lideri aktivno prate odstupanja od standarda, grešaka i nepravilnosti (Avolio & Bass, 2004). Ovakav lider ne individualizuje potrebe sledbenika niti se fokusira na njihov lični razvoj, već nastoji da se usmeri na kratkoročne potrebe. Stoga, transakciono liderstvo usmereno je ka potrebama nižeg reda, odnosno ka zadovoljavanju osnovnih potreba. Transakcioni lideri koriste nagradu i kaznu da bi dobili poštovanje svojih sledbenika a one su spoljašnji motivatori koji doprinose minimalnoj usaglašenosti sa sledbenicima. Oni prihvataju ciljeve, strukturu i kulturu postojeće organizacije sa tendencijom da budu direktivni i orijentisani ka akciji. Transakcioni lideri daju uputstva, klarifikuju uslove a zadržavaju ultimativnu kontrolu. Budući da deluju kroz modus ekonomske razmene, Bas (Bass, 1985) ih sagledava kao reaktivne a ne proaktivne. Transakcioni lideri upravljaju putem izuzetka, što se odnosi na ideju da oni nisu zainteresovani za menjanje ili transformaciju radnog okruženja ili pak ponašanja članova organizacije koju vode. U odnosu na transformacione lidere, transakcioni lideri se više bave procesima a ne „širom slikom”. Stoga, transakcioni leaderski stil nije usmeren prema menjanju budućnosti već prema održavanju stanja onakvog kakvo ono zapravo jeste, te usled toga, kako kaže Lašvej (Lashway, 2000), sve i dalje ostaje konstantno i nepromenjivo, što često rezultira nedostatkom realnog postizanja ciljeva. Sva navedena obeležja transakcionog liderstva mogla bi se svesti na kraću listu nekoliko ključnih: (1) napredak u pravcu praćenja i pridržavanja pravila i ispravnog realizovanja zadataka i ciljeva; (2) odupiranje promenama i nevoljno prihvatanje istih; (3) nefleksibilnost po osnovnoj orijentaciji i tendenciji; (4) usredsređenost na kratkoročne ciljeve; i (5) prednjačenje strukturiranih politika i procedura. Svakako, primeri transakcionog liderstva mogu se pronaći u bilo kom sektoru ili profesiji gde se očekuje da će poštovanje pravila doneti uniformne i najbolje rezultate. Pripadnici oružanih snaga, policije ili snaga bezbednosti prvenstveno funkcionišu po ovom modelu. U organizacijama koje se bave bezbedonosnim ili pravnim protokolima zahteva se da lideri poštuju određena pravila te da očekuju i od svojih podređenih da čine isto. Takođe, najbolje funkcionišu u onim situacijama kada većina radne snage nije upoznata sa određenim (posebno osetljivim) informacijama o poslovima koje je neophodno obaviti (poput nekih vojnih misija, policijskih

operacija i tajnih zadataka, razvoja visokokonkurentnih delova tehnologije, i dr.).¹² Poštovanje lidera razvija se na osnovu disciplinovanih hijerarhijskih pravila gde su uloge jasno podeljene, a kada se struktura ugradi u njihov radni stil, zaposleni stižu jasnu predstavu o nagradama i kaznama za koje mogu biti kvalifikovani.

Lako se može zaključiti da transakciono liderstvo ne promoviše kreativnost ako se ima u vidu da su ciljevi već postavljeni, da nedostaju nagrade za ličnu inicijativu i da su prisutni samo finansijski podsticaji. Ovo su zasigurno tri ključna nedostatka koja bi se mogla uputiti ovom stilu vođenja. Ipak, ima još „skrivenih“ nedostataka koji se lako mogu locirati a na neke su brojni autori implicitno ili eksplicitno ukazivali kroz svoje radove. Primera radi, verovanje da transakciono liderstvo teži ka održavanju stabilnosti izneli su Lusije i Ačua (Lussier & Achua, 2004). Takva karakteristika transakcionog liderstva potvrđuje raniju pretpostavku Litvuda i Jancija da se ovaj koncept opaža pre kao upravljanje nego kao liderstvo (Leithwood & Jantzi, 2000b). Važno je napomenuti da iako očekuju nagradu, ostvarivost ciljeva moguća je samo ukoliko sledbenici ulože napor. Pred njih se ne postavlja očekivanje da ostvare učinak izvan normalnih standarda i lideri ne investiraju nikakve napore da promene takvu situaciju, stavove i vrednosti. Prema tome, transakcioni lideri ne transformišu ni sledbenike ni organizaciju. Ne prelaze striktno postavljenu trasu čak ni onda kada realno postoje mogućnosti da se uspe drugačijim pristupom. Primarni fokus transakcionog liderstva je na pravilnom izvršavanju zadataka, u čemu se posebno ističe odsustvo potrebe za kreativnošću i inoviranjem. Studija Gejzela, Sligersa i Berga (Geijsel, Slegers & Berg, 1999) otkrila je da je upravljanje putem izuzetka negativna osobina liderstva jer demoralise sledbenike. Ovo se posebno pokazuje tačnim u odnosu na aktivno upravljanje koje se sagledava u pojmovima traganja za greškama ili sprovođenja pravila kako bi se izbegle greške, umesto u pojmovima osmišljavanja ili usvajanja strategija za korigovanje grešaka sledbenika kada do njih dođe.

Jasno je da transakcioni stil liderstva nije dovoljan, ali nije toliko ni nevređan i bespredmetan za razvoj maksimuma liderskog potencijala. Iako formira

¹² Kao jedan od primera transakcionih lidera u vojnim operacijama može se izdvojiti Norman Švarckopf (Norman Schwarzkopf) koji je od savetnika vojske u Južnom Vijetnamu zahvaljujući svojim liderskim kapacitetima dostigao čin glavnokomandujućeg generala američkih snaga u operaciji „Pustinjska oluja“. Predvođeci trupe od 750.000 vojnika, kopnenom ofanzivom za 100 sati porazio je iračku vojsku i oslobodio Kuvajt. Važio je za čvrstog vojnog komandanta, snažnog temperamenta koji je dosledno primenjivao pravila i procedure vojske za koordinaciju operacija na nekoliko kontinenata. Smatran je za izuzetnog vođu i vojnog diplomatu, a nakon završetka rata proglašen je za nacionalnog heroja.

bazu za zrelijim interakcijama, ipak lider treba strogo da vodi računa da ne praktikuje isključivo ovaj stil jer će se u suprotnom stvoriti okruženje prožeto položajem, moći, privilegijama i politikom. Transformaciono liderstvo često je suprotstavljano transakcionom pristupu (Bush, 2011; Miller & Miller, 2001). To se posebno odnosi na vezu između lidera i sledbenika koja je zasnovana na razmeni vrednosnih resursa. Ovaj model proizilazi iz političkog aspekta teorije organizacije. Lideri se ponašaju poput političara kada su angažovani u transakcionom ponašanju jer nastoje da utiču na ljude da deluju i rade na određen način kako bi osigurali personalne i organizacione ciljeve. Bitno je napomenuti i to da praksa transakcionog liderstva dovodi članove grupe u odnos kratkoročne razmene sa liderom. Ovi odnosi tiču se plitkih, privremenih razmena užitaka i često stvaraju netrpeljivost među učesnicima. Osim toga, određen broj naučnika kritikuje konstrukciju teorije transakcionog liderstva koja počiva na univerzalnom pristupu „jedne veličine odgovarajuće svima” (*one size approach*), zanemarujući situacione i kontekstualne faktore povezane sa organizacionim izazovima (Beyer, 1999; Yukl, 1999; 2011; Yukl & Mahsud, 2010). Ipak ostaju delom i neke prednosti ovog stila vođenja koje ne treba zaboraviti. Pre svega, transakciono liderstvo obezbeđuje jasnu strukturu za velike organizacije i dobro služi brzom i efikasnom postizanju kratkoročnih ciljeva. Takođe, nagrade i kazne jasno su definisane i specifikovane, te je zaposleni upoznat sa posledicama svog delovanja. Kada je zaposleni motivisan sopstvenim interesom da prati data uputstva i izvršava ono što se od njega očekuje, nagrada je obezbeđena. Ovaj stil liderstva efektivan je u održavanju *statusa quo* ali i veoma responzivan. Prisutna direktna linija komandovanja smatra se isplativom. Naposljetku, budući da se radi o jednostavnom modelu, veoma je lako uputiti i obučiti lidera da pomogne zaposlenima u razumevanju organizacionih zahteva posebno u vremenima kriza i upravljanja rešavanjem problema.

2.2.5. Model potpunog liderstva

Smer razvoja današnjih organizacija kreće se od hijerarhijske strukturisanosti sa transakcionim stilom liderstva ka organizacijama gde okviri nadležnosti nisu jasno postavljeni. Radi prevazilaženja nastalih nedoumica, razjašnjavanja i proširivanja prethodni modeli liderskih stilova koji se kreću u rasponu od harizmatiskih i inspirativnih lidera do pasivnih i izbegavajućih

lidera, poseže se za novorazvijenom paradigmom liderstva punog opsega (*full range leadership*). Ovaj model potpunog liderstva/liderstva punog opsega uključuje i transformaciona i transakciona ponašanja lidera. Avolio i Bas (Avolio & Bass, 2004) sugeriraju da nova paradigma liderstva svoju formu i strukturu dobija na bazi ranije paradigme autokratskog naspram demokratskog liderstva, direktivnog naspram participativnog liderstva, liderstva orijentisanog na zadatke i liderstva orijentisanog na relacije (Avolio & Bass, 2004). Konkretnije, liderstvo punog opsega nastalo je zapravo iz Basovih (Bass, 1985, 1990; Bass & Bass, 2009; Moore & Rudd, 2006) nastojanja da Brnsovu teoriju transformativnog liderstva preinači u dvofaktorsku teoriju, u kojoj su transformaciono i transakciono liderstvo predstavljeni kao dva kraja kontinuuma liderstva, odnosno kao dve komplementarne konstrukcije. To bi značilo da lideri mogu da budu i transformacioni i transakcioni, a mogu i međusobno da se dopunjuju; efektivniji su kada praktikuju oba stila (Bass, 1997). Važno je napomenuti da autori prave određene rekonstrukcije usitnjavajući ispoljena liderska ponašanja u tri nova stila sadržana u ovom modelu: transformacioni, transakcioni i pasivno-izbegavajući. Komponente sadržane u njima nešto drugačije se razmatraju. Primera radi, transformaciona ponašanja lidera oni sagledavaju kroz elemente saosećajnog vođstva (*obzirnosti*)¹³, razmišljanja izvan ustaljenih okvira (*intelektualne stimulacije*)¹⁴, deljenja vizije odnosno opčinjavanja/fasciniranja mase (*inspiracione motivacije*)¹⁵ i delanja u skladu sa rečima (*idealizovanog uticaja*)¹⁶. Transakciona ponašanja razmatraju se u okvirima aktivnih obrazaca: postizanja dogovora (*kontigentnog nagrađivanja*)¹⁷ i „preventivno-korektivnog gašenja vatre” odnosno preduzimanja korektivnih akcija kada se predvide

¹³ eng. *individualized consideration*. Lideri obično šalju jednostavnu poruku: „Stalo mi je do tebe i radim u tvom najboljem interesu”.

¹⁴ eng. *intellectual stimulation*. Lideri podstiču imaginaciju zaposlenih, pokreću zaposlene na istraživanje i plasiranje kreativnih ideja koje nisu uobičajene, ograničene i omeđene pravilima i tradicijom. U engleskom govornom području najčešće se kaže „thinking outside of the box”. Zaposlenima se šalje poruka: „Ako bismo promenili naše pretpostavke, onda..”

¹⁵ eng. *inspirational motivation*. Lideri inspirišu druge na delovanje uz klarifikaciju pozicije organizacije u budućnosti. Šalje se poruka: „Ako se usredsredimo na ono za šta se organizacije zalaže, možemo da postignemo šta god poželimo”.

¹⁶ eng. *idealized influence*. Lideri demonstriraju inkluzivnu viziju i sami pokazuju posvećenost i upornost u radu koju prenose na zaposlene u svom okruženju. Vode se krilaticom da „Dela govore više od reči” i šalju poruku: „Verujem da je ovo zasta prava stvar”.

¹⁷ eng. *contingent rewards*. Lideri jasno izražavaju očekivane rezultate i vode se konstruktivnim transakcijama. Važe za osobe kod kojih se sve može postići dogovorom pa u skladu sa tim orijentišu svoja postupanja slanjem poruke: „Ukoliko radite kao što smo se dogovorili, bićete nagrađeni”.

moguća odstupanja od dogovorenog (*aktivnog upravljanja izuzetkom*)¹⁸. Na posletku, unutar trećeg stila označenog kao pasivno-izbegavajući oni pažnju skreću na dva pasivna obrasca ponašanja: držanja po strani (*laissez-faire*)¹⁹ i „korektivnog gašenja požara” odnosno preduzimanja akcija kada su se greške već dogodile (*pasivnog upravljanja izuzetkom*).²⁰ Takvo sagledavanje vodi u zaključak da se govori o dve strane transakcionog liderstva, odnosno aktivnoj i pasivnoj u pogledu ponašanja, to jest akcija lidera i njihovog odnosa prema zaposlenima. Ovde nema potrebe niti razloga govoriti o pasivno-izbegavajućem liderskom stilu kao zasebnom u odnosu na ostale sadržane u ovom modelu. Uopšteno govoreći, *laissez-faire* i pasivno upravljanje izuzetkom pripadaju transakcionom liderstvu. Takođe, model potpunog liderstva (Bass & Avolio, 1990) podrazumeva da se transformaciono liderstvo ne može posmatrati izolovano od koncepta sa kojim je povezan, to jest transakcionim liderstvom, jer postoje argumenti da je transformaciono liderstvo izgrađeno na temeljima transakcionog liderstva (Bass, 1985).

Termin liderstvo punog opsega svakako izražava ideju da lideri, u praksi imaju mogućnost prikazivanja nekih ili svih karakteristika transformaciono-transakcionog liderstva. Istraživanja pokazuju da dosta često i u različitim situacijama jedan te isti lider može da demonstrira kako transakcione tako i transformacione obrasce ponašanja (Avolio & Bass, 2004). Ali, profil svakog lidera sastoji se od nešto više jednog a manje drugog (Bass, 1999). Vrhunski lideri primenjuju i transformaciono i transakciono liderstvo u određenoj meri (Bass & Avolio, 1993), odnosno efektivni transformacioni lideri mogu da ispoljavaju elemente transakcionog liderstva (Whittington *et al.*, 2009). Neke od karakteristika transformacionih i transakcionih lidera prikazane su u tabeli koja sledi.

¹⁸ eng. *management by exception – active*. Lideri preduzimaju korektivne akcije kada procene da će se problemi u dostizanju cilja pojaviti, kada stvari ne idu po planu te pokušavaju da ugase vatru dok se još nije rasplamsala. Pažljivo prate radni učinak zaposlenih u potrazi za greškama kako bi rešavali probleme pre njihove pojave, kao u mikromenadžmentu. Šalje poruku: „Sve mora da bude u redu”.

¹⁹ franc. *l'esefèr*. To je svojevrsan obrazac ponašanja i politika ostavljanja stvari da teku svojim tokom („neka ide kako ide”). Lideri se uzdržavaju od intervencija bilo kog tipa i vida kada se problemi jave pa samim tim kao da je vođenje i usmeravanje zaposlenih odsutno. Kako se ne naglašavaju rezultati i izbegava odgovornost, on nosi poruku: „Tog lidera uopšte nije briga da li radimo ili ne”.

²⁰ eng. *management by exception – passive*. Lider konstantno naglašava šta zaposleni pogrešno rade, insistira na doslednom poštovanju pravila a prisutan je tek onda kada nastanu veliku problemi „da ugasi nastali požar”. To radi najčešće ponižavajućom disciplinom zaposlenih, odnosno kažnjavanjem. Neretko, šalje poruku: „Ne, opet on/a”.

Tabela 8. Osobnosti transformacionih i transakcionih lidera

Transformacioni lideri	Harizma	Lideri ispoljavaju takve obrasce ponašanja i ophođenja koji rezultiraju potrebom zaposlenih da se sa liderima identifikuju i da ih oponašaju. Oni postaju uzori njihovog budućeg delovanja. Zaposleni im se dive, iskazujući uvažavanje i poštovanje. Imaju poverenja u njih jer pružaju viziju i osećaj misije i ulivaju ponos za ostvarene rezultate, te uživaju i određeni ugled.
	Inspiracija	Izražena je sposobnost lidera da uliju poverenje kod zaposlenih, pokrenu ih i motivišu na radnje i odlučivanje, i ostvare osećaj svrhe. Artikulišu jasnu viziju budućnosti, saopštavaju visoka očekivanja od grupe, koriste simbole radi usredsređivanja napora, izražavaju važne ciljeve na jednostavne načine i pokazuju posvećenost ka postavljenim ciljevima.
	Intelektualna stimulacija	Lideri konstantno izazivaju i „provociraju“ zaposlene da na nove načine pristupaju trenutnom statusu i menjaju ga u pozitivnom smeru, stimulišu napore zaposlenih ka inovativnosti, kreativnosti uz prisutan stav da ustaljene načine rada treba zameniti onim produktivnijim. Izražavaju spremnost za preuzimanje rizika i istu traže od zaposlenih uz „zahtev“ za javnom međusobnom razmenom zanimljivih ideja. Pospešuju racionalnost u radu i pažljivo rešavanje problema.
	Obzirnost	Lideri posvećuju značajnu pažnju svakom zaposlenom i tretiraju ih sa poštovanjem kao osobe jedinstvenih kvaliteta. Vode računa o potrebama zaposlenih, mentorišu, obučavaju, savetuju i usmeravaju. Osluškuju želje, potrebe i brige zaposlenih, uvažavaju njihova interesovanja, pružaju podršku i pokazuju empatiju u personalnim situacijama svakog ponaosob, ali i izvan njih. Takvo ponašanje doprinosi ulaganju maksimalnih napora zaposlenih i razvoju njihovih liderskih potencijala i kapaciteta.
Transakcioni lideri	Kontigentno nagrađivanje	Lideri svoje delovanje upravljaju ka na motivaciji zasnovanom sistemu koristeći ga za nagrađivanje zaposlenih koji ispunjavaju sve identifikovane ciljeve i pružanjem pozitivnih potkrepljenja za dobro obavljen posao. Njihove aktivnosti svode se na sistem „rad–zarada“, odnosno dogovaranja nagrada za uloženi trud, priznanja dostignuća, obećavanja koristi za dobar učinak. Oni klarifikuju zahteve u odnosu na uloge i zadatke zaposlenih, kriterijume učinka i vrstu nagrade koja sledi nakon postizanja željenih ciljeva. Biraju kvalitetne zaposlene i osnažuju ih za preuzimanje kontrole nad svojim zadacima na odgovoran način.
	Upravljanje izuzetkom	Lideri obezbeđuju optimalne uslove za zaposlene kako bi uspešno obavili zadatke. Pažljivo prate rad, istražuju devijacije od uspostavljenih pravila i standarda. Preduzimaju korektivne mere kada je izgledno da će stvari krenuti u pogrešnom smeru ili je već došlo do nepovoljnih rezultata i intervenišu kada standardi nisu ispunjeni. Oni konstantno preispituju ono što je

pogrešno učinjeno a ne ono što je uspešno urađeno, pa daju sebi prostor da pronađu greške kako bi rešili probleme (aktivno upravljanje izuzetkom). Ili, poput lovca na greške stalno opominju „omaškama“ i neuspesima i ne traže gde su i kada nastali previdi i pogrešni koraci, već reaguju kada su odstupanja već očigledno prisutna a problemi nastali (pasivno upravljanje izuzetkom).

Laissez-faire

Lideri kao da utiču na zaposlene iz pozadine, u smislu da „peru ruke“ od bilo kakve odgovornosti, drže se po strani, pasivni su i neretko neefikasni po svom obrascu ponašanja. Izbegavaju donošenje odluka pa su zaposleni „prepušteni sami sebi“, odsutni su kada treba da budu prisutni, imaju „opušten“ pristup odgovornosti. Zauzimaju stav poverenja prema zaposlenima i apsolutnog oslanjanja na njih. Oni se ne bave mikroupravljanjem i ne uključuju se previše, niti daju mnogo instrukcija ili smernica za rad. Umesto toga, daju slobodu zaposlenima da iskoriste svoju kreativnost, resurse i iskustvo kako bi se ostvarili postavljeni ciljevi.

Transformaciono-transakciona teorija liderstva jedan je od načina kojim može biti opisano i vrednovano ponašanje lidera. Dok transformacione lidere karakteriše ispoljavanje harizme i zajedničke vizije, te stimulisanje drugih ka produkciji izuzetnog posla, dotle u osnovi transakcionog liderstva leži odnos „davanja i uzimanja“, to jest odnos između lidera i sledbenika uspostavlja se kroz razmenu kao što je sistem nagrađivanja za ispunjavanje određenih ciljeva. Bas (Bass, 1999: 9) je razliku među njima istakao na slikovit način: „...dok transformacioni lideri podižu nivo morala i motivacije svojih sledbenika, transakcioni lideri neposredno snabdevaju lične interese sledbenika. Transformacioni lideri ističu šta možete učiniti za svoju zemlju a transakcioni šta vaša zemlja može učiniti za vas“.

Najzad, razlog zašto je ovaj model uspeo da održi svoju poziciju dominantne i najšire prihvaćene i proučavane teorije liderstva jeste njeno često usavršavanje i modifikovanje koje sprovode Bernard Bas i njegove kolege sa ciljem prevazilaženja njene početne nesavršenosti i identifikovanih nedostataka. Kao produkt iscrpnog rada na ovom modelu razvijen je i prateći instrumentarijum – *Multifaktorski upitnik liderstva (Multifactor Leadership Questionnaire)* kojim se procenjuje liderstvo u punom spektru. I on je vremenom isto tako prilagođavan, menjan i usavršavan u pogledu faktorske strukture i psihometrijskih parametara kako bi dobio svoju rafinisanu formu adekvatnu za primenu u različitim oblastima. Zahvaljujući rafiniranom sluhu prema inputima koji su dolazili od stručnjaka u oblasti proučavanja liderstva, te i uvažavanja kritika koje su modelu potpunog liderstva upućivani, učinjena preoblikovanja,

redizajniranja i modelovanja uključujući i *laissez faire* liderstvo na dnu hijerarhije, doprineli su tome da se teorija liderstva punog opsega razvija i unapređuje tokom vremena i nađe svoju širu primenu u praksi.

3. Liderstvo i obrazovanje

Po pravilu, u bilo kojoj organizaciji, odseku, timu, grupi egzistira stalna potreba za osobama koje vode, usmeravaju kako personalnim tako i profesionalnim kvalitetima ostale članove zajednice ka postizanju jedinstvenog cilja. Objektivno govoreći, to je osoba koja će svojim ponašanjem i delovanjem uticati na svakog pojedinca iz svog okruženja da ostvari maksimum sopstvenih potencijala (pa čak i onih skrivenih) neophodnih za kvalitetno funkcionisanje kako unutar grupe kojoj pripada tako i izvan nje same.

Neretka je pojava da se u svakodnevnoj konverzaciji na temu liderstva dešava da učesnici u komunikaciji tendenciozno razmišljaju o velikim kompanijama i preduzećima, te da pri tome gube iz vida da i obrazovna organizacija, više nego bilo koja druga, zahteva izvrsnog lidera. Liderstvo kao proces socijalnog uticanja i svojevrsan model interakcijske povezanosti među ključnim akterima obrazovnog rada itekako daje prilike za pospešivanje napora u postizanju predviđenih ciljeva. U obrazovnim okruženjima, lideri se postavljaju/delegiraju na pozicije, kako formalno tako i neformalno, i ostvaruju uticaje na svoje kolege, učenike, roditelje, ostale zaposlene, i druge interesne strane. Dakle, govori se o sposobnosti pojedinca u mobilisanju i uticanju na druge da artikuliraju i postignu zajedničke ciljeve obrazovne institucije. Tako gledano, liderstvo u obrazovanju ima dragocenu ulogu direktno u poboljšanju škole, unapređenju kvaliteta obrazovnih usluga koje pruža, te i omogućavanju da ostvari svoje pune potencijale podizanjem motivacije, osnaživanjem sposobnosti, poboljšanjem prakse, obezbeđivanjem dobrih uslova i resursa, a pozitivno i indirektno utiče na učenje učenika i postizanje boljeg uspeha.

Pored navedenog, o značaju liderstva u obrazovanju govori činjenica da je ono od državnih tela i organizacija na međunarodnom prostoru ne samo prepoznato i priznato, već i deklarirano kao drugi najvažniji faktor u razvijanju sposobnosti učenja. Samim tim pitanje kreiranja fleksibilnijih obrazovnih organizacija, sposobnih da se prilagode različitim socijalnim kontekstima i transformacijama, posebno kada se govori o zemljama u razvoju, više je nego prioritetno. Između ostalog, kreiranje obrazovnog prostora usmerenog na

efektivno učenje ne bi trebalo da bude „propisano” samo ka korisnicima obrazovnih usluga – učenicima već i ka pružaocima istih – nastavnicima kako bi dobili punu podršku u osposobljavanju budućih generacija za doprinos u društvu.

Implementiranjem različitih reformi školstva i definisanjem programa učenja u vaspitno-obrazovnim institucijama sa ciljem odgovaranja na zahteve modernizacije i kritične probleme sa kojima se suočavaju škole, Srbija je zemlja koja je bez sumnje postala vodeća u ovoj branši. Bez obzira na to, ona se još uvek ne može pohvaliti obrazovanjem koje ima izuzetnu reputaciju jer na nacionalnom nivou nedostaju istraživanja liderstva u obrazovnom sektoru. Dobro je poznato da je efektivno liderstvo neophodno radi postizanja ciljeva i zadataka učenja a jednako je važno i stvoriti uslove u kojima su liderstvo, nastava i učenje u ravnopravnoj interakciji. Razumevanje ovog odnosa znači da postoji direktna korelacija odgovornosti više strana – rukovodilaca obrazovnih ustanova, nastavnika i učenika u kreiranju okruženja u kome obrazovanje ima obeležja razvojnosti i koristi svima.

Svesnost o ulozi i značaju afirmisanja obrazovnog liderstva ne treba da bude svojina pojedinca (autora publikacije) ili nekolicine, nego da dopre do što većeg broja pojedinaca, kako iz naučnih i akademskih krugova tako i šire. Zbog toga se težište ovog poglavlja ne svodi samo na analizu koncepta obrazovnog liderstva već i na predstavljanje savremenih modela obrazovnog liderstva koji su se u praksi nekih obrazovnih sistema pokazali efektivnim.

3. 1. Koncepti obrazovnog liderstva i obrazovnog menadžmenta – tačke prožimanja i diferenciranja

Liderstvo u obrazovanju je kompleksan, nedovoljno rasvetljen i po svim izgledima do dana današnjeg „nedorečen” koncept. Dodatnu težinu njegovoj zagonetnosti pospešuje difuzna i isuviše fragmentarna priroda teorije i istraživanja o školi, školskom rukovođenju i liderstvu što se višestruko reflektuje na konceptijsku diskutabilnost i amorfnost pojma. U srpskom obrazovnom prostoru čini se da je postala relativno ustaljena praksa da se engleski termin *educational leadership* interpretira u terminima: obrazovno liderstvo, liderstvo u obrazovanju, školsko liderstvo, prosvetno liderstvo, pedagoško liderstvo, nastavno liderstvo, instrukciono liderstvo. Takva raznovrsnost prijemčiva

srpskom jeziku donekle je i razumljiva iz više razloga, a vredno je ukazati na neke od njih. Prvo, radi se o savremenom konceptu koji svoju razvojnu perspektivu tek gradi u domenu vaspitanja i obrazovanja. Drugo, proces terminološkog oblikovanja, usaglašavanja jezičkom, kulturnom pa i naučnom kontekstu podrazumeva holistički pristup i tretman. Stoga je svako uvođenje novog pojma u jezik nauke i struke proces koji traje i koji na putu verifikacije prate različite turbulencije obojene pedagoškim optimizmom ili pesimizmom. Treće, kako sistem vaspitanja i obrazovanja obuhvata više delatnosti i različite podsisteme, parcijalno/izolovano posmatrano sasvim je smisleno postojanje terminološkog pluraliteta. Četvrto, razvoj leaderske misli u obrazovnom kontekstu na prostoru Republike Srbije tek je u povoju, te svako interesovanje za ovu oblast, bilo u teorijskom ili empirijskom pogledu predstavlja napredak u pozitivnom smeru i inicijativu koju je poželjno podržati. Peto, premda je prisutan deficit knjiga na maternjem jeziku koje se bave isključivo liderstvom u obrazovanju, broj autora koji kroz publikovanje naučno-istraživačkih radova nastoje da skrenu pažnju na ovaj koncept progresivno raste. Uporedo sa name-rom da se pronikne u suštinu, lingvističku etimologiju koncepta i njemu prateće varijabilnosti detektuje se i usmerenost na tumačenje međuodnosa liderstva i pedagogije. Samim tim raste i broj korišćenih termina, bilo sinonima ili bliskih i srodnih pojmova, koji se smatraju održivim i za pedagošku leksiku opravdanim. Ipak, ovaj koncept moguće je, čak i poželjno, sagledavati u užem i širem smislu što naposletku vodi finijem nijansiranju među gore navedenim terminima, te i njihovom diferenciranju prema pripadnosti sasvim određenim sferama delovanja i rada u obrazovnom sektoru.

Nezaobilazan izvor teškoća (mada ne i jedini) sa kojim se današnji istraživači i praktičari u oblasti liderstva u vaspitno-obrazovnom području „obračunavaju“ jeste zapravo konfuzna priroda epistemologije ili nedostatak jasnog značenja samog pojma liderstvo, ali i ograničenja aktuelne literature na ovu temu. Iscrpnim iščitavanjem dostupnih izvora i indeksiranjem ključnih informacija može se primetiti iznijansirano korišćenje terminologije za opisivanje funkcionisanja i organizacije vaspitno-obrazovnih tela, aktivnosti direktora i rukovodećeg osoblja. Saglasno varijabilnoj prirodi deksriptora i obeležja korišćenih za definisanje oblasti liderstva u obrazovanju, evolutivni put terminologije, prema Ganterovoj (Gunter, 2004) i Bušu (Bush, 2008a, 2008b, 2011) kretao se od obrazovnog rukovođenja (*educational administration*) preko obrazovnog upravljanja (*educational management*) do obrazovnog vođenja (*educational leadership*). U srpskom jeziku neretko se rukovođenju, upravljanju i vođenju umesto obrazovnog dodeljuje termin pedagoško sa tendencijom redefinisavanja ili pak izvesne konkretizacije i preciziranja. No, važno je znati da se rukovođenje kao termin još uvek koristi u Severnoj Americi, upravljanje je

široko rasprostranjeno u Britaniji, Evropi i Africi a liderstvo u razvijenim zemljama sveta (Jovanović, 2017: 17). Autor Buš, ne želeći da pravi oštru diferencijaciju među navedenim terminima sugerije na njihovo međusobno prožimanje. U stvari, smelo čini iskorak i u prvi plan plasira pitanje prirode evolucije ove terminologije u smislu semantičkih pomaka ili pak fundamentalnih promena u konceptualizaciji rukovodstva (Bush, 2008b: 276). U Engleskoj se ovakvo kretanje opisuje kroz novu paradigmu koja dolazi u žižu javnosti otvaranjem Nacionalnog koledža za školsko liderstvo. Preciznije, Zakon o reformi obrazovanja u Engleskoj iz 1988. godine prebacio je odgovornosti upravljanja na škole i direktore čime otvara interesovanja ka razvojnim programima liderstva. S obzirom na to da su brojna istraživanja efektivnosti škola sprovedena u to vreme pokazala povezanost između unapređenja obrazovanja i unapređenja školskog liderstva, tako se ukazala i potreba za otvaranjem izvršne agencije. Povodom toga, u novembru 2000. godine otvara se gore spomenuti Nacionalni koledž za školsko liderstvo.²¹ Posmatrano iz ugla današnjice, ovaj koledž isporučuje pregršt obrazovnih programa za lidere srednjeg nivoa, zamjenike direktora, pretendente direktora, nove direktore,iskusne lidere i timove. Prema Bušovom mišljenju (Bush, 1995; 2006; 2011) dalekosežni pozitivni uticaji navedenog koledža na školsko liderstvo bili su приметni ne samo u Engleskoj već su se između ostalog reflektovali i na promene, modifikacije i drugačije, ozbiljnije pristupanje liderstvu u obrazovnom kontekstu i u mnogim drugim zemljama (Bush, 1995; 2006; 2011). Kasnije je NCSL kao izvršna agencija Departmana za obrazovanje Velike Britanije preimenovan u Nacionalni koledž za nastavu i liderstvo.²² Reklo bi se da je izrazita fokusiranost koledža na aspekt vođenja vremenom rezultirala izvesnim ignorisanjem i odbacivanjem upravljanja. Razlog tome leži u prečestom potenciranju i zalaganju za inspirativno i vizionarsko vođenje dok se na margini ostavljaju strukture i procesi koji su neophodni za uspešnu realizaciju ideja. Primitivši ovu pojavu, te nastojeći da se detektuju razlozi ovakvih „nepovoljnih“ smerova kretanja Hojl i Valas (Hoyle & Wallace, 2008) okrenuli su se nešto drugačijem pristupu. Naime, ovi autori su poredeći međusobno pojmove vođenje i upravljanje došli do konstatacije da je liderstvo samo „preteklo“ upravljanje kao glavni deskriptor onoga što se podrazumeva pod vođenjem i unapređenjem javne službe. Sa druge strane, u Sjedinjenim Američkim Državama termin rukovođenje posmatra se kao krovni termin koji obuhvata i vođenje i upravljanje.

Premda autori ukazuju na međusobnu upućenost ovih pojmova, ipak ima i onih koji vrše pokušaje njihove diferencijacije. Jedan od njih bio je i Kuban

²¹ Eng. *National College for School Leadership (NCSL)*

²² Eng. *National College for Teaching and Leadership (NCTL)*

(Cuban, 1988) koji je vođenje podvodio pod proces uticanja na akcije drugih zarad postizanja željenih ishoda a upravljanje kao proces delotvornog i uspešnog očuvanja organizacionog uređenja. Jasno je da ukoliko se pretenduje ka delotvornim školama koje će postizati svoje ciljeve, vođenje i upravljanje treba smatrati kao jednako važne, iako se među njima mogu detektovati kako očigledne tako i skrivene razlike.

Govoreći o nedovoljnoj razvijenosti obrazovnog liderstva kao područja, ali i o istovremenom značaju i izazovnosti ove tematike, Engliš obrazovno liderstvo opisuje u terminima „slabosti, kompleksnosti, kontradikcija i diskontinuiteta“ (English, 2003: 33). Da je epistemološka priroda ovog pojma konfuzna, te da je ono kao takvo konceptualno poprilično neodređeno možda su najbolje prepoznali Elix i Gron navodeći: „bez obzira na dugu istoriju zainteresovanosti i fascinacije, i relativno kratku istoriju sistematskog istraživanja, fenomen koji označavamo kao 'liderstvo' velikim delom ostaje teorijska zagonetka i paradoks...“ (Allix & Gronn, 2005: 181). Zsigurno, ograničene baze znanja o obrazovnom liderstvu čine nedokučivim odgovor/e na pitanja o ovoj tematici iz razloga frekventnog suočavanja sa konceptualnom i teorijskom konfuzijom nad onim što se tim terminom označava.

Naime, kao što su napisani brojni članci i otvarane mnoge debate o odnosu između liderstva i upravljanja generalno, isto važi i za aspekt obrazovnog menadžmenta i obrazovnog liderstva. Čini se da sve nejasnoće dobrim delom proizilaze iz pokušaja da se odgovori na ključno pitanje koje autori sebi postavljaju: *Koja je tačno razlika između liderstva i upravljanja?* I ovde se može naići na pravu konfuziju jer u nastojanjima da se izdvoje razlike između lidera i menadžera naziru se mnoge nedoumice i „naučne začkoljice“ koje, reklo bi se, imaju veze sa samim definisanjem ova dva termina. U pregledu literature u više navrata moglo se sresti „upozorenje“ teoretičara liderstva da postoji isto toliko definicija liderstva koliko i pokušaja njegove karakterizacije (Kotterman, 2006), dok Benis tvrdi da je „liderstvo najviše proučavana a najmanje razumevana tema u svim društvenim naukama“ (Bennis, 1989). Verovatno da glavna razlika između njih leži u stvari u načinima uticanja i motivisanja ljudi/timova kako bi se postigao željeni cilj, i više od toga. Lideri postavljaju ciljeve, i po potrebi smernice, čak osporavaju *status quo*. Oni su vizionari, stoje u prvim redovima, predvode tim, motivišu i vode ka cilju. Menadžeri, sa druge strane, upravljaju stvarima i pojedincima unutar i oko granica, organizuju i usmeravaju postizanje željenih ishoda unutar ograničenja.

Na terenu nepresušnog nadmetanja i dokazivanja precizne ili bar fine razlike među njima optimalnim se čini vaspitno-obrazovne organizacije sagledati iz jedne šire, sistemske perspektive koja pruža sasvim drugačiji ugao sagledavanja i razumevanja vođenja i upravljanja. Naime, mada se u prvi mah čini

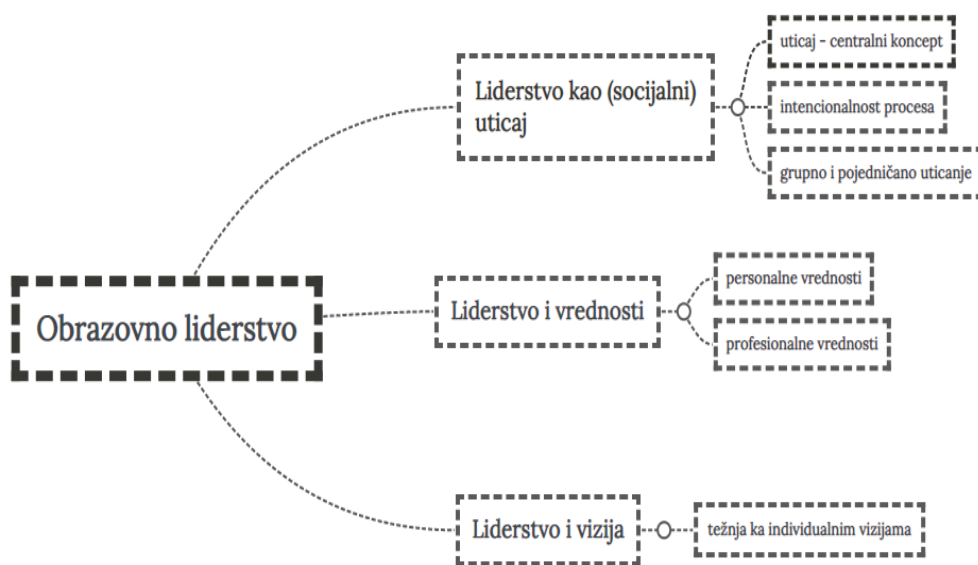
relativno lakim, bar na mentalnom nivou, napraviti razliku između obrazovnog vođenja i obrazovnog upravljanja, istovremeno je i kompleksno. Razlog je jednostavan – u vaspitno-obrazovnoj oblasti postoji veliki broj pojedinaca koje karakterišu kvaliteti i lidera i menadžera. Varijacije leže jedino u upravljanju resursima unutar granica sistema i sprovođenja željenih standarda rada. Liderstvo i upravljanje ne bi trebalo posmatrati kao dve različite uloge i funkcije, a ponajmanje suprotstavljene nego kao međusobno dopunjujuće, i što je najbitnije, međusobno razvijajuće. Za efektivne rukovodioce (menadžere, direktore, upravničke...) važi nepisano pravilo da umeju da neprimetno naprave „miksturu“ svojih uloga i kao menadžera i kao lidera. Oni shvataju značaj oba zadatka snoseći odgovornost i za jedno i za drugo i imajući u vidu njihovu međusobnu upućenost. Govoreći o obrazovnim ustanovama, Alibabić i Miljković (2020: 28) ukazuju da su upravo direktori nosioci rukovodećih funkcija. Oni obavljaju osnovne funkcije i aktivnosti upravljanja poput planiranja, organizovanja, rukovođenja i vođenja, vrednovanja i supervizije. Jasno, u opisu njihovog posla nalaze se i liderske aktivnosti. Dok rukovodi ustanovom/organizacijom istovremeno je orijentisan i na vođenje, predvođenje i usmeravanje zaposlenih, bilo onih koji direktno učestvuju u pružanju obrazovnih usluga ili pak onih usmerenih na druge delatnosti funkcionisanja i rada ustanove. Ako se tome pridoda i tumačenje liderstva kao užeg pojma od menadžmenta, lako se može doći do saglasnosti za zaključkom autorke Alibabić (2008) da se liderstvo apostrofira kao esencijalna funkcija menadžmenta. Jer, kako navodi: „nakon planiranja i organizovanja posla sledi proces realizacije plana i ostvarivanja predviđenih ciljeva kroz interakciju menadžera i zaposlenih, što predstavlja sadržaj funkcije vođenja“ (Alibabić, 2008: 251). Dakle, upravljanje jeste efikasno i efektivno očuvanje/održanje postojećeg organizacionog „aranžmana“ ali da bi bilo uspešno i dostiglo željeni kvalitet neophodne su liderske sposobnosti i veštine.

Važno je imati u vidu da ima i onih pojedinaca koji oštro zastupaju stav da upravljačke odgovornosti imaju malo veze sa vizijom, misijom, izgradnjom kulture i supervizijom. Kao takve svrstavaju ih u one „nižeg ranga“. Tome posebno doprinosi ustaljena praksa akcentovanja upravljačkih aktivnosti i istaknuta hijerarhizacija uloga, zadataka i odnosa. Dodatan teret nameće i standardizacija, sertifikacija, licenciranje i niz administrativnih zahteva i procedura koji potenciraju upravljačko delovanje na štetu liderskog. Međutim, upravljanje ide uporedo sa liderstvom; mnogi aspekti izgradnje i oblikovanja klime i kulture rada obrazovnih organizacija ostvaruju se kroz kombinovanje liderstva i upravljanja. Upravo zbog toga, liderstvo i upravljanje ne može se tek tako razdvajati. Za efektivnost i dostizanje najvišeg nivoa kvaliteta obrazovnih usluga neophodan je svojevrsan spoj upravljanja i vođenja. Paradoks lidera i

menadžera i sa vaspitno-obrazovnog aspekta nikad ne završava. Menadžeri su s vremena na vreme lideri i *vice-versa*.

Za definisanje obrazovnog liderstva moglo bi poslužiti integrisanje već utvrđenih ključnih dimenzija liderstva u jedan model koji bi mogao biti lagodno nazvan trodimenzionalnim modelom.

Shema 2. Trodimenzionalni model obrazovnog liderstva



Dimenzije ovog modela mogu poslužiti kao baza za izradu jedne radne definicije: (1) *liderstvo kao uticaj*, odnosno liderstvo je proces socijalnog uticanja kojim se vrši nameran uticaj jedne osobe (ili grupe osoba) na druge radi strukturisanja aktivnosti i odnosa u grupi ili organizaciji (Yukl, 2013). Ili određenje kojim se iskazuje da je proces uticanja svrsishodan po tome što mu je cilj da dovede do specifičnih ishoda (Cuban, 1988). Buš (Bush, 2008b: 277) ukazuje da definicije liderstva koje naglašavaju uticanje sadrže tri ključna aspekta: (a) uticaj a ne autoritet kao centralni koncept, (b) intencionalnost procesa, odnosno lice koje teži da ostvari uticaj čini to zarad postizanja određenih ciljeva, (c) uticanje može da se vrši kako putem grupe tako i putem pojedinca, (2) *liderstvo i vrednosti*, tj. liderstvo je sve više povezano sa vrednostima, odnosno od lidera se očekuje da zasnuju svoje postupke u jasnim ličnim i profesionalnim vrednostima. Tako, Grinfeld i Ribins tvrde da liderstvo započinje karakterom lidera izraženim u terminima ličnih vrednosti, samosvesti, emocionalne i moralne sposobnosti (Greenfield & Ribbins, 1993). Dakle, dobri lideri u obrazovnim ustanovama ne samo da su informisani već i komuniciraju

jasnim setom ličnih i obrazovnih vrednosti koje prezentuju njihove moralne svrhe za ustanovu, i (3) *liderstvo i vizija*, odnosno vizija se posmatra kao esencijalna komponenta efektivnog liderstva. Sautvort je sugerisao da su direktori motivisani da naporno rade i ulažu dodatni trud jer je njihovo liderstvo u stvari „težnja” ka sopstvenim individualnim vizijama (Southworth, 1993: 74). Ipak, čini se da je pre prihvaćeno stajalište, poput Birovog, Koldvelovog i Milikanovog (Beare, Caldwell & Millikan, 1992: 99) da „izvršni lideri imaju viziju svojih škola – mentalnu sliku željene budućnosti – koja se deli sa svima u školskoj zajednici”. U prilog tome Buš i Glover (Bush & Glover, 2002: 8) sugerišu „liderstvo je proces uticanja koji vodi ka postizanju željenih ciljeva. Uspešni lideri razvijaju viziju za svoje škole na osnovu ličnih i profesionalnih vrednosti. Oni artikulišu ovu viziju u svakoj prilici i utiču na zaposlene i druge interesne strane da dele viziju. Filozofija, struktura i aktivnosti škole usmerene su ka postizanju ove zajedničke vizije”. Tako se zapravo dolazi do artikulacije izvesnih generalizacija vizije: izvršni lideri imaju viziju za svoje organizacije; vizija se prenosi na način kojim se obezbeđuje posvećenost među članovima obrazovne organizacije; komunikacija vizije zahteva komunikaciju značenja u datom obrazovnom kontekstu; da bi liderstvo u obrazovnoj ustanovi bilo uspešno važno je obratiti pažnju na institucionalizaciju vizije. Dakle, transparentno obezbeđivanje vizije onoga što obrazovne ustanove treba da postanu, odnosno postavljanje jasne vizije nužno je za utvrđivanje kako prirode tako i smera promena u datoj organizaciji.

Kao još jedna prepreka u tumačenjima koncepta obrazovnog liderstva navodi se nesagledavanje kontekstualnih činilaca jer ovaj koncept širom društava i kultura varira. Različita tumačenja liderstva reflektuju i načine njegovog sagledavanja i filozofske i teorijske pretpostavke koje iza njih stoje, te stoga nije razumno pretpostaviti da postoji samo jedna klasifikacija ili deskriptivna šema koja bi poslužila u sve svrhe i kojom bi se opisalo obrazovno liderstvo u svoj svojoj kompleksnosti. Kada se liderstvo istragne iz konteksta i vrše teoretizacije, kompleksnost i dvosmislenost koncepta i kasnije teškoće u tumačenjima rastu.

Svakako, iako kao koncept ima svoje čvrsto utemeljenje, nezaobilaznim se nameće pitanje samostalnosti ove oblasti. Ovo pitanje logičan je nastavak debate o odnosu između liderstva i upravljanja. Kada je reč o obrazovnom liderstvu i obrazovnom upravljanju treba imati u vidu (na šta je u literaturi i ukazano) da je njihovo polje pluralističko sa konkurentskim perspektivama i neizbežnim nedostatkom dogovora oko tačne prirode discipline. Jedna od ključnih rasprava mogla bi se formulisati u vidu pitanja: Da li je obrazovno liderstvo posebna oblast ili je jednostavno ogranak šire studije menadžmenta? Buš jasno i dosledno iznosi svoje stanovište artikulirano kroz višegodišnje

istraživanje. Po njegovom mišljenju, u središtu obrazovnog menadžmenta nalaze se svrhe ili ciljevi obrazovanja, odnosno obrazovno vođenje i upravljanje primarno se odnose na svrhe ili ciljeve obrazovanja. Ove svrhe ili ciljevi daju osnovni smisao menadžmentu vaspitno-obrazovnih institucija i aktivnostima unutar njih, pružaju ključni osećaj usmerenosti u obrazovanju i predstavljaju temelj upravljanja u školama. Ukoliko veza između svrhe i upravljanja nije jasna i bliska, postoji opasnost od javljanja „menadžerijalizma” odnosno naglašavanja procedura na račun vaspitno-obrazovne svrhe i vrednosti (Bush, 1999: 240). Analizirajući literaturu u oblasti obrazovnog upravljanja Buš (Bush, 2003; 2011) je došao na ideju da glavne teorije klasifikuje u šest većih modela. Osnovu ove klasifikacije čini tipologija koju su dali Litvud i saradnici (Leithwood, Jantzi & Steinbach, 1999). Ovi modeli pronašli su svoje mesto u literaturi o obrazovnom upravljanju te ne iznenađuje što su u izvesnom smislu „pretrpeli” i empirijska testiranja. Buš (Bush, 2003) je modele obrazovnog upravljanja uporedo povezivao sa modelima liderstva (tabela 9).

*Tabela 9. Tipologija modela upravljanja i liderstva
(adaptirano prema Bush, 2003)*

Model upravljanja	Model liderstva
Formalni (strukturalni elementi organizacije; hijerarhijski sistemi; korišćenje racionalnih sredstava za postizanje ciljeva, birokratski model...)	Menadžerski (ne uključuje viziju; usmerenost na funkcije, zadatke i ponašanje; autoritaran, hijerarhijski i nepristupačan stil).
Kolegijalni (zajedničko odlučivanje i deljenje moći; stroga normativna orijentisanost; zajednički skup vrednosti; dogovorno donošenje odluka)	Participativni (proces odlučivanja kao središnji fokus svake grupe; konzistentnost sa demokratskim vrednostima; normativni model sa 3 kriterijuma: participacija utiče na efektivnost škole, participaciju podržavaju demokratski principi i vođenje je potencijalno dostupno bilo kojoj legitimnoj strani).
	Transformacioni (fokus na posvećenosti i kapacitetima članova; normativan pristup liderstvu u kome lideri pre utiču na ishode škole nego na pravac i prirodu tih ishoda; uključivanje svih zainteresovanih strana u ostvarivanje obrazovnih ciljeva).
	Interpersonalni (naglasak na značaju saradnje i interpersonalnih odnosa; interpersonalna inteligencija kao vitalni medijum).

Politički (odlučivanje kao proces pregovaranja; usmerenost ka regulaciji političkog ponašanja; usmerenost na grupe; fokus ka interesima i interesnim grupama; koncept moći je centralna tačka)	Transakcioni (povezanost se zasniva na razmeni za neki vredan resurs; nema dugotrajnije predanosti vrednostima; usredsređenost na interes i konflikt među grupama i moć).
Subjektivistički (usmerenost na pojedince; subjektivno i selektivno viđenje organizacije svake osobe; organizacije kao proizvod ljudi unutar njih)	Postmoderni (poštovanje raznovrsne i individualne perspektive; izbegavanje oslanjanja na hijerarhiju; vođenje kao proizvod ličnih kvaliteta i veština).
Ambigvitetni (isticanje višeznačnosti i nepredvidivosti; organizacijski ciljevi su problematični a institucije imaju teškoće u postavljanju prioriteta; ambigvitet je glavna odlika u mnogim javnim i vaspitno-obrazovnim ustanovama)	Kontingencijski (način odgovaranja lidera na jedinstvene okolnosti i probleme u organizaciji; neophodnost reflektivnog pristupa uz pažljivu procenu situacije i reagovanje na odgovarajući način umesto oslanjanja na standardne modele liderstva).
Kulturalni (uverenja, vrednosti i ideologija srce su svake organizacije; usredsređivanje na pojam jedne ili dominantne kulture; isticanje značaja zajedničkih normi i očekivanja)	Moralno/Etično (fokus na vrednostima, verovanju i etici samih lidera; autoritet i uticaj izvode se iz odbranjivih koncepata i onoga što je ispravno i dobro). Instrukcioni (fokusira se pre na smer uticanja nego na njegovu prirodu i izvore; odnosi se na nastavu i učenje i na ponašanje nastavnika u radu sa učenicima kroz modelovanje, monitoring, profesionalni dijalog i diskusiju).

Jasno, konstantna i neiscrpna dilema o odnosu teorije i prakse (u polju obrazovanja naročito) dodatno uzburkava pitanje „diskontinuiteta” i nepoverenja, jer kako navodi Avdagić (2016: 14) „praktičari nisu skloni da analiziraju i uvažavaju teorijske pristupe, a teoretičari su u dilemi da li je teorija uopšte primenjiva u području menadžmenta”. Jaz se dodatno produbljuje i zbog uvreženog mišljenja i čvrstog ubeđenja da je menadžment u obrazovanju neodrživ jer mu se pripisuje „copy” verzija iz privredne u obrazovnu delatnost. Takvo preslikavanje oštro se kritikuje jer obrazovna delatnost i vaspitno-obrazovni proces po svojoj prirodi i suštini, karakteristikama, te i interesnim grupama kojima je namenjen ne „trpi” takva „veštačka” rešenja. Ipak, značajno je određene modele proveriti u praksi, a ne suditi o njihovoj neefektivnosti unapred. Uz uvažavanje očiglednih razlika i specifičnosti ove dve delatnosti čini se da bi neki od operativnih modela upravljanja (i njima pratećih modela vođenja) mogli ponuditi dobru i fleksibilnu matricu kompleksnim obrazovnim organizacijama, koja bi se nadalje sistemskim pristupom i implementacijom u praksi mogla proveravati, verifikovati, nadograđivati i unapređivati. Na taj način bi se doprinelo razvoju funkcionalnih temelja i adaptibilnih modela upravljanja i

liderstva u oblasti obrazovanja. A vremenom, u obrazovnom sektoru izgradila bi se kvalitetna i delotvorna rešenja za prevazilaženje postojećeg disbalansa. Zato je važno, u obrazovnim sistemima zemalja u razvoju (kakva je Srbija) konstantno investirati u traganje za primenjivim i integrativnim modelima koji treba da se „otrgnu“ iz ustaljenih birokratskih obrazaca i implicitnih teorija i predrasuda o upravljanju i vođenju.

Naposletku, može se zaključiti da se liderstvo kao koncept u mnogim definicijama (onima koje su kroz ovu publikaciju spomenute i onima koje su zbog ograničenja obima izostavljene) pretežno odnosi na oblast ekonomskog, političkog i vojnog delovanja. U poslednje vreme sve su приметniji i aktuelniji trendovi povezivanja liderstva sa vaspitno-obrazovnom oblašću. I zaista, Malford navodi da se, posmatrano u svetskim okvirima, današnje vreme može slobodno nazvati „zlatnim dobom“ školskog liderstva (Mulford, 2008: 1). U prilog interesovanju za liderstvo u obrazovno-vaspitanom sektoru idu i nastojanja vlade i različitih fondova i organizacija širom sveta da investiraju istraživanja i razvoj ove oblasti. Ono što se u prvi plan ističe jeste da se prve asocijacije na obrazovno liderstvo zapravo odnose na pozicije direktora škola i rukovodećih organa viših nivoa i položaja. Ove asocijacije i same pomisli „obeshrabrujuće“ su budući da se liderstvo u vaspitanju i obrazovanju ne ograničava samo na direktore škola a ponajmanje ne na administrativne radnike u ovom sektoru, sa čime se slažu mnogi autori (Lieberman, 1995; Pugalee, Frykholm, & Shaka, 2001; York-Barr & Duke, 2004). Obrazovno liderstvo je takođe, i ponajviše, sfera rada nastavnika. To je proces uspostavljanja i usmeravanja kapaciteta i dinamike nastavnika, učenika i roditelja ka postizanju zajedničkih i određenih ciljeva obrazovanja (Donaldson, 2006; Marzano, Waters & McNulty, 2005). Lideri snose odgovornost za uspostavljanje i razvijanje vizije, realizaciju ciljeva, posvećenost, moralne ciljeve, vrednosti i strategije kako bi usmeravali i pratili željene radnje i ponašanje za školska postignuća. I u tom smislu zasluge treba pripisivati nastavnicima. Neki autori čak izražavaju sklonost da liderstvo nastavnika omeđe terminom pedagoško liderstvo kao zasebnom kategorijom. Ovde se čini korisnim obrazložiti upotrebu termina pedagoško liderstvo umesto obrazovno liderstvo, naročito kada se radi o nastavniku. Razlog za zamenu termina obrazovno liderstvo pedagoškim liderstvom jednostavan je. Nastava kao obrazovno-vaspitan rad koji realizuju nastavnici sa učenicima tiče se i vaspitanja i obrazovanja. Iako postoji tendencija ka većem potenciranju obrazovnog rada nastavnika u odnosu na vaspitni tokom školovanja, to nikako ne znači da se vaspitnom aspektu kroz školovanje gubi trag. Stoga, nema razloga liderstvo nastavnika svoditi samo na jedan od njih. Kako se ne bi umanjivao značaj bilo kog od aktuelnih termina, pojedinim autorima činilo se adekvatnijim izabrati termin pedagoško liderstvo kao termin kojim su obuhvaćena oba

procesa, i obrazovanje i vaspitanje. Bez obzira na to da li se autorima čini objektivnije da se opredele za termin obrazovno liderstvo, pedagoško liderstvo ili liderstvo nastavnika, ovde se zapravo radi o određenom terminološkom obeležavanju i konkretizovanju u odnosu na sasvim posebna područja delovanja u obrazovnom sektoru. Takođe, liderstvo i pedagogija dva su značajna pojma u literaturi u oblasti obrazovanja a opsežne diskusije o njihovom međuođnosu zauzele su značajnog mesta u naučnom opusu i ostavile mnogobrojna otvorena pitanja među naučnom i stručnom javnosti. Dok se prvi uglavnom shvatao kao pojam koji se tiče procesa vođenja odnosno usmeravanja ljudskih bića drugi se odnosi na proces njihovog obrazovanja. Premda se oba odlikuju kompleksnošću i određenim specifičnostima po prirodi i karakteru, njihovom integracijom skreće se pažnja na očigledno postojanje novog koncepta – obrazovno liderstvo.

Bez namere da se dalje vrše analize i sumiranja u kojim se to tačkama upravljanje i vođenje prepliću a u kojim delom razmimoilaze važno je imati u vidu da još uvek postoji niz opštepriznatih i poznatih problema i pitanja u proučavanju menadžmenta, od kojih su neki i te kako važni za način na koji razumemo menadžment kao liderstvo i liderstvo kao menadžment. Ni dan-danas Srbija nije napravila značajan napredak u teorijskom i praktičnom razvoju menadžmenta i liderstva. Posebno kada je reč o obrazovnoj delatnosti. Ali, učinjeni su prvi koraci kojim će se vremenom utabati „staze” njihovoj održivosti. Dolaskom globalizacijskih i tranzicijskih kretanja obrazovni sistemi su se u većini zemalja, čak i razvijenih, našli u stanju kontinuiranih reformi i modernizacije. Kako su upravljanje i vođenje relativno nove oblasti proučavanja među akademskim i naučnim krugovima, sasvim je izvesno da će zemljama u razvoju, kakva je Srbija, biti potrebno više vremena da ove koncepte koji su prvenstveno bili težište politike, trgovine i ekonomije prihvate i na obrazovnom tržištu. Pogotovu kada se ima u vidu da se proučavanjem obrazovnog menadžmenta i obrazovnog liderstva u Srbiji poslednjih godina bavi svega nekoliko autora. Između ostalog, često postavljano pitanje šta je obrazovni menadžment zasluđuje svoj odgovor. To je oblast proučavanja i prakse koje se bavi operativnim segmentom funkcionisanja obrazovnih organizacija. Ne postoji jedinstveno saglasje oko određenja predmeta obrazovnog menadžmenta budući da se razvijao na nekoliko čvrsto uspostavljenih disciplina sociologije, političkih i organizacionih nauka, ekonomije i menadžmenta uopšte. Obrazovni menadžment je i oblast akademskih studija i kolektivna grupa profesionalaca koja uključuje direktore, stručne saradnike, nastavnike i druge eksperte u obrazovanju (poput andragoga). Ako se tome pridoda nesporna činjenica da se danas o nastavi zna više nego ikada ranije, te da istraživanja dokazuju da aktivnosti nastavnika imaju dalekosežnog uticaja na postignuća učenika,

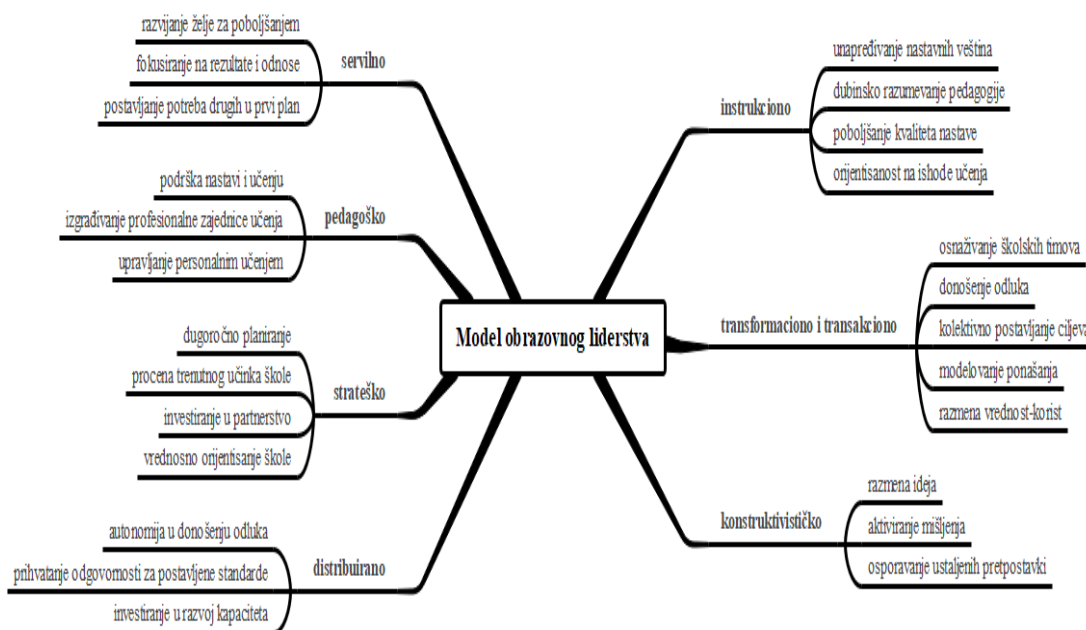
školsku politiku planiranja i programiranja, ocenjivanja, kolegijalnosti zaposlenih, angažovanja u zajednici, jasno je da je jedan od najvažnijih zadataka nastavnika efikasno upravljanje obrazovnom grupom. Reklo bi se da od svih varijabli, upravljanje razredom ima najveći uticaj na postignuća učenika. Upravljanje i vođenje jesu različiti ali su jednako važni jer se međusobno nadopunjuju i čine obrazovnu organizaciju na operativnom, strukturalnom, organizacijskom, i uopšte funkcionalnom smislu održivom. Oni igraju ključnu ulogu u obrazovnom sistemu. Pošto na prostorima Republike Srbije nisu razvijeni na relevantnom nivou, važno je da se kroz savremene obrazovne politike akademskim istraživačima skrene pažnja na ove koncepte. Vodeći se najboljim praksama i iskustvima razvijenih zemalja mogu se učiniti značajni pomoci u ovom domenu. Uvežbavanje upravljačkih i liderskih kvaliteta u kompleksnim i specifičnim sistemima kakav je obrazovni sistem može dati dobre rezultate u radu i neposrednoj obrazovnoj praksi. Oba koncepta povezana su sa razvojem jer donose pozitivne promene, vuku napred unutrašnji razvoj ljudskog sistema. A kako se radi o razvoju, napredovanju, unapređivanju i dostizanju kvaliteta obrazovnog sistema važno je dobro planiranje, organizovanje, kontrolisanje i vođenje. Da bi se postigao željeni rast i razvoj, pa i preferirani nivo kvaliteta neophodno je koristiti neka postojeća iskustva, testirati, unapređivati, otklanjati nedostatke, a to se ne može održavanjem *statusa quo* već uvođenjem promena, i to transformacionih promena – najčešće potpunih i sveobuhvatnih modifikacija. Savremene organizacije i potrebe obrazovnih sistema svoje napredovanje mogu dostići samo na stabilnim osnovama i objektivnim perspektivama upravljanja kao i realnoj viziji i posvećenosti mudrog vođenja.

3.2. Savremena razmišljanja o obrazovnom liderstvu – dominantne teorije i modaliteti

Kao što je već na samom početku publikacije navedeno, mnogobrojne su definicije liderstva. Među njima majoritetnim se registruju one koje impliciraju da jedna osoba ili pak grupacija intencionalno vrši uticaj na druge ljude ili grupe radi strukturisanja aktivnosti i odnosa na nivou grupe ili organizacije. Tako shvaćeni, koncepti liderstva diferenciraju se u odnosu na to ko vrši uticaj, u pogledu prirode uticaja, svrhe realizacije uticanja i ishoda istog. Govoreći o obrazovanju, na osnovu pregleda i analize internacionalnih izvora moglo bi se

zaključiti da postoje nezanemarljiva, čak konstantna naučna i istraživačka nastojanja teorijskog i praktičnog dizajniranja liderstva. I ne samo u obrazovanju, već i u drugim sektorima (biznisa, zdravlja, tehnologije, i dr). Ipak retke su recenzije koje mogu dati opšti pregled efektivnih teorija školskog liderstva a ni efikasnog profesionalnog razvoja. Premda obrazovno liderstvo može igrati integralnu ulogu u stvaranju pozitivne školske kulture, takođe može uticati i na proces učenja i postignuća učenika. Samim tim, liderstvo orijentisano ka učincima, odnosno delotvorno vođenje u školi moglo bi se percipirati kao ključ za dalekosežnu transformaciju obrazovanja. Uz najbolji mogući – pravi leaderski pristup, oni na formalnim a i neformalnim pozicijama mogu pretvoriti teren prosečne škole u teren kompetitivnosti na obrazovnom tržištu i pružanja kvalitetnih obrazovnih usluga. Predstavljeni shematski prikaz dizajniran je sa namerom otvaranja prostora za konceptualno oslikavanje glavnih teorija obrazovnog liderstva izvedenih iz diverziteta interdisciplinarnih interpretacija i modela.

Shema 3. Konceptualni modeli obrazovnog liderstva



Iako se na osnovu pregleda literature i analize iskustava sa međunarodnih prostora mogu na ovoj shemi naći još neki konceptualni modeli, u krajnju obradu pozicionirani su oni koji su do sada najviše pozitivnih rezultata produkovali u različitim obrazovnim okruženjima. Vredno je

predstaviti njihova polazišta, esencijalna obeležja, doprinose praksi i određene pedagoške, psihološke i andragoške implikacije.

3.2.1. Instrukciono liderstvo

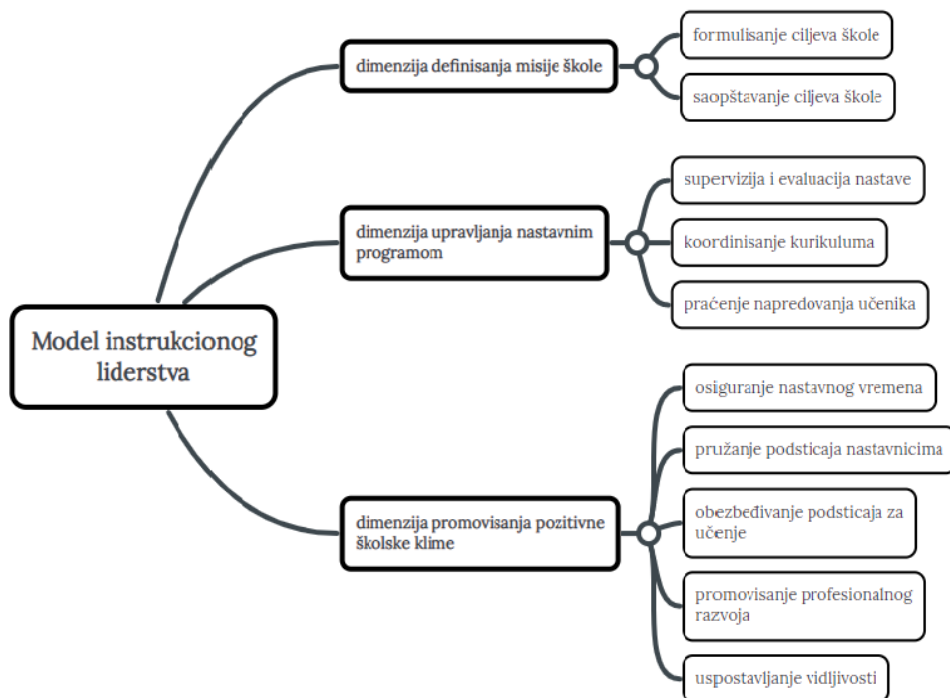
U približavanju suštine i svrhe instrukcionog liderstva čini se ispravnim dotaći se njegovog razvojnog toka i transformacija koja su ga na tom putu pratile. Krajem 70-ih godina autor Ronald Edmonds (Edmonds, 1979) započeo je pravu istraživačku seriju publikacija o instrukcionom liderstvu, odnosno liderstvu u nastavi. Veći deo njegovih radova u prvi plan je isticao za to vreme revolucionarno otkriće, a to je da lideri u školama koji su fokusirani na učenje ne samo kroz svakodnevnu konverzaciju već kroz različite aktivnosti zapravo imaju dalekosežniji i dublji uticaj na učenje učenika. Ovo je naročito izazvalo pažnju jer mnogi rukovodioci u školama tadašnjeg vremena nisu verovali niti prepoznavali da se u opisu njihovog posla nalazi jedan bitan zadatak – fokus na učenje. Smatrali su da je to isključivo delokrug rada nastavnika. Dve decenije kasnije Litvud i saradnici (Letihwood, 2000) svojim istraživačkim rezultatima dali su snažnu potvrdu Edmondsovim inputima da vođenje uspešnih škola počiva na ulozi direktora. Zapravo, oni su istakli da prvenstveno uticaj na učenje učenika u školi imaju nastavnici, ali je nesporno da udela na drugom mestu imaju direktori škola. Jedan od razloga zašto tadašnje siromašne urbane osnovne škole nisu postizale svoje obrazovne ciljeve a učenici visoka postignuća mogao bi se razumeti u terminima nedostatka liderstva direktora. Prihvatanje liderske uloge direktora nije išlo glatko i bez „trzavica“ imajući u vidu da je većina njih s obzirom na izraženu sposobnost upravljanja, „izvučena“ iz učionica i zadužena za ulogu rukovođenja na nivou škole a ne u samoj nastavi. Nažalost, takva upravljačka uloga duboko je bila ukorenjena u zabludi da su kancelarija i školski hodnici poligon gde rukovodeći organi škole dominiraju a učionica isključivo teren nastavnika. To dvoje ne treba mešati već strogo omeđiti. Ako se tome pridoda moć i različiti benefiti koje rukovođenje ustanovom za pojedinca nosi ovakva ograničavanja i razdvajanja postaju ekspeditivno usvojena praksa. A takvo razmišljanje je najblaže rečeno pogrešno. Tako ne iznenađuje što direktori škola tadašnjeg vremena sebe nisu ni videli kao lidere i što su bile neophodne decenije različitih proučavanja, istraživanja i dokaza da se dođe do tačke prihvatanja i praktikovanja liderskih „moći“ i u nastavnom radu.

Pregledom literature moglo bi se konstatovati o postojanju dva opšta koncepta instrukcionog liderstva u nastavi, uži i širi. Užim konceptom

instrukciono liderstvo se određuje kao aktivnosti koje su neposredno povezane sa nastavom i učenjem. Ovakva konceptualizacija bila je rasprostranjena 80-ih godina i obično je korišćena u kontekstu manjih, nerazvijenih, urbanih osnovnih škola. Šire shvatanje instrukcionog liderstva obuhvata sve leaderske aktivnosti koje indirektno vrše uticaje na učenje učenika, poput školske kulture i procedura raspoređivanja. Zapravo, radi se o aspektima liderstva koji imaju efekta na kvalitet nastave i kurikulumu. Ovakva konceptualizacija prepoznaje da direktori škola kao instrukcioni lideri imaju pozitivan uticaj na učenje učenika ali je taj uticaj posrednički.

Baveći se pitanjem instrukcionog liderstva i prilazeći mu sa različitih aspekata autori su pokušavali da razviju različite modele instrukcionog liderstva. Više se takvih modela može detektovati u raspoloživoj literaturi. Jedan od najčešće spominjanih u periodu nakon 80-ih godina jeste Halingerov i Marfijev sveobuhvatni model instrukcionog liderstva (Hallinger & Murphy, 1985, 1986). Ovaj model može se jednostavno prikazati putem šematskog prikaza čiju bazu čine tri dimenzije i njima pripadajuće funkcije instrukcionog liderstva.

Shema 4. Sveobuhvatni model instrukcionog liderstva²³



²³ Shematski prikaz samostalno je kreirala autorka publikacije. Nastao je sa namerom vizuelnog predstavljanja i lakšeg razumevanja glavnih elemenata datog modela.

Ovako postavljene, gledano iz ugla današnjice izlistane funkcije mogle bi se okarakterisati i u terminima zadataka koji se primarno odnose na upravljanje kvalitetom. Na primer, prve dve funkcije – formulisanje ciljeva škole i saopštavanje ciljeva škole predstavljaju prvu dimenziju – definisanje misije škole. One postavljaju naglasak na ulogu direktora u uspostavljanju i artikulaciji jasne vizije škole uz naglasak na osnaživanje učenja učenika. Jednostavno govoreći, ova dimenzija diktira ulogu i značaj odgovornosti direktora za kolaborativno uspostavljanje i afirmisanje vizije zasnovane na kontekstu. Takođe, ona nalaže obezbeđivanje informisanosti drugih zainteresovanih strana o viziji škole ali i preispitivanje da li su procesi nastave i učenja sa njom usaglašeni. Kada su misiji i viziji škole svi jasno razumeli a one postanu pokretačke snage ustanove, jasno je da će se stvoriti dobra osnova za razrešavanje različitih unutrašnjih i spoljašnjih pritisaka. Između ostalog, one su olakšice jer se mogu posmatrati i kao kriterijum prema kome se donose važne odluke i vrše procene doprinosa kako nastavnika tako i kurikuluma u ostvarivanju postavljene misije i vizije. Nadalje, tri su značajna leaderska zadatka obuhvaćena dimenzijom upravljanja nastavnim programom, odnosno supervizija i evaluacija nastave, koordinisanje kurikuluma i praćenje napredovanja učenika. Ova dimenzija pretpostavlja angažovanje direktora u superviziji, praćenju i evaluaciji nastave i kurikularnih aktivnosti u školi. Ovakve uloge mogle bi se smatrati i ključnim odgovornostima koje rukovođenje nosi u predstavljenom modelu. Naposljetku, po obimu i intencionalnosti treća dimenzija je vidljivo šira s obzirom na to da je čini pet zadataka vođenja. U suštini, pretpostavka je da funkcije rukovođenja uključene u ovu dimenziju sačinjavaju visoko uticajne prakse direktora jer ukazuju na važnost uspostavljanja i održanja povoljne školske klime, odnosno klime koja će pružiti podršku i prilike za kvalitetnu nastavu i iskustvo učenja, ali i profesionalan razvoj nastavnika. Dakle, primarni cilj jeste uspostavljanje takvog okruženja i uslova u kojima će biti razvijena motivisanost nastavnika i želja da urade ono što treba. A to se može postići u uzbudljivoj atmosferi, stimulativnom okruženju, zajednici u kojoj su i učenici i nastavnici prepoznati prema svojim dostignućima i u kojoj postoji zajednički osećaj svrhe i pripadnosti. Isto važi i za nastavnike u vođenju nastavnog procesa. Jer kako Antonijević sugeriše, radoznalost učenika potencijalno se može iskoristiti za unapređivanje i produblivanje već razvijenih interesovanja kod učenika u nastavi, kao i za razvoj nekih novih interesovanja, u skladu sa individualnim ispoljavanjem fenomena radoznalosti kod svakog pojedinog učenika (Antonijević, 2013: 83). Ovo stanje posebno se razvija u stimulativnom okruženju.

Predstavljen je samo jedan model instrukcionog liderstva iako ih je u literaturi više. Važno je imati u vidu da su se oni vremenom nadograđivali, od modela koji su bili prvenstveno usmereni na direktore škola do onih nešto širih

koji uključuju i druge interesne strane, posebno nastavnike. Tako se koncept instrukcionog liderstva vremenom unapređivao od direktora kao „vođe sledbenika” do direktora kao „lidera lidera”. Njegova nova uloga ogleda se u formiranju zajednice učenika okupljenih oko zajedničkih vrednosti u kojoj bi se on postavio kao partner, trener, navijač, igrač. Takođe, ovde se i nastavniku priznaje uloga lidera nastave jer su oni ti koji nose ključne uloge u rešavanju nastavnih problema, mentorisanju, vršnjačkom podučavanju, vođenju obrazovnih grupa, i sl. Gledano očima današnjice, instrukciono liderstvo ne postavlja zahtev prema direktorima škola kao *role* modelu ili egzemplarnom nastavniku. Naprotiv, ističe potrebu za posedovanjem seta znanja, veština i sposobnosti neophodnih za stvaranje takvih organizacionih uslova koji će potpomoći izgrađivanje pedagoških kapaciteta, razvijanje mogućnosti za implementaciju inovacija, ponudu i raspodelu resursa, pružanje nastavnih direktiva i podrške nastavnicima, te i davanje prilika i mogućnosti nastavnicima za preuzimanje individualne i kolektivne odgovornosti u unapređivanju kvaliteta nastave i učenja. U tom smislu, može poslužiti interesantna krilatica „direktor je dirigent procesa inovacija u nastavi a ne njegov kompozitor”. Dakle, koncept direktora kao instrukcionog lidera fokusiran je na njegovu ulogu u razvoju i distribuciji razumevanja, veština i atributa širom organizacionog školskog spektra. Ipak, kao što je već naznačeno, vođenje škole ili školsko liderstvo ne odnosi se samo na liderske uloge direktora, iako je on ključni igrač na sopstvenom terenu. Uspeh škole ne može se svoditi na „utakmicu u kojoj loptu šutira jedan”. Umesto toga, koncepti poput relacija lider – nastavnik, kolegijalnost, kolaborativna kultura, organizacija koja uči, liderstvo nastavnika, personalno liderstvo – svi sugerišu da moć donošenja odluka sa ciljem unapređenja nastave i učenja u učionicama mora biti distribuirana širom organizacije. Ako se zaista želi uroniti u prakse dubinskog učenja potrebni su svi a ne samo pojedinci. Dakle, rukovođenje u nastavi treba da bude uravnoteženo sa upravljanjem u kojoj se angažuju liderski kapaciteti i veštine svih interesnih strana.

Vredno je skrenuti pažnju na neka dragocena otkrića istraživanja sprovedena poslednjih pet decenija. Devit (DeWitt, 2020), radeći opsežnu analizu u ovom polju, izdvaja šest komponenti/oblasti instrukcionog liderstva na koje je neophodno fokusirati se u školi zarad dubljeg uticaja na učenje: (1) implementacija – kreiranje i primena modela programske logike kako bi se otkrilo i razumelo na šta se fokusirati u školi, a fokus može biti različit za svaku školu, (2) orijentisanost na učenje – uspostavljanje izgubljene ravnoteže između činjeničnog, proceduralnog, konceptualnog i metakognitivnog učenja, (3) angažovanost učenika – razvijanje socioemocionalnog učenja učenika, odnosno uspostavljanje emocionalne veze sa školom i oslušivanje i uvažavanje „glasa”

učenika u vezi sa sopstvenim učenjem, (4) nastavne strategije – primena aktivacionih strategija i metoda nastavnog rada sa ciljem angažovanja učenika i redukovanje monopola verbalnih metoda u radu, (5) samoeфикаsnost/kolektivna ефикаsnost – izgrađivanje poverenja u sopstvene akcije koje mogu biti kontekstno specifične, ali i konstantan rad na pospešivanju osećaja adekvatnosti i kompetentnosti i u odnosu na primenu nastavnih strategija i u odnosu na komunikaciju i interakciju unutar grupe, bilo učenika ili kolega, i (6) znakovi/dokazi uticanja – razumevanje uticaja po principu povratne sprege.

3.2.2. *Transformaciono i transakciono vođenje*

Bez umanjivanja značaja bilo kog teorijskog pristupa već sagledavanjem njihovog doprinosa u vaspitno-obrazovnom području, prevashodno ефикаsnosti liderstva u nastavi, u ovoj publikaciji posebna pažnja usmerena je ka vodećim konceptima u toj oblasti. Imajući u vidu da su lidеrski stilovi u kontekstu obrazovanja različito shvatani, a da su svoju sadržajnost najpre pronašli u teoriji relacija (transformaciono liderstvo) i teoriji upravljanja (transakciono liderstvo), u produžetku teksta sledi u punom ekstenzitetu i intenzitetu prikaz ova dva aktuelna teorijskih pristupa i dokaza o njihovoj ефикаsnosti u obrazovnom kontekstu.

S obzirom na to da su опште postavke teorije transformacionog liderstva već predstavljene u okviru drugog poglavlja ove publikacije, vredno je ukazati na njene značajne rezultate i u primeni ideje o liderstvu u obrazovnom kontekstu. U diskusijama o unapređenju i menjanju škola u ефикаsnе vaspitno-obrazovne organizacije, *transformaciono liderstvo* je najčešće korišćen model. Ovaj model usmeren je na transformaciju škole u ефикаsnu organizaciju a svoje uporište nalazi upravo u transformacionoj teoriji. Akcenat ove teorije postavljen je na osobe za izrazitom sposobnošću predviđanja, stvaranja, inoviranja i menjanja, odnosno na vizionare, kreativce, inovatore, a što je najbitnije, na osobe koje se ne plaše da pokrenu radikalne promene i uvedu krupne novine. Teoretičari transformacionog pristupa tvrde da je najbitnije da lider pridobije članove organizacije da veruju u njegovu viziju uspeha, ali da interes organizacije uvek bude na prvom mestu. Lider transformacija treba da je sposoban ne samo za pridobijanje svih članova organizacije na čijem je čelu, nego i da sa njima sараđuje kako bi u kolaborativnom radu osmislili nove strategije i taktike organizacije.

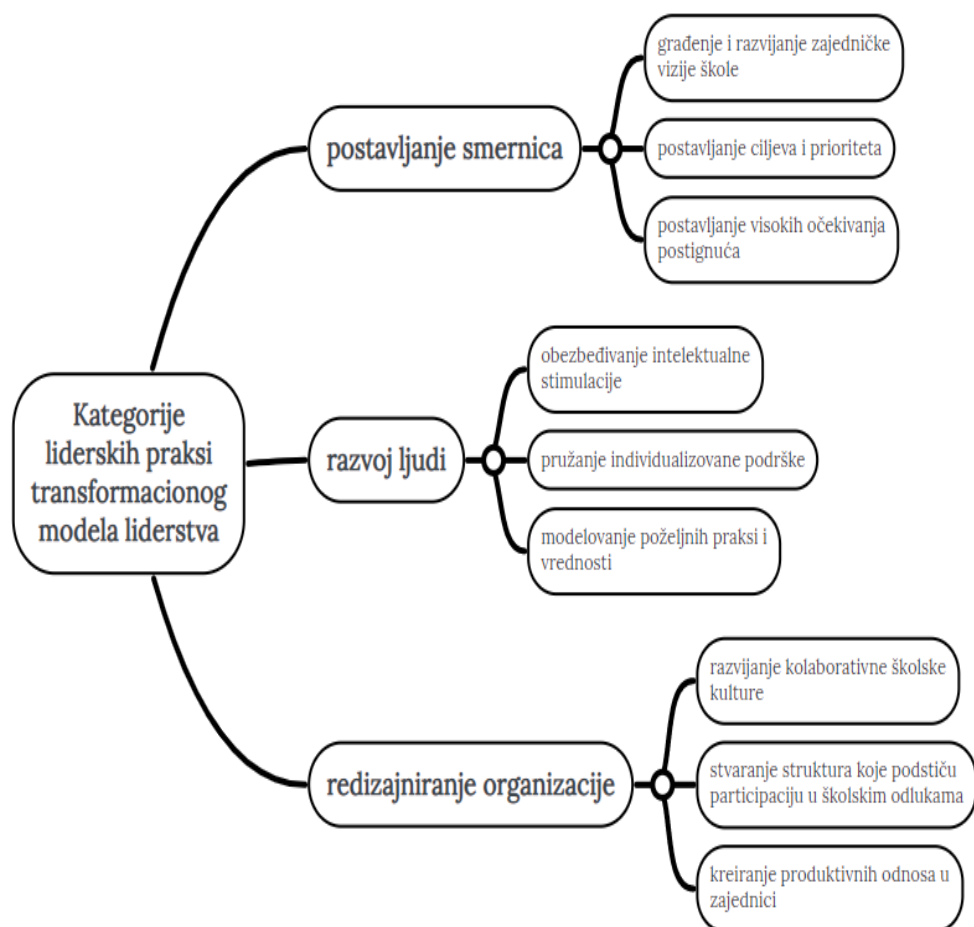
Transformaciono liderstvo koncept je o kome se najčešće diskutovalo a koji je istovremeno bio najčešće primenjivan model kada se u prvi plan postavljaju pitanja rukovođenja u obrazovanju. Prvobitno je bilo zamišljeno kao proces u okviru koga direktori kao lideri modifikuju i transformišu sistem ili organizaciju podizanjem nivoa postignuća zaposlenih i jačanjem njihove motivacije. Rani teoretičari tvrdili su da su transformaciono vođenje i promene isprepletani što je donekle bacilo novo svetlo na sposobnost lidera da transformišu u pozitivnom smeru stavove, norme, institucije, ponašanja i akcije koje strukturiraju svakodnevno funkcionisanje u školi. Nešto kasnije, dublje ulazeći u vrednosne efekte ovog modela vođenja, autori su proširivali i nadalje razvijali teoriju transformacionog liderstva te izneli dopunjen stav da je cilj transformacionog liderstva razvijanje ljudi i organizacije. Ova dopuna proizašla je iz potrebe istraživača i naučnika u oblasti obrazovanja i organizacione psihologije da primene principe transformacionog vođenja u obrazovnom kontekstu a koji inače obično prate pojačani pritisci za implementacijom široko rasprostranjenih reformi i promena. S tim u vezi transformaciono liderstvo se često smatra pogodnim za obrazovanje jer osnažuje sledbenike i pruža im osećaj nade, optimizma, entuzijazma, energije, i definiše viziju produktivnosti dok ostvaruju ciljeve. Između ostalog, transformacioni lideri ili lideri promena ne prepuštaju stvari slučaju već se nalaze u neprekidnom kolu razmišljanja i uticanja na zajednička uverenja kako bi kreirali sveobuhvatan nivo promena i inovacija. Jedan od ciljeva im je razvijanje i negovanje kvalitetne školske kulture orijentisane na etos učenja uz nastojanje da se kapaciteti svakog zaposlenog prošire, unapredi način njihovog rada i razmišljanja i promovišu lične ambicije. Tako, učenje, rast i razvoj postaju zajednička odgovornost. Generalno gledano, transformaciono liderstvo smatra se razvojnim modelom koji može biti efektivan i efikasan na svim nivoima obrazovanja. To je model koji prosvetni radnici – dekani, direktori škola, profesori, nastavnici – mogu koristiti u vođenju sopstvenim primerom. Njegova vrednost ogleda se u stvaranju veza i relacija u zajednici (zajednici učenja, obrazovnoj grupi, užem i širem okruženju) podsticanjem i nastavnika i učenika na viši nivo postignuća.

U obrazovnom okruženju, transformaciono liderstvo prošlo je evolutivni put dug preko 20 godina. Ponajpre, konceptualizaciji ovog modela liderstva doprineo je sam Litvud primenjujući ovu teoriju na škole (Leithwood, 1992). On je transformaciono liderstvo smatrao „oblikom konsenzualne ili facilitativne moći” koja se ostvaruje preko drugih ljudi (Leithwood, 1992: 10). Stoga, fokus je na upražnjavanju liderstva kroz kontakt sa drugima radi ostvarivanja ciljeva organizacije. Zagovornici transformacionog liderstva (Fullan, 1996; Jantzi & Leithwood, 1996; Geijsel, Slegers & Van Den Berg, 1999; Leithwood & Jantzi, 1999, 2000a, 2005, 2006; Harris, 2002; Sergiovani, 2001) pokazali su da je cilj

transformacionog liderstva unapređivanje organizacionih kapaciteta kreiranjem i artikulisanjem vizije kroz nekoliko dimenzija: uspostavljanje vizije škole, definisanje ciljeva škole, intelektualna stimulacija, individualizovana podrška, mapiranje i oblikovanje dobre prakse i organizacionih vrednosti, plasiranje visokih očekivanja u odnosu na postignuća, razvijanje produktivne školske kulture, i dizajniranje struktura za podsticanje participacije u školskim odlukama. Istraživanjem sprovedenim 1994. godine, Litvud je ukazao na čvrstu empirijsku podršku modela transformacionog liderstva u školskom kontekstu te ističe da „praksa transformacionog liderstva, koje se smatra kompozitnim konstruktom, ima značajan direktan i indirektan efekat na unapređenje inicijative za restrukturacijom škole i na nastavnikov doživljaj učeničkih ishoda” (Leithwood, 1994: 506). Poslovno i školsko okruženje dele slične koncepte vezane za praktikovanje liderstva. Oba ova okruženja moraju postati organizacije u kojima se uči, inače neće biti dovoljno funkcionalne. Tako i Fulan (Fullan, 2001) naglašava da se lideri u poslovnom i obrazovnom sistemu susreću sa sličnim izazovima – kako kultivisati i održati proces učenja u uslovima kompleksnih i brzih promena. Transformacione forme liderstva usklađene su sa kulturom i organizacionom strukturom škole i njihovim uticajem na značenje koje ljudi povezuju sa svojim poslom, te njihovom voljom i spremnošću da preuzmu rizik promena.

Imajući u vidu navedeno a sudeći po dostupnim izvorima, paralelno sa radom Bernarda Basa i njegovih saradnika, najsistematičniji i najpotpunije razvijen rad na teoriji transformacionog liderstva u obrazovnom kontekstu učinili su Litvud i njegovi saradnici. (Leithwood, Janzi & Steinbach, 1999). Ovi autori razvili su kategorijalni²⁴ model transformacionog liderstva sastavljen od tri kategorije liderskih praksi koje se nadalje mogu operacionalizovati kroz specifične dimenzije. Radi lakšeg razumevanja, dobrim se čini shematski ga prikazati.

²⁴ Termin uvodi autorica publikacije imajući u vidu da se navedeni model sastoji od tri kategorije liderskih praksi.

Shema 5. Model transformacionog liderstva prema Litvudu i saradnicima²⁵

Litvud (Leithwood, 2007) je sugerisao da je svaka od gore navedenih dimenzija sastavljena od višestrukih, specifičnijih praksi koje podstiču kontigentne odgovore lidera u zavisnosti od konteksta njihovog rada. Primera radi, svrha i ciljevi uključeni u prvu kategoriju mogu se shvatiti i kao svojevrsni uslovi i kao zahtevi koji obuhvataju sve ono što školski delatnici uviđaju i prihvataju kao eksplicitne i implicitne svrhe i pravce škole. Istovremeno, podrazumevaju i stepen ubeđenja da su takve svrhe i smernice kako „neodoljive” tako i izazovne mete za personalnu praksu ali i kolektivne napore zaposlenih za unapređenje kvaliteta rada i funkcionisanja škole. Prema dosadašnjim istraživanjima, moglo bi se zaključiti da takve svrhe doprinose efektivnosti škole,

²⁵ Shematski prikaz kreirala je autorka publikacije vodeći se ključnim komponentama i interpretacijama vezanih za njih.

na primer, u meri u kojoj su ih zaposleni svesni i u meri u kojoj percipiraju njihovu jasnost, smislenost, korisnost, aktuelnost, kongruentnost u odnosu na direktive zajednice, i refleksiju objektivnih i značajnih obrazovnih vrednosti. Reklo bi se da se zapravo radi o „smislenim ciljevima” ili onim što bi se moglo označiti kao „zajednička vizija i ciljevi”. A može se podvesti i pod medijatorsku varijablu budući da istraživački nalazi govore o njenoj stalnoj interakciji sa liderstvom direktora.

Govoreći o liderstvu nastavnika različite studije dale su svoj doprinos daljem razvoju ideje transformacionog liderstva. Hoj i Miškel (Hoy & Miskel, 2013) opisuju transformaciono liderstvo kao ono liderstvo koje nastavnici i drugo osoblje percipiraju razmišljajući o sopstvenoj viziji idealnog lidera. Pedagoška izvrsnost nastavnika i uticaj na stimulisanje promena i kreiranje napretka u školama ključne su karakteristike nastavnika koje izdvaja Krauter u svojoj studiji (Crowther, 1997a & b). Konkretnije, izražena tendencija ka dubljoj posvećenosti osnovnim vrednostima, otvorenost u komunikaciji, „infektivan” entuzijazam, sposobnost inspirisanja drugih, podizanje njihovih očekivanja, neke su od karakteristika transformacionog liderstva nastavnika ispitanih u Krauterovoj studiji. Duh koncepta transformacionog liderstva nastavnika kao kultivatora odnosa, modelara profesionalnog razvoja, negovatelja promena i izazivača *statusa quo* može se naći i u opisu nastavnika lidera Silve i koautora (Silva *et al.*, 2000). Otvorenost prema novinama i modelovanje učenja (Darling-Hammond & McLaughlin, 1995), mentoring, podučavanje i razvojni aspekti (Berry & Ginsberg, 1990), odražavaju kvalitete transformacionog liderstva. U stvari, transformaciono liderstvo u obrazovanju moglo bi da promovise atmosferu profesionalizma na mnogo višem nivou nego što se trenutno nalazi u poređenju sa direktnim liderstvom, jer se ovde zapravo radi o dinamizmu naspram rigidnosti. Primera radi, direktno liderstvo najčešće produkuje konfliktne situacije u učionici pri čemu se i nastavnici i učenici mogu pobuniti ili pak oštro suprotstaviti strogim pravilima, standardnim procedurama i uputstvima. Podsticanjem transformacionog liderstva i prihvatanjem razlika nastavnici mogu da postignu mnogo viši nivo posvećenosti, motivisanosti i produktivnosti i pozitivniju atmosferu ne samo u učionici nego i u školi u celini. Iako ne praktikuju direktan stil vođenja, oni i dalje mogu zadržati i održati visok nivo profesionalizma usmeravajući učenike modelovanjem poverenja i izgrađivanjem obostranog poštovanja.

Nadalje, zahvaljujući pažljivoj analizi literature uočava se da je u proteklih 20 i više godina, transformacioni liderski stil u školskom kontekstu postao predmet istraživačkog interesovanja i empirijskih ispitivanja (Jovanović & Ćirić, 2016). Konkretnije, nakon 1999. godine mnogi istraživački radovi koji su se

temeljili na ispitivanju odnosa između transformacionog liderstva i brojnih varijabli pokazali su da ovaj liderski stil ima pozitivan uticaj na: zadovoljstvo (Griffith, 2004; Leithwood & Jantzi, 2008; Bolger, 2001), motivaciju (Griffith, 2004; Kruger *et al.*, 2007), posvećenost (Yu *et al.*, 2002; Leithwood & Jantzi, 2002; Geijsel *et al.*, 2003), profesionalni razvoj (Kruger *et al.*, 2007), organizacione uslove (Leithwood & Jantzi, 2000a), kulturu školskog učenja (Barnett, McCorminck & Conners, 2001; Kruger *et al.*, 2007; Silins, Mulford & Zarins, 2002), školsku kulturu (Sahin, 2004; Barnet & McCorminck, 2004), školsku klimu (Blatt, 2002), organizaciono zdravlje (Korkmaz, 2007; Leithwood & Jantzi, 2008), birokratsku strukturu škole (Buluc, 2009), postignuća učenika (Griffith, 2004; Leithwood & Jantzi, 2008; Marzano, Waters & McNulty, 2005; Chin, 2007; Politis, 2001).

Ne manje važna jeste i činjenica da transformacioni stil liderstva nastavnika pruža učenicima mogućnost da sami donose odluke i uživaju izvestan nivo autonomije. Nastavnici ovog stila u neposrednom radu sa učenicima kad god vide prilike daju učenicima mogućnost izbora ali i pažljivo slušaju „glas“ svojih učenika u vezi sa njihovim obrazovnim iskustvima. Takođe, kada mogućnosti dozvoljavaju izgrađuju autonomiju kod svojih učenika dozvoljavajući im da u nastavnim situacijama, posebno onim problemskog tipa, donose odluke i tako razvijaju autonomiju i odgovornost. Takve prigode rezultiraju napredovanjem i nastavnika i učenika. Ohrabrivanje pojedinaca da učestvuju, bilo da direktori škola to čine nastavnicima, bilo nastavnici učenicima, doprinosi višem nivou poštovanja jer se njihove brige, dileme, ideje priznaju i cene što doprinosi slobodi i spremnosti na međusobnu razmenu. Transformacioni lideri razumeju važnost autentičnosti i praktikovanja onoga što pripovedaju. Podsticanje, slušanje, otvorena komunikacija i odgovaranje na povratne informacije iz neposrednog okruženja samo su znak da škola brine o brigama nastavnika i učenika. Istovremeno, šalje se poruka da škola ima jake moralne principe, kao što su poverenje i poštovanje, i da ih se pridržava. Nadalje, kao i u korporativnom svetu, tako i u obrazovnom okruženju, škole kao organizacije sastavljene su od različitih grupa pojedinaca. Neki od njih mogu slediti jedinstvene verske i kulturne običaje a neki mogu biti snabdeveni vrednim profesionalnim veštinama i iskustvom. Isto je i sa učenicima u obrazovnoj grupi. Transformacioni lider, bilo da je reč o direktoru škole ili nastavniku koji vodi obrazovnu grupu, koji prihvata ovakve razlike omogućava svojim zaposlenima/učenicima da iskoriste svoju različitost u korist svih. To posebno dolazi do izražaja kada se uključe i vanškolski faktori, poput roditelja/staratelja ili drugih članova porodice koji mogu imati koristi od obrazovanja koje njihovo dete dobija. Ovakav pristup ne samo da je pogodan već i poželjan za

obrazovanje u istoj meri kao i za korporativni svet. Dakle, odstupanje od ustaljenih, uniformnih obrazaca vredan je smer kretanja transformacionih škola.

Brojna su istraživanja školskog liderstva ali ona su uglavnom bila usmerena ka formalnim pozicijama lidera, posebno efektima liderstva direktora i rukovodećih organa na školsku klimu (Luft, 2012; Pounder, 2006; Treslan, 2006; Crowther *et al.*, 2002; Leithwood & Jantzi, 2000 a & b). Suprotno ovome, mali je broj istraživanja o liderstvu nastavnika koji „dela” među učenicima, odnosno u obrazovnoj grupi. Ono malo zabeleženih istraživanja ukazuju da nastavnici koji praktikuju transformacioni liderski stil ubeđuju, inspirišu i motivišu učenike da postižu bolje rezultate. To se zasigurno neće desiti kroz transakcije, odnosno nagrađivanjem i kažnjavanjem, već uticanjem na unutrašnje vrednosti i motivaciju učenika, te oblikovanjem i usmeravanjem u skladu sa misijom, vizijom i vrednostima škole. Takođe, podaci sprovedenih istraživanja ističu u prvi plan pozitivno dejstvo transformacionog liderstva na kulturu škole (Barnet & McCormick, 2004), posvećenost nastavnika (Leithwood & Jantzi, 2002), zadovoljstvo nastavnika poslom (Bolger, 2001), izmenjenu praksu nastavnika (Leithwood *et al.*, 2004), strategije promene (Leithwood, Aitken & Jantzi, 2001), pedagoški ili nastavni kvalitet (Marks & Printy, 2003), organizaciono učenje (Silins, Mulford & Zarins, 2002), kolektivnu efikasnost nastavnika (Ross & Gray, 2006) i angažovanost učenika (Leithwood & Jantzi, 2000a,b, 2006; Leithwood *et al.*, 2004). Bartlet (Bartlett, 1990) i Senž (Senge, 1990) ističu da je učenje promena, te je stoga učenje transformacija. Kako bi nastavnici kreirali okruženje za učenje u kome bi se podstakla socijalna identifikacija učenika, menjalo mišljenje i razvijalo učenje kroz kolektivnu efikasnost, određene karakteristike nastavnika kao lidera moraju biti prisutne. Zbog toga je neophodno otkriti i karakteristike liderstva nastavnika u učionici. Ako tome pridodamo tvrdnju Snela i Svonsona (Snell & Swanson, 2000) o nedostatku „glasa” nastavnika u literaturi o liderstvu u obrazovno-vaspitnoj oblasti, onda je sasvim opravdan stav da u svetu rastućih kompleksnosti progres škola mora da obuhvati iskustva nastavnika kao lidera u svojim učionicama ali i dragocena iskustva učenika. Pored toga, istraživači koji su svoja istraživačka interesovanja usmerili ka transformacionom liderstvu u obrazovno-vaspitnoj oblasti (Marzano, 2003; Sergiovanni, 2001), ukazuju na obavezu školskih lidera u mobilisanju svih interesnih grupa u kolektivnu akciju. Takođe, primetili su i da se uloga direktora sastoji u omogućavanju kolaborativne kulture i kolegijalnosti, iz čega nikako ne bi smeli da se izuzmu nastavnici koji su svakodnevno u neposrednom radu sa učenicima. Naposletku, budući da teorija transformacionog liderstva stavlja akcenat na organizacioni aspekt škole, logična je diskusija velikog broja naučnika na temu promena i unapređenja škola koje su uglavnom posmatrane upravo sa tog aspekta. Ako se ima u vidu stajalište Basa i Avolia

(Bass & Avolio, 1990) da transformaciono liderstvo utiče na neočekivanu produkciju kod članova organizacije (to jest, iznad očekivanja), lako se može izvesti zaključak da teorija transformacionog liderstva predviđa da bi lider škole trebalo da bude „socijalni arhitekta“ u smislu kreiranja zajedničkih značenja, zajedničke vizije i promena organizacije. Ova teorija gleda na školu kroz prizmu organizacija, a cilj je da se kreira „svrha“ članovima organizacije i da se postignu organizacioni ciljevi.

Imajući u vidu sve navedeno, reklo bi se da su se istraživačka nastojanja uglavnom usmerila na škole ali da je malo onih autora koji su model transformacionog liderstva proveravali u visokom obrazovanju. Iako se univerzitetsko obrazovanje po svojoj prirodi, suštini, pa čak i usmerenosti umnogome razlikuje od primarnog i sekundarnog nivoa obrazovanja, primetna je nesrazmera u broju radova koji se bave ovom tematikom. Čak i onaj neznatan broj njih za jedinicu analize uzimali su nastavnike na fakultetima. Ona su uglavnom publikovana nakon 2000. godine poput istraživanja Harvija i saradnika (Harvey, Royal & Stout, 2003), Valumbe i saradnika (Walumbwva, Vu & Ojode, 2004) i Pondera (Pounder, 2008).

Moglo bi se zaključiti da je pitanje transformacionog liderstva u obrazovanju, konkretno liderstva u školi, pitanje od velikog značaja. Transformaciono liderstvo implicira unapređenje škole, menjanje prakse nastavnika u učionici, pospešivanje kvaliteta nastave, učenja i postignuća učenika i njihovu angažovanost kao ishod učenja. Drugim rečima, transformaciono liderstvo nastavnika u pozitivnoj je korelaciji sa ishodima učenja, a pre svega odnosi se na razvoj učenja i nastave visokog kvaliteta u školi. Srž transformacionog liderstva leži u unapređenju učenja i predstavlja model liderstva zasnovan na principima profesionalne saradnje, rasta i razvoja. Nastavnici kao lideri predvode u učionici i izvan nje, identifikuju i doprinose zajednici nastavnika i utiču na druge sa ciljem unapređenja obrazovno-vaspitne prakse. Transformacioni stil liderstva nastavnika važan je faktor koji utiče na zadovoljstvo učenika, motivaciju, osnaživanje i učenje i to je stil u kome je aktivno angažovanje učenika u razvoju znanja i veština, kritičkog mišljenja, sposobnosti višeg reda, komunikacije olakšano zahvaljujući nastavniku. Uključuje veću posvećenost nastavnika u školi, veće zadovoljstvo, višu kolektivnu efikasnost, efektivnost nastave, angažovanost učenika u nastavnim aktivnostima, participaciju u odlučivanju, samoefikasnost, samopouzdanje, akademski self koncept i aspekte samopoštovanja. Benefiti transformacionog leaderskog stila nastavnika sastoje se i u osnaživanju i podsticanju motivacije učenika, poboljšanju učenja i angažovanosti učenika, iskustvu uspeha, poboljšanju učinka i postignuća učenika, razvijanju kvaliteta relacija u odeljenju i tako dalje (Jovanović & Ćirić, 2016: 501). Može se reći da se suština transformacionog liderstva nastavnika sastoji u podsticanju

rasta i razvoja svih članova obrazovne grupe (nastavnika/učenika) i jačanju njihove posvećenosti kroz isticanje ciljeva.

Transformaciono liderstvo značajno je i jer ima snažan uticaj na stavove prema radu i ponašanju sledbenika/učenika. Ovaj tip liderstva podržava razvoj emocionalnog vezivanja između lidera i sledbenika što nadalje predstavlja podlogu u oblikovanju vrednosti, aspiracija i prioriteta kod sledbenika (Yukl, 2013; Antonakis & House, 2002). U transformacionom liderstvu sledbenici se identifikuju sa liderom i sa timom.

Ako se uporedi transformaciono liderstvo sa drugim teorijskim okvirima, na primer instrukcionim, moglo bi se zaključiti da transformaciono liderstvo predstavlja moćan teorijski okvir za interpretaciju ponašanja nastavnika ali i da shvatanje nastavnika kao transformacionih lidera istraživače usmerava ka proučavanju uslova na radnom mestu. Takođe, odnosi se i na profesionalizam nastavnika u donošenju odluka kako na organizacionom nivou tako i na nivou obrazovne grupe. Fokus bi trebalo da bude na kreiranju pozitivne školske klime za sve učesnike u obrazovno-vaspitnom procesu što bi školu učinilo „boljim mestom učenja i življenja“, na uspostavljanju emocionalne veze između aktera u nastavnom radu, i vrednosnom oblikovanju, što se može postići praksom transformacionog stila liderstva. Stoga „transformaciono liderstvo je od substancijalnog značaja za napredak škola“ (Jovanović, Ćirić, 2016: 501).

Govoreći o *transakcionom liderstvu* u obrazovnim institucijama ova teorija i te kako je prisutna i široko rasprostranjena. Autori poput Avolija i saradnika smatraju da je transakciono liderstvo „u velikoj meri zasnovano na razmeni nagrada za učinak“ (Avolio, Walumbwa & Weber, 2009: 427). Usmereno je na odnos lider–sledbenik, a u obrazovanju koristi se u odnosu direktor–zaposleni, a najčešće nastavnik–učenik. Primera radi, od učenika se traži da završe projekte, realizuju zadatke ili testove a ako to učine uspešno i kako se očekuje, biće nagrađeni dobrim ocenama ili kvalifikovani da polože. Takav proces može se jednostavno shvatiti kao ekstenzija zahteva prema performativnosti u obrazovnim institucijama ali i izvan učionice. Transakciono liderstvo počiva na biheviorističkim pogledima na ljudske aktivnosti, jer ulogu vođa imaju oni na pozicijama moći koji su zaduženi za nagrađivanje i kažnjavanje (poput šargarepe i štapa) kao deo odnosa lider–sledbenik, čime se podržava poštovanje politike, propisa i *statusa quo*. Međutim, takav vid „angažovanja“ ograničava mogućnost „da se uhvati složenost leaderskog procesa u savremenim organizacijama“ (Yukl & Mahsud, 2010: 83). Tamo gde se ne sagledava šira slika, rezultat je nepotpuno planiranje. Reklo bi se da se transakcioni lideri prekomerno oslanjaju na jedan pristup, nespremni su da razgovaraju, da razmotre i uvažavaju ideje drugih. To umnogome doprinosi ograničavanju kreativnosti lidera

i njegovoj adaptabilnosti u situacijama kada stvari krenu „nizbrdo“. Bez fleksibilnosti, komunikativnosti, interakcije i spremnosti da se menjaju strategije kada se pojave unutrašnji ili spoljašnji problemi, transakciono liderstvo bi se moglo shvatiti kao manje efikasnim modelom za kompleksne obrazovne organizacije. Pojedini autori vodeći se suštinom transakcionog modela vođenja kojim se sledbenicima obezbeđuje nagrada za dostizanje postavljenog cilja, ukazuju da ono motiviše pojedince samo na bazičnom nivou ali ne i iznad postavljenog cilja niti se unapređuje individualni razvoj. Tako se spominje učestala pojava tendencioznog neprepoznavanja čak i nedostatka afirmacije doprinosa onih pojedinaca koji postižu rezultate izvan očekivanih, a ponajmanje stimulacija bilo kog vida za prevazilaženje inicijalnog cilja. Logično, u obrazovnom okruženju ovo može rezultirati demotivisanošću nastavnika jer kada nema pohvale i priznanja, čak i onog usmeno izrečenog, nema ni zalaganja za višim dostignućima. To je svakako veliki gubitak za samu obrazovnu instituciju. Brojni su autori koji naglašavaju da su direktori transakcionog stila vođenja fokusirani isključivo na sisteme beneficijarnosti i nagrađivanja, često ne vide problem u svom pristupu, „odbijaju“ da se pozabave ili promene prilaz čak i onda kada uviđaju da zaposleni ne mogu da dosegnu postavljene ciljeve.

Postoje istraživački dokazi da transakcioni stil vođenja direktora škola utiče na rad nastavnika. Transakciono liderstvo obuhvata širok spektar ponašanja direktora, od laissez-faire odnosno jedva bilo kakve reaktivnosti u datoj situaciji, do aktivnog i pasivnog upravljanja izuzetkom, odnosno reagovanjem samo na negativna ponašanja ili obrasce ponašanja koji zavređuju kritiku, radi pružanja kontigentnih nagrada i kazni (Glibert i Kelloway, 2018). Prisutni su i određeni istraživački dokazi koji povezuju transakciono liderstvo u obrazovanju sa sindromom izgaranja. Ovde, kako sugerišu Eyal i Rot (Eyal & Roth, 2010), postoje dva pravca kretanja. Prvi pravac je onaj kojim se kroz pojedine istraživačke rezultate dokazuje da praksa transakcionog liderstva direktora, u kojoj je akcenat na kontrolišućem ponašanju u odnosu na rad nastavnika, i te kako može da uzrokuje sagorevanje, nizak nivo zadovoljstva poslom, te i manju upornost i posvećenost nastavnika. Drugi pravac je onaj kojim se sugeriše da specifični atributi transakcionog liderstva direktora škola, odnosno procesi kojima lideri motivišu svoje zaposlene nagradama i obećanjima kroz istovremeno odavanje priznanja i pokazivanje poštovanja za uloženi rad, mogu pozitivno uticati na motivaciju nastavnika i sprečiti pojavu izgaranja. Tome se mogu dodati i određeni istraživački dokazi poput Ganjeovog i Desajeovog (Gagne & Deci, 2005) da i kontigentno nagrađivanje i upravljanje izuzetkom doprinose samodeterminaciji zaposlenih.

Iako se transakcionom stilu liderstva upućuju određene zamerke, jasno je da on nije dovoljan ali nije toliko ni „nepovoljan“ za razvoj optimalnih

liderskih dometa i pozitivnih efekata. Važno je imati u vidu da ovaj model na uzima u obzir spoljašnja ili situaciona pitanja jer se usredsređuje na odnose lider-sledbenik te kao takav nije dovoljan skup aktivnosti za oblikovanje obrazovanja u savremeno doba. Zbog toga je preporučljivo kombinovati ga sa drugim stilovima, fleksibilnim i orijentisanim ka promenama, poput transformacionog koje pruža strategiju odgovaranja na zahteve za promenom u odnosu na potrebu za većom dostupnošću kroz otvoreno i distribuirano učenje, novu tehnologiju, smanjenje finansiranja, demografiju učenika, globalizaciju, i sl. Ovo posebno dolazi do izražaja u na nivou osnovne i srednje škole, tj. u ponašanju i radu nastavnika. Tako, dok neki nastavnici praktikuju jedan liderski stil s obzirom na njegovu funkcionalnost, dotle drugima nije stran širok spektar liderskih stilova. Uzimajući u obzir razvijajuću i promenljivu prirodu škole, potreba za adaptiranjem i usvajanjem prakse liderstva, varijabilnosti liderskih pristupa i različitih izvora liderstva zarad obezbeđivanja stalnog rada na razvoju, nastavnicima se nameće kao neminovnost. Samim tim, liderski stil ili pristup univerzalne veličine odgovarajuće svim nastavnicima ili ček lista liderskih atributa, može naizgled delovati atraktivno mada često može da ograniči i naruši lidersko ponašanje na način koji ne doprinosi uvek razvoju i unapređenju škole.

Poslednjih godina o uticaju liderskih stilova na obrazovne rezultate sve više se govori. Jovanović i Matejević (2015) ističu da uprkos popularnosti ovog problema i stalnom isticanju njegovog značaja, nauka (posebno pedagoška) se ne može pohvaliti velikim brojem studija kojim se ispituje odnos između liderskih stilova u školama i obrazovnih rezultata. Ovo se posebno čini tačnim kada se govori o transakcionom liderstvu. I zaista, u nastojanjima da se izdvoje prednosti ili nedostaci transakcionog liderskog stila u vaspitno-obrazovnom području, zaključuje se da su skoro svi istraživački poduhvati temeljeni na komparaciji benefita ovog stila liderstva sa drugim stilovima, odnosno transakciono liderstvo retko kada je posmatrano izolovano, izvan okvira drugih liderskih stilova, konkretnije transformacionog liderstva. Preciznije, mnogi istraživači pokušali su da identifikuju koji liderski stil, odnosno koji elementi određenog liderskog stila mogu biti povezani sa pozitivnim ishodima poput zadovoljstva, motivacije, učinka, i tako dalje. Tako, rezultati studije Talata i saradnika (Talat *et al.*, 2012) ukazali su na značajnu pozitivnu korelaciju između liderskog stila nastavnika (transformacionog i transakcionog) i motivacije i učinka učenika. Tačnije, dok transformacioni liderski stil nastavnika ima veći uticaj na motivisanost učenika na učenje dotle transakcioni liderski stil ima uticaj na uvećanje učinka. Nadalje, da postignuća učenika zavise od liderstva nastavnika pokazali su rezultati Petersonovog istraživanja koje se fokusiralo na motivaciju nastavnika (Peterson, 1988). Uspešno izgrađena kultura škole nosi

mogućnost uticanja na posvećenost i motivaciju nastavnika što se direktno reflektuje na rast i razvoj postignuća učenika, a što opet direktno utiče na proces nastave i učenja sa pretenzijom kontinuirane održivosti.

Verovanje da transakciono liderstvo teži ka održavanju stabilnosti izneli su Lusije i Ačua (Lussier & Achua, 2004). Ova karakteristika transakcionog liderstva potvrđuje raniju pretpostavku Litvuda i Jancija da se ovaj koncept opaža pre kao upravljanje nego kao liderstvo (Leithwood & Jantzi, 2000b). Uprkos očekivanoj nagradi, realizacija ciljeva moguća je samo ukoliko sledbenici ulože napor. Svakako, od sledbenika se ne očekuje da ostvare učinak izvan normalnih standarda i lideri ne čine nikakve napore da promene takvu situaciju, stavove i vrednosti. Prema tome, transakcioni lideri ne transformišu ni sledbenike ni organizaciju. Primarni fokus transakcionog liderstva je na pravilnom izvršavanju zadataka, u čemu se posebno ističe odsustvo potrebe za kreativnošću i inoviranjem. Studija Gejzela, Sligersa i Berga (Geijsel, Slegers & Berg, 1999) otkrila je da je upravljanje putem izuzetka negativna osobina liderstva jer demoralise sledbenike. Ovo se posebno pokazuje tačnim u odnosu na aktivno upravljanje koje se sagledava u pojmovima traganja za greškama ili sprovođenja pravila kako bi se izbegle greške, umesto u pojmovima osmišljavanja ili usvajanja strategija za korigovanje grešaka sledbenika kada do njih dođe.

Kada se govori o liderstvu u školama, transakciono liderstvo destimulativno utiče na kolaboraciju na relaciji direktor–nastavnik, zanemarujući dragocen potencijal nastavnika da doprinese unapređenju škole. Pokušavajući da ublaže ovakve konstatacije, Saškinovi (Sashkin & Sashkin, 2003) tvrde da transakcioni lideri kroz efektivno upravljanje rade stvari ispravno, iako to ne mora uvek da znači da su uradili prave stvari. Afirmacija ove tvrdnje može se naći u nalazima istraživanja koje je sproveo Čiričelo (Chirichello, 2004), a koji ukazuju da su mnogi direktori škola zapravo menadžeri a ne lideri. Razloge za to ovaj autor pronalazi u preopterećenosti direktora škola administrativnim i „papirološkim” radom, što se direktno odražava na nemogućnost da se usredsrede na mnogo značajnije aspekte škole i obrazovne ishode. Nadalje, na direktnu povezanost samoefikasnosti nastavnika sa aktivnostima direktora škola ukazuju istraživanja sprovedena u Australiji i Sidneju. Prikupljeni podaci dokazali su ne samo pozitivan uticaj transakcionog liderstva direktora na samoefikasnost nastavnika, već su otkrili i želju nastavnika da ih vodi direktor koji bi afirmisao njihov sistem vrednosti i verovanja, te koji bi ih u „najmanju ruku” profesionalno podržao. Međutim, kada je reč o uticaju na ishode učenika, onda se u prvi plan ističe kombinacija liderskih stilova, pa se za uspešnog direktora škole „uzima” osoba sa transformacionim kvalitetima (zarad motivisanja za rad prema viziji) i transakcionim veštinama i tehničkim znanjem

(zarad razvijanja efektivnih strategija nastave i učenja). U prilog tome govori studija koja je bila orijentisana na ispitivanje primene transakcionog liderstva na kolaboraciju između učenika i nastavnika. Rezultati su pružili održiv set kvantitativnih podataka kojima je utvrđen uticaj transakcionih mogućnosti u okviru škole i postignuća učenika (Leithwood & Mascall, 2008). Sličnu takvu studiju ranije je u Kanadi sprovela Silinsova (Sillins, 1992), sa namerom da utvrdi efektivnost leaderskih stilova na unapređenje škola i došla do zaključka da različiti aspekti liderstva utiču na različite ishode. Utvrđena je pozitivna korelacija između aspekata transakcionog liderstva (upravljački i instrukcioni) i efekata nastavnika na unapređenje škola i pozitivan uticaj transformacionog leaderskog stila na sve ishode u školi, izuzev na efekte nastavnika. Visoka korelativnost aspekata individualnog uvažavanja, intelektualne stimulacije i kontingentnog nagrađivanja ukazala je na uticaj kombinovanih (transformacionog i transakcionog) stilova liderstva na poboljšanje ishoda. Silinsova je istakla da se bolje razumevanje iz ove studije dobija koreliranjem i preplitanjem dva stila liderstva međusobno (na primer, harizma kao aspekt transformacionog liderstva uvećava efektivnost kontingentnog nagrađivanja kao aspekta transakcionog liderstva). Dve godine kasnije, pokušavajući da istraži leaderske karakteristike i ishode u osnovnim školama Australije, ishode svoje ranije studije u Kanadi (efekti škole, efekti nastavnika, programski i instrukcioni efekti i efekti učenika) redefinisala je u termine učinka učenika, ishoda kurikuluma, ishoda nastavnika i školske kulture (Sillins, 1994). Suprotno prethodnim, u ovim rezultatima konstrukt transakcionog liderstva (birokratska orijentacija i orijentacija upravljanja izuzetkom) i konstrukt transformacionog liderstva (intelektualna stimulacija), nisu pokazali predviđeni efekat na bilo koji ishod. Shodno tome, izvela je zaključak da lideri škola treba da budu usredsređeni na etos i realizaciju ciljeva u školi, što ima za cilj poboljšanje učinka učenika.

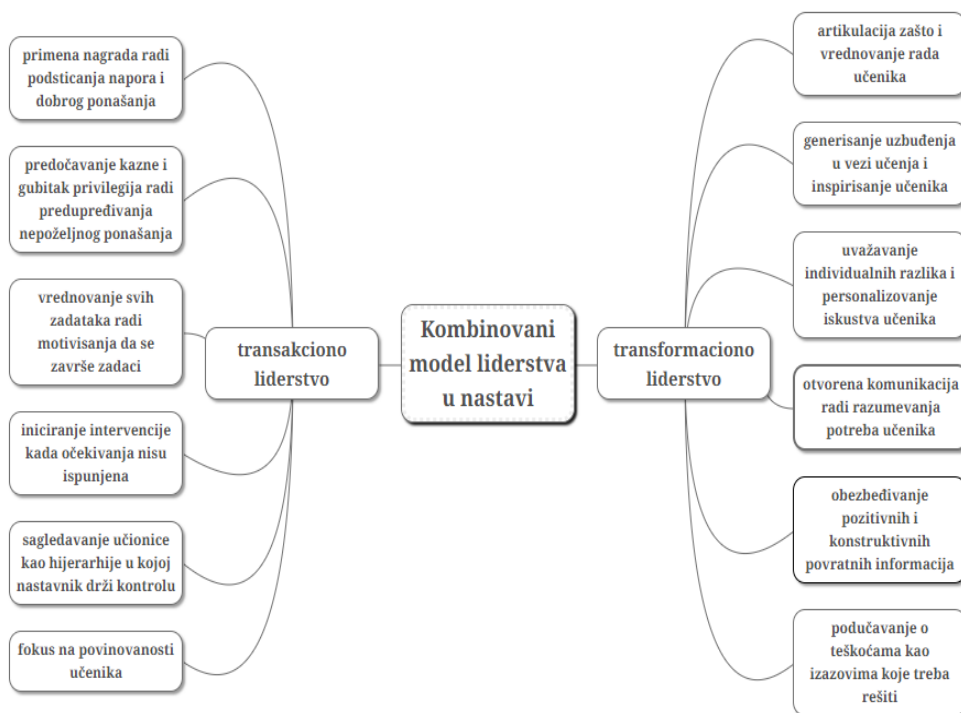
Ako se fokus postavi na direktore škola kao lidere na formalnim pozicijama, onda se transakciono liderstvo direktora škola svodi na nagrađivanje napornog rada i truda nastavnika koji su posvećeni pružanju svojih usluga i znanja školi zarad unapređenja i razvoja. Da se „vođenje“ škole kao organizacije ne bi svodilo na ovaj proces razmene, posebno ne na odnos „rada–zarada“ možda je približniji Serđovanijev opis zahvalnosti i ljubaznosti lidera škola – direktora prema sledbenicima – nastavnicima, u terminima kompromisa ili pogodbe (Sergiovanni, 2006). Ipak, kada se govori o nastavnicima kao liderima i učenicima kao sledbenicima i članovima obrazovne grupe, reklo bi se da je ipak ovaj odnos poprilično kompleksan i isprepleten različitim vezama i odnosima na relaciji nastavnik–učenik a ne samo na jednostavnim transakcijama. Svaki dobar i efektivan nastavnik neće svoj odnos zasnivati i završiti isključivo i samo na nivou usluga koje pruža učenicima, već će razmišljati i o mogućim

transformacijama učenika kroz uspostavljene odnose. Upravo zbog toga predlaže se kombinovano liderstvo nastavnika odnosno transformaciono- transakciono liderstvo. Ovakvo liderstvo temelji se na pitanju odnosa i različitih oblika kooperacije pre nego na hijerarhijskom ustrojstvu. Glavni pokretači kombinovanog liderstva nastavnika su poverenje, osnaživanje, razmena i uključivanje učenika u proces donošenja odluka na nivou razreda kao grupe. Istraživački dokazi govore u prilog teze da svi članovi školske zajednice mogu nešto da doprinesu uspehu u školi, a to se može izvesti aktivnim učešćem u donošenju odluka i upravljanju. Odgovornost škole podeljena je među svima a učešće u podeli odgovornosti usmerava se vizijom, kreiranjem kulture u kojoj se svaki nastavnik oseća liderom i ima nešto važno da doprinese rastu i razvoju škole. Serđovani (Sergiovanni, 2006) potvrđuje da ovaj stil liderstva ujedinjuje sledbenike ka zajedničkoj misiji ali više potrebe sledbenika potrebno je da budu zadovoljene. To je ne samo formiranje sledbenika već i istovremeno njihovo međusobno ujedinjavanje ka ostvarenju zajedničkog cilja. Dok su transakcioni lideri efektivni u obavljanju posebnih zadataka upravljajući svakim delom pojedinačno, malo prostora može biti ostavljeno za grupno donošenje odluka. Stoga Jani (Jani, 2012) ukazuje da s vremenom ovaj stil liderstva može biti shvaćen kao diktatorski, šefovski i kontrolišući. Bas (Bass, 1985) smatra da je upravljački stil koji podupire transakciono liderstvo zapravo osnova transformacionog liderstva koje se primenjuje na Maslovljevu teoriju potreba višeg reda. Iako teoretski različiti, i transformaciono i transakciono lidersko ponašanje važni su i dragoceni za širok spektar potreba, što podrazumeva da se uspešno liderstvo u obrazovnom okruženju i drugim organizacijama javlja kada se prednosti liderskog ponašanja preobrate u manjkavosti u odnosu na zadatke, situacije i potrebe grupe.

I transformacioni i transakcioni stil liderstva postali su „mainstream“ obrazovanja i sveža istraživačka tema. Nalazi istraživanja ističu da su u školskom kontekstu najčešće prisutna dva tipa liderstva i to liderstvo orijentisano na zadatke i liderstvo orijentisano na relacije. Transakciono liderstvo, kao stil liderstva orijentisan na zadatke, naglašava potrebu da posao bude obavljen te se ponašanje transakcionih lidera dovodi u vezu sa očekivanjima, evaluacijom rezultata i planiranjem projekata, dok se transformacioni stil liderstva odnosi na ponašanje lidera kojim se ističe angažovanost u međuljudskim dimenzijama, transfer poverenja i rešavanje konflikata. Svakako, ponašanje lidera u fokusu je transformacionog i transakcionog liderstva (Poulson *et al.*, 2011), odnosno teorije relacija i teorije upravljanja. Direktori škola kao rukovodioci i nastavnici kao direktni lideri obrazovne grupe treba da budu svesni svojih pozicija, potencijala i samog značaja stilova vođenja jer i jedni i drugi utiču na zadovoljstvo, sa jedne strane nastavnika poslom, a sa druge učenika

svojim postignućima. Iz tog razloga, veoma je važno da usvoje podržavajuće ponašanje koje će se bazirati na naizmeničnoj kombinaciji transformacija i transakcija. Jer njihov stil utiče na motivaciju, emocije i učinak učenika u školi, pa je od posebnog značaja da prevashodno nastavnici sebe vide kao lidere i dobro razmotre kako se njihov stil može pozitivno ili pak negativno odraziti na one koje oblikuju i pripremaju za neizvesnu budućnost. Učenici zaslužuju da rade sa nastavnicima koji ih inspirišu, koji im postavljaju izazove, onima koji se sa njima povezuju, koji veruju u njih i odaju priznanja za njihova postignuća. Možda bi se sve povoljnosti kombinovanog liderstva mogle oslikati kroz narednu shemu.

Shema 6. Transformaciono-transakcioni model liderstva u nastavnom okruženju²⁶



²⁶ Dati shematski prikaz samostalno je kreirala autorka publikacije vodeći se suštinskim obeležjima oba liderska stila u nastavnom kontekstu.

3.2.3. *Konstruktivističko liderstvo*

Liderstvo kao složen i neuhvatljiv pojam rezultira konstantnim ulaganjem napora naučne i stručne javnosti da doskoči jednoj preciznoj definiciji kojom bi se percepcija ovog fenomena učinila preciznijom i relevantnijom. Ali ovaj koncept po nekom nepisanom pravilu stalno izmiče u „trci“ autora da dođu do jednog opšteprihvaćenog određenja zadovoljavajućeg za sve oblasti. Nije nepoznato da su se u oblasti menadžmenta razvile različite teorije i prakse liderstva, poput distribuiranog, moralnog, transformacionog, instrukcionog, a konstruktivizam je, slobodno rečeno, nametnuo teoretičarima u oblasti menadžmenta da preispitaju pojam liderstva u kontekstu ove nove paradigme učenja. Tako se razvio novi pravac, odnosno nova škola mišljenja – konstruktivističko liderstvo. Ovo je vodilo često dilemi i bogatim diskursima o tome da li se konstruktivizam i liderstvo mogu spajati. Nažalost, učestala je pojava da su ove dve značajne koncepcije izolovane i fragmentirane. Potrebno je nešto što može delovati kao spona, integracija ili jedinstvo duha. Konstruktivističko vođenje se postavlja kao rešenje jer podrazumeva interaktivne procese koji omogućavaju učesnicima u školi da izgrade značenja koja vode ka zajedničkoj svrsi školovanja. Samim tim, i konstruktivističko učenje i vođenje neminovno se dešavaju u obrazovnom kontekstu.

Konstruktivizam je suštinski model liderstva koji bi svi direktori obrazovnih ustanova trebalo u nekom trenutku da primene. Gledano iz ugla teorije obrazovanja, konstruktivizam se javlja kada glavni akteri u školi kreiraju okruženje u kome je duh poverenja na prvom mestu a na račun koga se bude potencijali, preispituju i modifikuju stare pretpostavke i implicitna ubeđenja, stvaraju značenja i smisao delovanja, formatiraju akcije zasnovane na novim obrascima ponašanja i svrsishodnim namerama. Konstruktivistički orijentisan lider konstantno istražuje i preispituje stare puteve, odnosno stanje kakvo je bilo sa akterima koji su tada bili uključeni u rad i funkcionisanje škole. Svoja delovanja potom usmerava ka budućnosti, odnosno na bazi dobijenog znanja određuje kakvo funkcionisanje škole treba da bude i pronalazi načine da do toga dođe. A sve to radi u kontekstu u kome se svi uključeni mogu dovesti u međusobnu vezu i odnos. Razumevanje konstruktivističkog učenja daje prilike liderima obrazovnih institucija da postavljaju pitanja i okvire aktivnosti koje bi rezultirale samoizgradnjom i ravnopravnom podelom autoriteta. Ti faktori su važni za dizajniranje konstruktivistički zasnovanog kurikuluma, ocenjivanja i nastave. Konstruktivizam omogućava školskom lideru da konstruiše okruženje za učenje zasnovano na ljubopitljivosti, jedinstvenoj percepciji učenja, zajednici, autentičnom radu i proceni. U vezi sa tim, glavni cilj

konstruktivističkog lidera jeste da izgradi stvarnu promenu inspirisanu namerom a ne predikcijom. S druge strane, složen proces promena u isto tako kompleksnom okruženju kakvo je obrazovno može se razumeti samo kroz dijalog među koliderima u zajednici koja uči. Kroz istraživanje, analizu i planiranje važno je da se uključe u zajednicu u kojoj se razmenjuju sećanja i iskustva. Ovakve zajednice su važne jer ih konstruiše prošlost a vode ciljevi za budućnost.

S obzirom na navedeno, konstruktivističko vođenje moglo bi se definisati kao recipročno, svrsishodno učenje i delovanje u zajednici. Ako se pođe od pretpostavke da ljudi uče kroz konstruktivistički proces, lako se može zaključiti da se on sastoji od nekoliko esencijalnih segmenata: (1) ulazak u proces učenja na bazi sopstvenih umnih kapaciteta, (2) angažovanje sa drugima u iskustvima učenja, (3) otkrivanje i osmišljavanje novih ideja, (4) uobličavanje i inkorporiranje novog načina razmišljanja, i (5) konstruisanje novog znanja na bazi iskustava. Imajući sve ovo u vidu, čini se da konstruktivistička paradigma i na njoj zasnovano učenje zavređuju posebnu pažnju.

Škole kao dinamične organizacije pod konstantnim su uticajem promena u obrazovanju i shodno tome neprestano teže da se „povinuju“ odnosno odgovore na njih. Jedan od najvažnijih faktora koji ima transformativnog uticaja na škole je konstruktivistički pristup. Konstruktivizam kao teorija stvarnosti, znanja i učenja ne predstavlja potpuno novu i originalnu paradigmatu u nauci jer se njeni začeci mogu naći u delima autora XVIII, XIX i s početka XX veka (Ćirić, Jovanović, 2018: 60). Ona je vremenom pretrpela izvesne modifikacije u odnosu na idejna polazišta, metodološko-istraživačke specifičnosti i afinitete autora. U odnosu na oblast vaspitanja i obrazovanja implikacije konstruktivizma su od nesumnjivog značaja. To posebno dolazi do izražaja kada se konstruktivizam posmatra u okvirima školskog okruženja. Kako Jildirim (Yildirim, 2012) sugeriše, ovaj pristup i drugi razvojni uplivi vode ka promenama u upravljanju školom.

Ostaje otvoreno pitanje koje uloge lideri, nastavnici i istraživači treba da imaju u tranziciji reformskih politika i zahvata u stvarnosti najboljih praksi u školskim kulturama. Konstruktivistički pristup liderstvu nastavnika zastupa stav da nastavnicima treba dozvoliti da razviju sposobnost korišćenja reciprociteta u rešavanju problema kroz kolaborativno istraživanje. Taj reciprocitet koliko se odnosi na razmišljanje toliko i na rešavanje problema i angažovanje u akcionim istraživanjima u školi. Svrha ovog pristupa je da se prati razvojni tok razmišljanja nastavnika o kolaboraciji i istraživanju dok participiraju u učenju zasnovanom na istraživanju. Ova vrsta učenja opisuje širok spektar kurikularnih, filozofskih i obrazovnih pristupa nastavi. Najvažniji zahtev je da učenje treba da bude skoncentrisano na pitanja učenika. Kolaborativno učenje

je još jedan termin unutar konstruktivističkog vođenja u obrazovanju koji podrazumeva zajednički intelektualni napor učenika i njihovih nastavnika. Jasno, ovde dolazi do izražaja nastavnikova veština i sposobnost kreiranja intelektualno stimulirajućih situacija i problema u nastavi koje će aktivirati učenike na izazove u njihovom rešavanju. Samim tim, u prvi plan izlaze metode i okruženja putem kojih se učenici angažuju na zajedničkim zadacima i dijalogu u održivoj zajednici/grupi istraživača, ali i načinima putem kojih utiču na reciprocitet u razmišljanju nastavnika. Između ostalog, vredno je spomenuti da se konstruktivističko vođenje nastavnika sastoji iz kako recipročnih tako i spiritualnih koncepata. Tako shvaćeno, ono vodi ka zajedničkoj svrsi učenja kroz omogućavanje učesnicima da u tom procesu konstruišu značenja, prihvate reciprocitet, pravičnost, smisao, učenje, odgovornost i zajedništvo. Zasnovano na konstruktivističkim principima učenja poput aktivnog učenja, ohrabriranja, facilitacije i zajedničke odgovornosti, konstruktivističko vođenje isto tako zahteva i recipročne odnose koji uključuju aktivno učešće, zajedničke svrhe i vrednosti, podelu odgovornosti, ohrabriranje i facilitaciju. Premda među autorima prevladava mišljenje da se konstruktivističko vođenje podudara sa gore navedenim distribuiranim, transformacionim i moralnim vođstvom u nekim aspektima, ipak se ovde radi o drugačijem stilu vođenja koji počiva na temeljima konstruktivizma. I pored toga, često je veoma teško povući oštru granicu za definisanje različitih stilova vođenja.

Konstruktivizam uči da se promena dešava stvaranjem pravih uslova za zainteresovane strane da se što više uključe u konverzaciju i kolaborativno istraživanje istovremeno omogućavajući razvijanje kapaciteta u korišćenju sopstvenih ideja za kreiranje transformativnih rešenja za probleme ili određene nastavne situacije. U procesu reformi obrazovanja, rukovodioci škola treba da prevaziđu modele reformi odozgo-nadole, popravke „u hodu“ ili model reformi univerzalne veličine odgovarajuće svima. Da bi se desile značajne reforme, konkretna pitanja i dileme nastavnika lidera moraju biti uključeni u složen proces razvoja efektivnih nastavnih praksi kako bi došlo do promena.

Teorijske pristupe koji nude konstruktivističke premise treba primeniti na liderstvo nastavnika da bi se ponudio obećavajući okvir za razvoj školskih zajednica u kojima se osnažuje dijalog i konstantno preispitivanje. Istovremeno, to će transformisati i razmišljanje među pojedincima, posebno onima koji se opiru promenama, kako bi se formirala kolektivna školska kultura. Angažovanje nastavnika u stalnoj profesionalnoj nadogradnji uključuje zajedničku viziju, dijalog, saradnju, specifična pitanja i zajedničko učenje za zajednički cilj, razvijanje kapaciteta i strast za rast održivih promena u školskom okruženju koje će rezultirati dugoročnim i održivim rezultatima.

Nadalje, ako se ima u vidu da konstruktivizam primarno postavlja naglasak na učenikovo preuzimanje odgovornosti tokom procesa učenja te da izgrađuju novo znanje na bazi sadašnjih i prethodnih znanja i iskustava, to obuhvata razmišljanje i analiziranje znanja koje poseduju. Stoga je neminovno izgrađivanje sopstvenih pogleda na svet kroz definisanje i redefinisane objektivne stvarnosti, konstrukciju i rekonstrukciju iskustava koja se dešavaju u fizičkom i društvenom okruženju. Suština konstruktivističkog gledišta, kako navode Ćirić i Jovanović (2018: 63), leži u tome da znanje nije određeno onim što ljudi saznaju, odnosno spoljašnjom objektivnom stvarnošću, nije pasivno primljeno kroz čula ili putem komunikacije, već predstavlja tvorevinu aktivnog saznavanja. Dakle, u školskom kontekstu, to bi značilo da u procesu konstrukcije i rekonstrukcije iskustva i usvajanja novog znanja angažovanje učenika je u prvom planu. Razumljivo, konstruktivistički pristup posebno je uticao na filozofiju menadžmenta i liderstva u školama. Uz pojačano interesovanje za implementaciju konstruktivističkog pristupa učenju, mnogi autori savremenog doba poput Bruksovih (Brooks & Brooks, 1999), Lamberta i saradnika (Lambert *et al.*, 2002) i Šapira (Shapiro, 2002;2003) zalagali su se da ideje konstruktivističkog upravljanja i vođenja zasluženno dobiju na značaju u obrazovnom kontekstu. Premda su se po ovom pitanju studije uglavnom usmeravale na perspektive nastavnika i učenika, i dale svoj značajni doprinos, ipak je očigledan nedostatak proučavanja i analize perspektive direktora škola i doprinosa organizacionim promenama u školi koje pruža njihov konstruktivistički stil vođenja.

Takođe, kada već prevladava ustaljeno mišljenje da direktori imaju ključnu ulogu u unapređenju škola, onda je proučavanje pitanja implementacije konstruktivističkog vođenja direktora izuzetno važno. Jer, oni su ti koji se prepoznaju ne samo kao osobe na rukovodećem položaju već kao osobe koje su najvažnije u realizaciji novih alata i zahteva. Iz tog razloga vredno je skrenuti pažnju i na potencijalne doprinose direktora škola kao konstruktivističkih lidera u organizacionim transformacijama škole. Treba istaći da konstruktivističko vođenje nije manje važno i u samoj učionici, pa ne treba zaboraviti podjednako značajnu ulogu konstruktivističkog vođenja nastavnika u ko-konstrukciji odnosa između učenika i otkrivanja novih značenja na bazi iskustava i znanja. Zbog toga se i kaže da je ovaj stil vođenja ključna komponenta uspešnih konstruktivnih časova i škola. A posebno je značajno da direktori škola svoje rukovodeće uloge i zadatke sprovode u konstruktivističkom maniru. Konstruktivistički lideri su fleksibilni, otvoreni za promene i uvažavaju različitost u mišljenjima. Ako žele da iniciraju promene, moraju i sami da

postanu agensi promena. Deluju kao „problem solvers“²⁷ na organizacionom nivou, odnosno u srži njihovog delovanja egzistira pokretačka snaga za rešavanjem problema na nov i konstruktivno prihvatljiv način. Kako bi preferirana kretanja i modifikacije dobile svog pravog i relevantnog efekta, prvi korak koji treba da načine jeste preispitivanje postojećih normi i kulture organizacionog funkcionisanja. U tom procesu neophodno je pridobiti partnere među zainteresovanim stranama koji su spremni za menjanje postojećeg i svesni potrebe za oscilacijama, a ponekada i turbulencijama koje promene mogu sa sobom nositi. Da bi se to postiglo, neophodno je obratiti pažnju na nivo fleksibilnosti, diverziteta, uspostavljenog partnerstva sa roditeljima, razvojnosti mišljenja. Dakle, podsticanje za preuzimanje odgovornosti je zahtev u okviru školske kulturne norme. Lideri u konstruktivnim organizacijama kakva je škola, koji preuzimaju ulogu lidera inovativne organizacije za promenu vrednosti, među sobom dele zahteve vođenja i distribuciju autoriteta među zaposlenima smatrajući to normalnim ponašanjem. Oni ostvaruju efektivno donošenje odluka uz aktivno učešće svojih partnera (nastavnika, roditelja, stručnih saradnika...) na demokratski i pravedan način. A samo učešće u kolektivnom donošenju odluka vodi ka internalizaciji odluka i razvijanju zajedničkog osećaja kolektivne odgovornosti. Podsticanjem i ohrabivanjem interesnih strana uspostavlja se školska kultura koja neguje zajednička značenja, jer, na kraju krajeva, kako Lamert i Volker (Lambert & Walker, 2002) ističu, konstruktivizam po svojoj prirodi uključuje dijalog, konverzaciju, ispitivanje i akciju. Nesporno, direktori razgovor smatraju važnom komponentom konstruktivističkog vođenja koju prihvataju ključnom komponentom nekonstruktivne promene. Oni viziju i vrednosti vide kao „kompas“ transformacija. Kroz saradnju sa socijumom i školskim akterima određuju jedinstvene ciljeve, viziju, saopštavaju misiju i definišu zajedničke vrednosti. Jasna komunikacija sa zainteresovanim stranama, vrednovanje različitih perspektiva i omogućavanje partnerima da izraze sopstveno mišljenje zasigurno direktorima afirmišu esencijalnu ulogu u uspešnosti škole. Između ostalog, Šapiro (Shapiro, 2003) ukazuje da svojim konstruktivističkim pristupom direktori doprinose uspostavljanju bezbednog okruženja za učenje gde su i partneri i zaposleni i korisnici obrazovnih usluga motivisani, podstaknuti i ohrabreni da preuzimaju rizike i gde su zadovoljene njihove socijalne i psihološke potrebe. Ispunjavaju svoju ulogu facilitatora i konstantno ohrabruju školske aktere i partnere tako da se aktivnosti upravljanja i obrazovne aktivnosti odvijaju prema konstruktivističkim principima.

Naposletku, iz perspektive postmodernog mišljenja, o konstruktivizmu se može govoriti kao o novoj paradigmi, alternativni umnogome drugačijoj od

²⁷ Oni koji rešavaju probleme i uvek imaju solucije čak i u nepredviđenim situacijama.

tradicionalnog pozitivističkog pristupa u kojoj je naglasak na relativnoj prirodi stvarnosti koja se ko-konstruiše u odnosima među ljudima. U vreme kada se direktori škola i nastavnici često suočavaju sa etičkim slučajevima koji zahtevaju implementaciju improvizovanih rešenja, konstruktivistički pristup koji usmerava obrazovne lidere ka strateškim rešenjima može pomoći u promovisanju efektivnosti škole. Da bi se izgradile škole sa visokim nivoom leaderskog kapaciteta, važno je osigurati širu uključenost u rad i funkcionisanje konstruktivističkog vođenja, uspostaviti zajedničku viziju kojom se usmerava rad škole, praktikovati pristup unapređenju prakse zasnovan na istraživanju iste, razviti kolektivnu odgovornost, ustaliti reflektivnu praksu, te i konstantno negovati duh unapređenja učinka učenika. Dakle, konstruktivističko liderstvo podrazumeva poniranje svih aktera obrazovne organizacije u kulturu učenja ali i preuzimanje rizika kada god je to potrebno. Ne radi se o diktiranju, to jest određivanju kako nastavni proces treba sprovoditi već o prosvetavanju pružalaca obrazovnih usluga da koliko su eksperti u svom poslu toliko su i permanentni učenici u obavljanju istog.

3.2.4. Servilno vođenje

Servilno liderstvo, kako mu i sam naziv kazuje, jeste teorijski okvir koji zagovara ideju o primarnoj ulozi motivacije lidera i „službovanja” drugima. Rodonačelnik ovog idejnog koncepta Robert Grinlif (Robert Greenleaf) ciljno se usmerio ka pronalaženju deskriptora nad kojim bi se naučna i stručna javnost porazmislila u odnosu na sve dotada aktuelne pretpostavke i modele o odnosu lidera i sledbenika u organizaciji. Spajajući dva naizgled kontradiktorna termina „vođenje” i „služenje” zapravo je pred naučni i stručni auditorijum postavio jedan prilično kompleksan zadatak – preispitivanje same prirode liderstva. Na prvi pogled ovaj Grinlifov poduhvat izgleda besmislen ili pak smešan zbog raširene prakse da se terminima „služba”, „sluga” i „službovanje”, istorijski posmatrano, pripisuju negativne konotacije. Naprotiv, sagledavajući prirodu i suštinu servilnog vođenja ovde se ipak radi o i te kako pozitivnoj interpretaciji prema kojoj bi se službovanje moglo sagledavati u pojmovima doprinošenja ili pak nesebičnog davanja sebe zarad opšteg dobra. I dan-danas kada se kaže da je neko servilan, misli se na to da je uslužan, principijelan i u najmanju ruku besprekoran u radu, osoba na koju se može osloniti. Sam Grinlif je prvenstveno smatrao preko neophodnim plasirati

ovakav izbor i integraciju dva naizgled nespojiva pojma radi „invertovanja“ opšteprihvaćene koncepcije o organizacijskoj piramidi i pokretanja uvida u nova gledišta na vođenje, odozgo nadole u kojoj se odnosi i uloge sagledavaju obrnutim sledom. U svojim nastojanjima išao je i korak dalje pa je akademski interes za jezički uticaj i zabrinutost za lingvističke dileme ovog pojma interpretirao i jasno sumirao kroz jedan od svojih prvobitnih radova „Sluga kao lider“ a ne „Lider kao sluga“. Servilno liderstvo sagledavao je u odnosu na postupanje i akcije lidera, pri tome ukazujući da servilni lider ima prirodnu naklonost da služi drugima ali svesno donosi odluku da ih kroz tu službu vodi ka rastu i razvoju.²⁸ Interesantna je i njegova interpretacija razlike između službovanja i vođenja. Grinlif ističe da se razlika manifestuje u brizi koju iskazuju prevashodno servilni kako bi se postarali da se zadovolje najvažnije potrebe drugih ljudi. On smatra da je najbolji test, iako težak za sprovođenje, zapravo potražiti odgovore na sledeća pitanja: Da li onima kojima je pojedinac servilan rastu i razvijaju se? Da li dok im služi i pomaže oni postaju mudriji, zdraviji, autonomniji, slobodniji, te da li je time verovatnoća da će i sami postati servilni uvećana? Kakav je efekat na manje privilegovane u društvu? Hoće li oni imati koristi ili neće biti dalje deprivirani u društvu? Pojedinac koji kombinuje servilnost i vođenje servilni je lider koji je prevashodno usmeren na rast i dobrobit ljudi i zajednica kojima pripadaju. Dok tradicionalno liderstvo generalno uključuje akumulaciju i sprovođenje moći od „pojedince“ na vrhu piramide, servilno vođenje je drugačije. Servilni lider deli moć, stavlja potrebe drugih na prvo mesto i pomaže im da se razvijaju i rade što je moguće više.

Kao što to obično biva, i Grinlifovo shvatanje servilnog vođenja osporavali su brojni autori, ali mnogi od njih su se uhvatili u koštac sa izazovom koji je pred njih postavio – izazov drugačijeg posmatranja vođenja u organizaciji i odnosa u njoj. Među analitičarima Grinlifovih radova posebno se izdvaja Spirs (Spears, 1996) koji je proučavajući koncept servilnog vođenja dao sopstvene refleksije, te i jedno interesantno shvatanje ovog modela kao nove vrste liderskog modela – modela koji služi drugima kao prioritet „number one“. Ukazao je da „servilno vođenje ističe pojačane usluge prema drugima; holistički pristup radu; promovisanje osećaja zajedništva i podelu raspodele moći u donošenju odluka“ (Spears, 1996: 33). Ovakvom interpretacijom

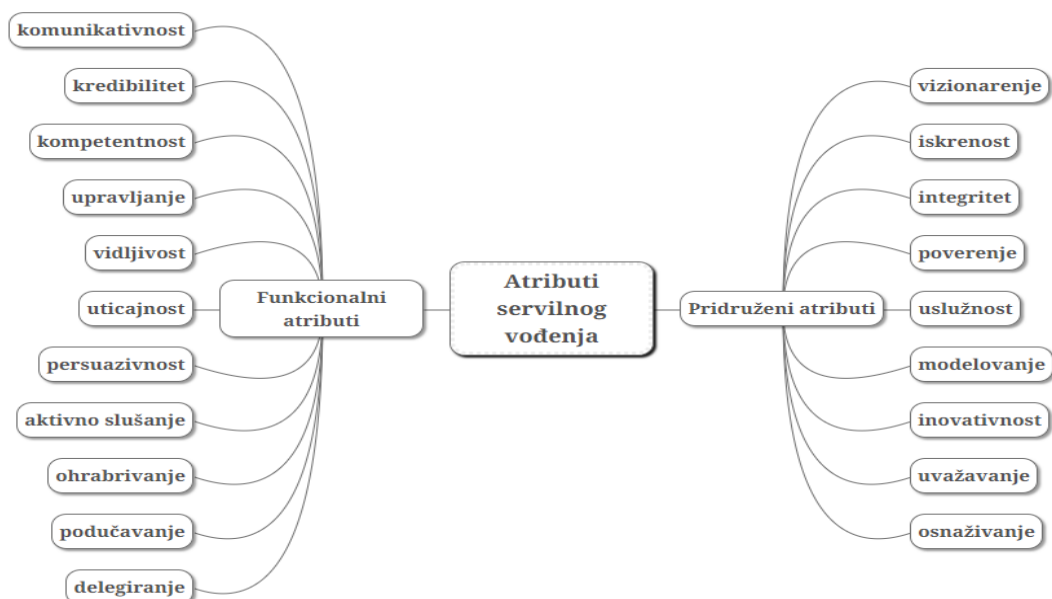
²⁸ Da bi se pravilno razumelo servilno vođenje, može poslužiti Grinlifovo poređenje sluge i lidera: „servilni lider je prvo sluga... počinje prirodnim osećajem i željom da služi. Takav svestan izbor dovodi do težnje da vodi. Ta osoba se oštro razlikuje od one koja prvenstveno vodi, verovatno zbog potrebe da se ublaži neobičan pogon moći ili da se stekne materijalno imanje... Prvenstveno lider i prvenstveno službenik su dva ekstremna tipa. Među njima postoje nijanse i mešavine koje su deo beskonačne ljudske prirode“.

zapravo je skrenuo pažnju na centralna načela servilnog vođenja koja zavređuju kraće objašnjenje. *Načelo služenja drugima* – servilno vođenje započinje u onom trenutku kada lider zauzme servilnu poziciju u interakciji sa sledbenicima. To bi zapravo značilo da se originalno i istovremeno jedinstveno liderstvo ne zasniva, a ponajmanje ne proizilazi iz vršenja moći ili pak sprovođenja aktivnosti koje počivaju na sopstvenim interesima, već u želji da se pomogne drugima. Sa tim se i sam Grinlif slaže sugerišući da se upravo u ovoj jednostavnoj činjenici nalazi „ključ veličine vođe” (Greenleaf, 1991: 2). Primarna svrha servilnog vođe jeste da podstakne izvrsnost kod osoba koje vodi dok je organizacioni uspeh indirektni, izvedeni ishod servilnog vođenja. *Načelo holističkog pristupa radu* u servilnom vođenju svoj oslonac ima u Grinlifovoj kralatici „rad postoji za osobu isto onoliko koliko osoba postoji za rad” (Greenleaf, 1996: 8). U stvari, ovaj model vođenja postavlja organizaciju u izazovne situacije u kojima je pojačan zahtev za konstantnim preispitivanjem odnosa između ljudi, organizacija i društva u celini. Promoviše se stav da pojedince treba što više ohrabrivati da budu ono što jesu, i u profesionalnom i u personalnom životu. Personalno, integrisano vrednovanje pojedinaca, teoretski posmatrano, naposljetku ima benefita od dugoročnih interesa i učinka organizacije. *Načelo promovisanja osećaja zajedništva* je princip kojim se sugeriše na zahtev za „povratkom” izgubljene zajednice u modernom društvu i „napuštenog znanja savremenog doba”. Servilno liderstvo dovodi u pitanje sposobnost, čak i otvorenost institucije da pruža ljudske usluge uz napomenu da samo zajednica definisana kao grupa pojedinaca koji snose zajedničku odgovornost jedni za druge, pojedinačno ili kao jedinica, može da obavlja ovu funkciju. Uspostavljanjem takvog osećaja zajedništva i međusobne povezanosti, posvećenosti i odgovornosti među zaposlenima organizacija može uspeti u svojim ciljevima. A takav osećaj, smatra Grinlif (1991), može proisteći samo iz postupaka pojedinačnih servilnih lidera. *Načelo raspodele moći u donošenju odluka* – efektivno servilno vođenje najbolje se dokazuje kultivisanjem istog među drugima. Negovanjem participirajućeg, osnažujućeg okruženja i podsticanjem talenata sledbenika, servilni vođa kreira efikasniju i motivisaniju radnu snagu i povoljnu atmosferu, a naposljetku i uspešnu organizaciju. Jer, kako kaže Rasel (Russell, 2001: 80): „lideri drugima daju prilike za delovanje ne kroz riznicu moći koju poseduju već time što je dele”.

Organizaciona piramida koja rezultira iz servilnog vođenja u literaturi se pronalazi i pod nazivom „obrnuta piramida” gde su zaposleni, klijenti i druge interesne strane na vrhu piramide a lider na dnu. Uzorni sledbenici, kao produkt delegiranog donošenja odluka, još jedan su primer inverzne prirode servilnog liderstva, odnosno „drugi tip vođe obrnut naopačke”. Ukratko, servilno liderstvo zasnovano je na zajedništvu i timskom radu, uključivanju drugih u

važne odluke i podsticanju rasta. Upravo iz razloga što servilno vođenje „razbija“ klasičnu organizacionu piramidu i promovira fleksibilne, delegirane strukture organizacije, mnogi bihevioralno orijentisani istraživači ovaj koncept uvršćuju u naprednu, postindustrijsku paradigmu liderstva. Reklo bi se da se celokupna vrednost, a istovremeno i specifičnost Grinlifove teorije servilnog vođenja, ocrta upravo u tome što nijedan od ranijih liderskih modela nije uzimao u razmatranje motivisanost lidera. Njegova razmatranja su u tom pogledu unikatna, posebno kada se sagledaju opisani principi. Takva načela mogu biti produkt nesebične motivacije vođa sadržane u njima samima a „usmerene na druge“. Iz tog razloga, servilni lideri prvenstveno treba da preispitaju svoje lične sisteme verovanja i razloge zbog kojih teže vođenju. Nepoljuljana etičnost, principi i vrednosti lidera leže u srži teorije servilnog vođenja i krucijalni su za dugoročne interese organizacije kojoj se služi i daje doprinos. Tako, servilno liderstvo potencira neke ključne personalne karakteristike i uverenja u odnosu na bilo koje specifične tehnike liderstva. Iako se ne može izdvojiti neka gotova lista ovih karakteristika, bihevioralni teoretičari su na bazi proučavanja i analize Grinlifovih spisa, kako onih objavljenih za njegovog života tako i onih posthumno objavljenih, ipak identifikovali 10 glavnih karakteristika liderstva. Ova lista je vremenom proširivana te se došlo do broja od čak 20 distinktivnih atributa kategorisanih u 9 funkcionalnih i 11 pridruženih. Radi ekonomičnosti, navedene su na narednoj shemi.

Shema 7. Karakteristike servilnog vođenja



Bez namere da se umanju vrednost i značaj daljih interpretacija ovog koncepta, važnim se čini sagledati kako ovaj teorijski okvir može da funkcioniše u obrazovnom kontekstu. Interesantno je da se većina istraživanja ovog modela vođenja uglavnom bazirala na nivo visokog obrazovanja. Primera radi, prema mišljenju Nikolsa (Nichols, 2011), u obrazovanju nastavnik kao servilni lider je osoba koja nije samo ekspert ili menadžer zadužen za upravljanje razredom, već je lider u učionici, školi/obrazovnoj instituciji, zajednici. Ispitujući percepcije studenata o liderskim modelima svojih profesora, došao je do rezultata koji nedvosmisleno ukazuju da je servilno vođenje i te kako prepoznatljiv model ponašanja nastavnika u očima studenata. Satjaputra (Satyaputra, 2013) je dubinski istraživao principe servilnog vođenja i došao do zaključka da nastavnici koji praktikuju ovaj vid vođenja poseduju visok nivo zainteresovanosti da izađu u susret potrebama studenata, podstiču učešće u rešavanju problema i promovišu emocionalno isceljenje. Oni istovremeno služe kao model servilnog vođenja utičući na korisnike svojih usluga da postanu servilni lideri u svojoj budućoj karijeri. Za razliku od ovih autora koji su se u istraživanju servilnog liderstva usmerili ka korisnicima obrazovnih usluga, Stoten (Stoten, 2013) se orijentisao na pružaoce obrazovnih usluga u visokom obrazovanju, odnosno na univerzitetske nastavnike. Svojom studijom obuhvatio je ispitivanje percepcija nastavnika o ovom modelu kao i istraživanje o njegovoj primenivosti/neprimenivosti u visokom obrazovanju. Došao je do zaključka da je na nivou visokog obrazovanja, sudeći po percepcijama nastavnika, servilno vođenje najmanje prepoznatljiv model. Marej (Murray, 2008) je istraživao konceptualnu ideju ovog stila i kako primena principa servilnog liderstva može uticati na učenje u univerzitetskim uslovima. Na bazi dobijenih rezultata izveo je zaključak da se njegovom primenom može podstaći međuzavisnost ljudi i zajednice. Slično ovom autoru, Bas (Bass, 2000) ukazuje da lideri ovog stila pokazuju više altruističkih motiva i jednu od presudnih razlika između transformacionog i servilnog lidera, a to je vezanost za vođu. Neki bi ovu vezanost okarakterisali i kao zanesenost. Takođe, još jedno istraživanje koje govori u prilog servilnog vođenja, sprovedli su Džozef i Vinston (Joseph & Winston, 2005). Naime, oni su ispitali odnos lidera i organizacionog poverenja, i shvatanje zaposlenih o servilnom vođenju. Njihovi rezultati podržali su Grinlifove poglede i shvatanja servilnog vođenja. Zapravo, istraživanje je pokazalo da su organizacije koje primenjuju servilno liderstvo imale viši nivo liderstva i poverenja u organizaciju, dok su u organizacijama koje ne primenjuju servilno liderstvo preovlašivali niski skorovi po pitanju ispitivanih varijabli.

I druga istraživanja, bilo da su rađena u školskom ili visokoškolskom kontekstu, potvrđuju da ponašanje nastavnika efektivno povećava učenje

učenika. Ponašanje poput neposrednosti, organizovanosti, angažovanosti, entuzijazma u pronalaženju ciljeva, pozitivnosti jedinstveno utiču na stavove učenika prema svojim nastavnicima ali i samom sadržaju kurseva, što vodi bogatom okruženju za učenje. Noland i Ričardsova (Noland & Richards, 2005) su potvrdili značajan pozitivan odnos između servilnog vođenja i učenja učenika u situacijama kada su ih servilni nastavnici podučavali. Između ostalog, rezultati su sugerisali da u servilnom nastavnom okruženju nivo angažovanja i motivisanosti učenika raste. U servilnom podučavanju učenici učenje vide kao izazov, konstantno su podržani i zbrinuti (Drury, 2005; Hunter *et al.*, 2013). Sa druge strane, nastavnici postaju servilni lideri osluškujući potrebe svojih učenika i pružajući im podršku ka uspehu. Stalo im je da promovišu emocionalno „isceljenje” što postižu kroz stalno pružanje pomoći i smernica u prevazilaženju teškoća i izazova učenja, i vodeći ih ka iskustvu uspeha.

Servilno liderstvo u obrazovanju, bilo da govorimo o rukovodećim osobama obrazovnih institucija ili nastavnicima, fokusirano je ne samo na njihovu odgovornost za uspeh obrazovne organizacije/učenika već i na odgovornost prema zaposlenima/nastavnicima/učenicima i drugim interesnima stranama i grupama direktno ili indirektno povezanim sa obrazovnim delovanjem. To uključuje: delovanje u etičkom maniru, postavljanje drugih na prvo mesto, pokazivanje senzitivnosti za njihove strepnje i brige. Servilni lideri mogu potpomoći one koje vode u profesionalnom pogledu, njihovom razvoju i osnaživanju kao i u izgradnji podržavajućeg okruženja u školskoj zajednici/okruženju. Naposljetku, imajući u vidu sve benefite servilnog liderstva, čini se da su mogućnosti ove paradigme velike i sasvim realne, posebno po pitanju izgrađivanja čvrstog temelja inkluzivnosti i angažovanosti učenika, stručno usavršavanje zainteresovanim stranama, a posebno pružaocima obrazovnih usluga moglo bi da obezbedi konstruktivne uvide i razmišljanja – jedinstven pristup „služenja” obrazovnim potrebama učenika.

3.2.5. Pedagoško liderstvo

Danas, više nego ikada pre, obrazovanje je izloženo stalnim promenama, izazovima kontinuirane optimizacije, racionalizacije, inovacije i reformacije stanja, procesa i usluga. Zadovoljavanje obrazovnih zahteva i potražnje, a samim tim kontinuirani razvoj obrazovnog sektora težišna su pitanja brojnih diskursa i praksi razvoja. Dobro je poznato da se uspeh jednog društva prenosi u jednake mogućnosti i šanse, blagostanje, integraciju i održivi razvoj. Po svojoj prilici, nemoguće je ne zapitati se, kako to mnogi autori čine: koje puteve

odabrati da bi se došlo do takvog uspeha, kontinuiranog razvoja i unapređivanja kvaliteta obrazovanja? Čini se da brojna istraživanja obrazovne efektivnosti sprovedena na internacionalnom i nekolicina njih sprovedenih na nacionalnim prostorima mogu dati uvid u odgovor na ovo pitanje. Ona sugerišu da je kvalitet nastavnika faktor od najvećeg uticaja na učenje. Sa jedne strane, obučavanje i profesionalni razvoj zaposlenih nastavnika ključne su komponente dizajniranja, razvoja i unapređenja rada škola. Sa druge strane, iskustva uspešnih obrazovnih sistema kao drugi uticajni faktor izdvajaju školsko liderstvo. Ovakvi ugledni sistemi poseduju razvijenu organizacionu kulturu vođenja i administrativni sektor usredsređene i predane učenju i učeniku a usmerene na pedagoške ciljeve kao njihov krajnji cilj. Neka savremenija istraživanja rađena nakon 2005. godine čvrsto potvrđuju da školsko liderstvo (pedagoško liderstvo) ima pozitivne efekte na učenje, kvalitet nastave i organizacionu klimu u obrazovnoj zajednici poput istraživanja Barbera i Moršeda (Barber & Mourshed, 2008), Bolívara (Bolívar, 2010), Horna i Marfona (Horn & Marfán, 2010), Litvuda i Jancija (Leithwood & Jantzi, 2008), Marzana i saradnika (Marzano *et al.*, 2005), Ponta i saradnika (Pont *et al.*, 2008). Radi praktičnosti, samo nekoliko određenja pedagoškog liderstva navedena su u narednoj tabeli.

Tabela 9. Pregled određenja pedagoškog liderstva

Period	Autor/i	Određenje: Pedagoško liderstvo je...
2003	Leithwood & Reihl	„rad na podsticanju i uticanju na druge u artikulisanju i postizanju zajedničkih ciljeva škole. Pedagoški lideri pokazuju podršku i obzirnost prema osećanjima i ličnim potrebama svojih timova.”
2005	Harris	„model vođenja koji investira u izgrađivanje kapaciteta za razvoj socijalnog i akademskog kapitala učenika i profesionalnog kapitala nastavnika.”
2007	Murillo	„promena u kulturi koja podrazumeva uključenost i posvećenost svih članova školske zajednice u vođenje, rad i upravljanje školom. To je kolektivni fenomen pod odgovornošću različitih ljudi na bazi njihovih veština i okolnosti.”
2010	Bolívar	„sposobnost uticanja na druge i da se tako preuredi organizacija ka zajedničkom cilju unapređenja učenja učenika. Primenjeni uticaj ne zasniva se na moći ili formalnom autoritetu. To je liderstvo za učenje koje kao osnovnu delatnost uzima kvalitet obrazovanja i ishode učenja učenika.”
2010	Horn & Mafran	„upravljanje školske zajednice oko zajedničkog projekta unapređenja, a koje podrazumeva da svi učesnici imaju zajednički cilj: učenje učenika. Takođe, upravlja usmeravanjem uravnotežavanja finansijskih i ljudskih nastavnih resursa ka zajedničkom cilju.”

2015	Male & Palailogou	„praksa koja prevazilazi uobičajenu praksu unutar neposrednog okruženja za učenje i podrazumeva usredsređenost na trostruki razvoj: (1) interakcija u ekologiji zajednice, (2) aktivnosti svih učesnika, i (3) konstrukcije znanja na osnovu svih raspoloživih resursa.”
2016	Contreras	„upravljanje obrazovnim ustanovama i/ili pedagoškim procesima čiji je osnovni smer delovanja postizanje i obezbeđivanje kvalitetnog učenja i blagostanja svih učenika. To je sinteza distribuiranog i participativnog vođenja i pedagoškog profesionalnog razvoja.”
2017	Day	„nastavni učinak, gde su glavne komponente profesionalna autonomija, profesionalni kapital, predanost nastavnika, dobrobit i stručnost.”
2018	Macías and associates	„sposobnost da se uspešno vode akademski i administrativni rezultati obrazovne zajednice u cilju uvećanja kapaciteta za reagovanje u nepovoljnim situacijama i jačanja konkurentskih prednosti.”

Poznato je da se interesovanje za temu liderstva, veštine i efektivno upravljanje u školama pojavilo unutar okvira istraživanja liderstva generalno i o efektivnosti škola, ali se vremenom, konkretno krajem prošlog veka, kristalise i upliće u autonomnije radove. Važno je da su istraživanja liderstva generalno, a posebno u pogledu obrazovnog liderstva, produkovala značajan broj rezultata koji dokazuju efektivnost participativnih stilova koji počivaju na sistemskim principima i dinamičkoj interakciji. Što je još bitnije, oni se jasno diferenciraju od tradicionalnih formi institucionalnog upravljanja gde izvan škole i unutar nje same postoje krute hijerarhijske strukture, omeđene na različitim nivoima i orijentisane na regulatorna, proceduralna i administrativna pitanja a po svojoj suštini više birokratskih obeležja. Da bi se ublažile ovakve ustaljene prakse upravljanja, težište se pomera na školsko liderstvo sa osnovnom tendencijom usmeravanja na pedagogiju, kontinuirano usavršavanje i unapređivanje. Školsko liderstvo pretenduje da se konceptualizuje kao organizacioni fenomen koji se okreće ka horizontalnim strukturama i principima distribucije moći među različitim akterima i ulogama radi suočavanja škole sa dilemama i izazovima u sve kompleksnijem okruženju u kome egzistira. Ono je pretrpelo brojne testove i ispitivanja koji su rezultirali raznim konceptima prethodnog znanja o tome šta se čini verovatnim da će biti efektivno po samu školu u totalitetu. Sve one obrazovne organizacije koje nastoje da predstave pedagoški rad kao svoju osnovnu delatnost i svrhu zapravo aboniraju svoje lidere kao pedagoške lidere koji konstantno traže i iznalaze načine unapređivanja kvaliteta u različitim oblastima delovanja i rada (nastave, angažovanja učenika, saradnje sa porodicom i drugim interesnim grupama, i dr.). U tom pogledu pedagoško liderstvo moglo bi se opisati kao

podešavanje pedagoške lupe nad svim aspektima nastave ali i zumiranje dijaloga sa onima koji se nalaze u procesu vođenja i podučavanja. Ovaj termin, sudeći po izvorima sa internacionalnog prostora, često se koristi u istraživanju i u politici u različitim kontekstima i značenjima koja mu se pripisuju. Mejer i Bendiksonova (Meyer & Bendikson, 2021) ukazuju na fine nijanse koje postoje čak i među različitim zemljama u upotrebi ovog termina. Primera radi, oni upućuju da se u severnoameričkom kontekstu pedagoško liderstvo generalno koristi radi opisivanja aktivnosti vođenja koje su posebno usmerene na unapređenje nastave i učenja kao aspekta ili dimenzije šireg modela liderstva (poput transformacionog ili instrukcionog liderstva). Sa druge strane, u skandinavskim zemljama ovaj termin se primenjuje još od 40-ih godina u obrazovnoj politici. Ipak, u školskom kontekstu pedagoškom liderstvu nedostaje jasna konceptualizacija jer skandinavske zemlje sklone su da školsko rukovođenje smatraju ekvivalentom za pedagoško liderstvo.

S obzirom na u literaturi prisutne različite konceptualizacije i značenja koja su se pripisivala pedagoškom liderstvu u odnosu na raznovrsna obrazovna okruženja, odnosno nivoe obrazovanja, radi boljeg uvida u ovakvu raznolikost dobro je neke spomenuti. U različitim izvorima može se registrovati da se u Engleskoj u sektoru predškolskog vaspitanja i obrazovanja pedagoško liderstvo prvi put pojavilo 90-ih godina. Pedagoška delatnost (i uopšte pedagogija) posmatra se kao aplikativna u holističkom radu vaspitača. Budući da se potencira vaspitni rad stručnjaka u ranom uzrastu, autori se pre opredeljuju za termin pedagoško liderstvo kao primenjiviju kategoriju za predškolski kontekst nego instrukciono liderstvo koje se prvenstveno vezuje za školski kontekst. U poslednje vreme ono dobija sve više na značaju jer su benefiti liderstva vaspitača u ranom dobu ne samo prepoznati nego i priznati različitim okvirima kvalifikacija i profesionalnog statusa vaspitača i integracijom kroz obrazovne politike i različita obrazovna nastojanja.

U odnosu na sektor predškolskog vaspitanja i obrazovanja u sektoru školstva prve korake u afirmisanju pedagoškog liderstva učinio je Serđovani (Sergiovanni, 1996: 1998) prikazujući ga kao alternativu birokratskom, vizionarskom i preduzetničkom liderstvu. Nadovezujući se na rad Van Manena, koji je poznat po uvođenju termina „vođenje u odnosu na pedagogiju” (Van Manen, 1991: 38), Serđovani je u svojim prvim radovima doveo u vezu pedagoško liderstvo i pedagoški rad nastavnika sa učenicima i aktuelizovao frazu „liderstvo kao pedagogija” (Sergiovanni, 1996: 92). Dakle, za ovog autora, nastavnici deluju kao vođe i učionici – pedagoško vođenje – jer su oni ti koji su u direktnom kontaktu sa decom. Oni su pedagoški delatnici a poznato je da *paidagogus* doslovno znači onaj koji vodi dete. Prema tome, bar u pogledu značenja, ovaj termin je „neoboriv”. Nadalje, kroz pedagoško vođstvo, kako

ukazuje Serđiovani (Sergiovanni, 1998: 32), „investira se u izgrađivanje kapaciteta razvijanjem društvenog i akademskog kapitala za učenike i profesionalnog kapitala za nastavnike“. Podrškom ovog vida liderstva obezbediće se dostupnost kapitala za poboljšanje učenja i razvoja učenika, učenja nastavnika i efektivnosti učionice, pa i škole sveukupno gledano.

Ipak, ima i onih autora koji su nastojali da ospore modelizaciju pedagoškog rada pa snažno sugerišu da liderstvo treba da zavisi od konteksta a ne od nekog „gotovog modela“. Jer, premda su termini liderstvo i pedagogija istorijski gledano često spajani, smatra se da je integrisana upotreba ova dva termina i dalje u sprezi i prilično ograničena, relativno neispitana, dvosmislena i fokusira se samo na odnos učenja i podučavanja. Uloga liderstva je da se pobrine i za futurističku perspektivu a to se ne postiže kroz jednostavnu modelizaciju efektivnog liderstva. Liderstvo se ne može sagledavati samo u okvirima teorijskog angažovanja u vezi sa podučavanjem i učenjem već i u okvirima praktičnog angažovanja kroz aktivnosti koje nisu samo mehaničke i puko preslikavanje obrazaca.

Kroz odvajanje modelizacije vrše se pokušaji posmatranja liderstva kao procesa koji uključuje tumačenje, razumevanje i primenu u kreiranju aktivnosti nastavnika i kako takva delovanja usmeravaju učenike. Predlaže se sagledavanje liderstva kao prakse, jer u praksi ne može postojati prethodno utvrđeni model znanja o pravim načinima delovanja ili metodologija. Takođe, naglašava se da pedagogija nije konstrukt koji povezuje teoriju i praksu, već dualni sistem. Mejl i Paliologuova (Male & Palaiologou, 2015: 216), proučavajući pedagoško liderstvo XXI veka i posebno se osvrćući na futuristički aspekt, predočavaju da se praksa dodatno bavi kontinuiranom interakcijom između teorije, aktivnosti, ciljeva i sredstava upletenih u njihovu primenu kada se angažuju u setu socijalnih spojnica. Ukoliko se ne razume pedagogija i kako se ona primenjuje i funkcioniše u obrazovnim organizacijama, liderstvo ne može zauzeti centralno mesto u tom procesu. Dakako, takvo nerazumevanje ima osetnog traga na svim nivoima organizacije jer pedagogija treba da modeluje liderska ponašanja i prakse, a ne na drugi način kako to inače tendenciozno čine neke dominantne teorije liderstva. Pedagoško liderstvo treba shvatiti kao društvenu praksu oblikovanu teorijom, praksom i društvenim spojnica relevantnim za obrazovno okruženje. Ove društvene spojnice mogu biti unutrašnje (vrednosti, verovanja, kultura, religija, običaji, lokalna ekonomija) i spoljašnje (društvene vrednosti, globalna ekonomija, mas-mediji, društvene mreže, informaciono-komunikacione tehnologije, nacionalni kurikulum, itd.). Liderstvo kao pedagoška praksa je skup delovanja prožetih teorijskom građom i podržanih sistemom koji je poznat kao ekologija zajednica obrazovnih okruženja (aktivna participacija učenika, nastavnika, porodice, lokalne sredine i oblikovana spoljašnjim i

unutrašnjim socijalnim spojnicama). Samim tim pojam pedagoškog liderstva, koji se u literaturi uglavnom povezivao sa vodećom ulogom nastavnika u njihovom okruženju za učenje, proširen je praksom pedagoškog liderstva koja prevazilazi praksu u okviru neposrednog okruženja za učenje i podrazumeva kako navode Mejl i Paliologuova usredsređenost na trostruki razvoj: (1) interakcija u ekologiji zajednice, (2) aktivnosti svih učesnika, i (3) konstrukcije znanja na osnovu svih raspoloživih resursa (Male & Palaiologou, 2015: 218).

Naposletku, teško je pronaći definicije i standardne termine u vezi sa konceptom pedagoškog liderstva u doprinosima istraživanja školskog vođenja. U odnosu na efektivno vođenje u školi u literaturi je zastupljena naizmenična primena termina školsko liderstvo²⁹, pedagoško liderstvo³⁰ a neretko se nailazi na termine, posebno u engleskom govornom području kao što su obrazovno vođstvo³¹, liderstvo usmereno na učenje³² i nastavno liderstvo³³. Istovremeno, pedagoško liderstvo se u akademskom diskursu frekventno koristi kao delovanje u smeru sprovođenja liderskih pozicija u svetu obrazovanja. Premda ga mnogi autori smatraju menadžment modelom školskih ustanova, ne može se svesti samo na upravljanje jer je on ipak reprezentacija sprovođenja svih pedagoških i andragoških napora koji se tiču dizajniranja, upravljanja i razvoja škole i obrazovnog sistema.

3.2.6. Strateško vođenje

Dobro je poznato da organizacije, posebno one velike, karakteriše kompleksnost ali i nepresušna potreba za opsežnim i dubinskim znanjima i iskustvima kako bi se njima produktivno upravljalo. Smatra se da se faktori njihovog uspeha mogu svesti na ključne procese poput analitičnosti, anticipativnosti i odlučivanja rukovodećeg tima. Vizija, ono što govore, te i načini delovanja rukovodilaca umnogome utiču na misli, osećanja i ponašanja zaposlenih u organizaciji. Zato se o njima neretko govori u terminima strateških lidera, onih koji efikasno vode i snose odgovornost za strateško razmišljanje i donošenje odluka. Za ovakve rukovodioce što je okruženje

²⁹ Eng. *school leadership*

³⁰ Eng. *pedagogical leadership*

³¹ Eng. *educational leadership*

³² Eng. *leadership-centred learning*

³³ Eng. *instructional leadership*

nepredvidivije i turbulentnije to su prilike veće – ako se poseduju liderske sposobnosti da se te prilike iskoriste. Sprovedenjem različitih istraživanja u ovakvim organizacijama i gigantskim kompanijama a koja su obuhvatila rukovodeće organe kao ključne ispitanike, došlo se do šest važnih veština i sposobnosti koje, kada su dobro ovladane i kombinovano primenjene, omogućavaju liderima da strateški razmišljaju i da se kreću kroz nepoznato. Među njima su predviđanje, indukovanje (izazivanje), tumačenje, odlučivanje, usaglašavanje (usklađivanje) i učenje.

Smatra se da adaptabilni strateški lider, onaj koji je odlučan a istovremeno i fleksibilan, uporan u suočavanju sa preprekama, ali i sposoban da reaguje na promene okruženja, dobro zna da primeni svih šest veština i sposobnosti odjednom. Svaka od njih dobila je zasluženno mesto u oblasti proučavanja liderstva (uglavnom izolovano a retko u posebnim kontekstima). *Anticipiranje*, odnosno *predviđanje* podrazumeva stalnu budnost lidera, i težnju da usavrši sopstvenu sposobnost predviđanja kroz snimanje i učitavanje pojava u okruženju kako bi detektovao signale promena. On ne dozvoljava sebi slabosti u registrovanju dvosmislenih pretnji i prilika na periferiji sopstvenih aktivnosti i težnji. Kao „mađioničar“ transformacija u teškim i neizvesnim okolnostima, efikasan je u reagovanju na krize i operativan u njihovom rešavanju; izvrstan u razmatranju različitih scenarija i prikupljanja boljih informacija iz različitih resursa kako bi predvideo u kom smeru će se poslovanje kretati. Da bi poboljšao svoju sposobnost predviđanja, on se svakodnevno okreće ka pružaocima i korisnicima usluga organizacije ali i ka širem okruženju. Neguje duh otvorene komunikacije kako bi razumeo izazove sa kojima se organizacija susreće. Kada je reč o obrazovanju, ovakav lider sklon je ka istraživanju obrazovnog tržišta, ponude i potražnje, koristeći različite poslovne simulacije kako bi razumeo perspektive konkurenata, naročito onih na nivou visokog obrazovanja. Tako vrši procenu njihovih mogućih reakcije na nove inicijative i usluge, te predviđa i verovatne distraktore ili prepreke. Potpomaže se različitim scenarijima planiranja da bi zamislio i predvideo raznovrsna kretanja u budućnosti i pripremio se za neočekivano. Takođe, teži da prati rivale na tržištu koji se ekspresno razvijaju kako bi prozreo preduzete akcije i sastavio stratešku slagalicu. Neprestano preispituje aktivnosti koje se nisu pokazale uspešnim, sagledava skrivene simptome kako bi utvrdio uzroke podbačaja. Participacijom u različitim edukacijama, obukama, obrazovnim aktivnostima i drugim događajima unapređuje nivo svoje informisanosti i kompetentnosti, čime intenzivira sopstvenu anticipativnu moć. *Indukovanje*, to jest *izazovnost* implicira da strateški lideri u obrazovanju dovode u pitanje *status quo*. Oni osporavaju kako svoje, tako i pretpostavke članova obrazovne zajednice, podstiču različite poglede na određena pitanja, situacije i dileme. Zapravo, najčešće indukuju različite, čak

suprotne stavove zaposlenih, te raspiruju sopstvene i tuđe misaone tokove, posebno onih sa kojima blisko saraduju. Takvim nastupom generišu se nova rešenja za „zastarele“ ali i dalje prisutne probleme, a istovremeno unapređuje strateško donošenje odluka. Zastupaju stav da su „više glava pametnije od jedne“, te tek nakon pažljivog promišljanja problema, višestranog pristupanja, i sagledavanja kroz više lupa, oni preduzimaju odlučujuće aktivnosti. A da bi se to postiglo neophodno je strpljenje, hrabrost i otvoren um. Oni ne izbegavaju rizične i „neuredne“ situacije, suočavaju se i sa teškim problemima, uzimaju u opticaj smelije reorganizacije da bi pojednostavili aktivnosti u celokupnom funkcionisanju. Neprestano preispituju osnovne pretpostavke delovanja organizacije. Pospešivanje veštine pobuđivanja (indukcije, izazovnosti) postižu fokusiranjem na uzroke problema a ne na njihovu simptomatologiju, podsticanjem debate kroz održavanje direktnih sastanaka a ne izolovanim donošenjem odluka i gotovih rešenja uz očekivanje da će dijalog biti otvoren. Čak i konflikti u takvim dijalogima podržavaju se jer i iz njih mogu proisteći konstruktivna rešenja. Kako bi preispitali *status quo* kad god to prilike dozvoljavaju kreiraju atmosferu rotirajućeg položaja i zamene uloga, uz praksu uključivanja neistomišljenika u proces donošenja odluka radi detekcije izazova unapred. Takođe, zauzimaju se za doprinos onih koji nisu direktno „pogođeni“ odlukom ali smatraju da upravo oni imaju dobru perspektivu o posledicama. *Tumačenje*, odnosno *interpretiranje* podrazumeva da lideri koji pobuđuju mišljenja na pravi način uvek izvuku kompleksne i konfliktne informacije, pa su stoga i najbolji u njihovom tumačenju. Dakle, umesto refleksivnog posmatranja i slušanja onoga što se očekuje, oni sintetišu sve inpute koje mogu da prikupe, prepoznaju obrasce, probijaju se kroz dvoznačnosti, i traže nove uvide. Vode se krilaticom „mudrost počinje prepoznavanjem činjenica, zatim raspoznavanjem i ponovnim promišljanjem kako bi se razotkrile skrivene implikacije“. Da bi unapredili svoju sposobnost tumačenja, prilikom analize dvosmislenih podataka ovi lideri se trude da pronađu bar tri objašnjenja za ono što posmatraju, uključujući različite interesne strane ili pak grupe da iznesu svoje perspektive. Nastoje kako da izoštre i zumiraju detalje, tako i da ih umanje, kako bi bolje sagledali širu sliku. Uz to, aktivno traže nedostajuće informacije i dokaze da bi testirali sopstvene pretpostavke, a kada situacije dopuštaju svoje opservacije dopunjavaju kvantitativnim podacima. Kako bi promovisali otvoren um, ne forsiraju situacije, ne posustaju od problema, ali daju sebi prostor da se privremeno odmaknu od težišne tačke, bave se drugim, za problem nevezanim aktivnostima, pa se ponovo vraćaju na analizu i tumačenje glavnog problema. *Odlučivanje* je vrlo ozbiljan zadatak za svakog lidera, a za strateškog veština od izuzetnog značaja. U nesigurnim vremenima, oni koji odlučuju možda će se naći u situacijama da upućuju teške pozive sa nepotpunim informacijama, a

često to moraju da učine brzo i odmah. Ovo lidere stavlja u pozicije da konstantno preispituju pravovremenost i ispravnost odluka koje su doneli. Ipak strateški lideri će na samom početku insistirati na više opcija i ne postavljaju sebe brzo i lako u poziciju simplifikovanih izbora „za i protiv” ili „biti ili ne biti”. Oni prate disciplinovan proces kojim se balansira rigidnost i brzina, uzimajući u obzir kompromisna rešenja a imajući u vidu kako kratkoročne tako i dugoročne ciljeve. Naposljetku, oni poseduju smelost u svojim ubeđenjima potkrepljenu robusnim procesom odlučivanja. Kako bi osnažili sposobnost odlučivanja, oni konstantno rade na reformulisanju binarnih odluka tako što uključuju svoj bliži tim uz eksplicitne zahteve za pronalaženjem drugih opcija, ali i usitnjavaju velike odluke, odnosno raščlanjavaju ih na niz manjih kako bi u potpunosti razumeli sastavne delove i dobili jasniji uvid u neželjene posledice. Takođe, oni adaptiraju kriterijume odlučivanja za dugoročne u odnosu na kratkoročne projekte i jasno daju do znanja drugima gde se nalaze u procesu odlučivanja – da li i dalje traže različite ideje i debate ili se tendenciozno izoluju i zatvaraju u izboru. Ovi lideri određuju osobe koje treba da budu direktno uključene i koje mogu da utiču na uspešnost odluka, a praktikuju čak i pilotiranja i eksperimentisanja umesto velikih uloga, kreirajući ponekada i insceniранu privrženost. Budući da u obrazovnoj organizaciji funkcioniše više zainteresovanih strana koje imaju različite potrebe, interese, poglede i planove, veoma je važno da strateški lider u tom pogledu pruži dobru podršku ali i da bude opremljen veštinom „zajedničkog jezika” prihvatljivog za sve. To je suština *usaglašavanja* koja podrazumeva aktivni pristup strateškog lidera jer njegova uspešnost pa i efektivnost obrazovne organizacije zavisi od proaktivne komunikacije, izgrađenog poverenja i nesebičnog angažovanja. Radi poboljšanja ove sposobnosti strateški lider praktikuje češću direktnu komunikaciju u kojoj zaposlene tretira kao svoje partnere i gde je stvorena klima poverenja i poštovanja tuđih, čak i različitih mišljenja. Nastoji da identifikuje kako one zainteresovane strane unutar same obrazovne ustanove tako i izvan nje, te na bazi sopstvene inicijative mapira njihove pozicije uz precizno ukazivanje na bilo koji vid neusklađenosti interesa uz nameru da otkrije skrivene planove i moguće koalicije. Takođe, sprovodi strukturisane i facilitativne razgovore kako bi otkrio tačke nesporazuma ili rezistencije, ali se i direktno obraća onima koji se suprotstavljaju kako bi razumeo njihove brige i interese, dok prepoznaje i povremeno nagrađuje one koji podržavaju harmonizaciju tima. Naposljetku, strateški lideri se smatraju težišnim tačkama organizacionog učenja. Oni promovišu kulturu istraživačkog duha i traže lekcije i izvlače naravoučenija kako iz uspešnih tako i iz neuspešnih obrazovnih ishoda. Konstantno izučavaju i dubinski preispituju sopstvene neuspehe i neuspehe svog tima na otvoren i konstruktivan način kako bi otkrili i skrivene lekcije. To je u srži *učenja* koje

podrazumeva da na svim nivoima organizacije ne treba težiti ka kažnjavanju i prikrivanju grešaka već učenju iz njih. Odnosno, istinski strateški lider će se usmeriti prema pomeranju kulture organizacije ka više zajedničkog učenja i implementiranju smelijih inovacija. Da bi se to postiglo, ovi lideri uspostavljaju praksu „recenziranja“ aktivnosti nakon njihovog sprovođenja, dokumentuju lekcije koje su proizašle iz važnih odluka ili prekretnica (čak i u slučaju stopiranja važnih projekata) i transparentno saopštavaju dobijene uvide. Često koriste nagrade za one rukovodioce ili koordinateure koji su pokrenuli pohvalne akcije, inicijative ili projekte čak iako nisu uspjeli u pogledu očekivanih rezultata. Između ostalog, oni zadaju sebi zadatak da bar jednom godišnje sprovedu reviziju učenja kako bi uočili kritična mesta unutar kojih odluke i interakcije u timu nisu bile efektivne, detektuju inicijative koje ne daju poželjne rezultate uz ispitivanje osnovnih uzročnika. Dakle, strateški lideri kreiraju kulturu u kojoj se istraživanje ceni a greške posmatraju kao prilike za učenje. Svaki strateški lider ume da identifikuje slabosti svih šest navedenih veština i zna kako da ih ispravi. Snaga jedne veštine ne može da nadoknadi nedostatke druge, pa je imperativ metodički optimizovati svih šest.

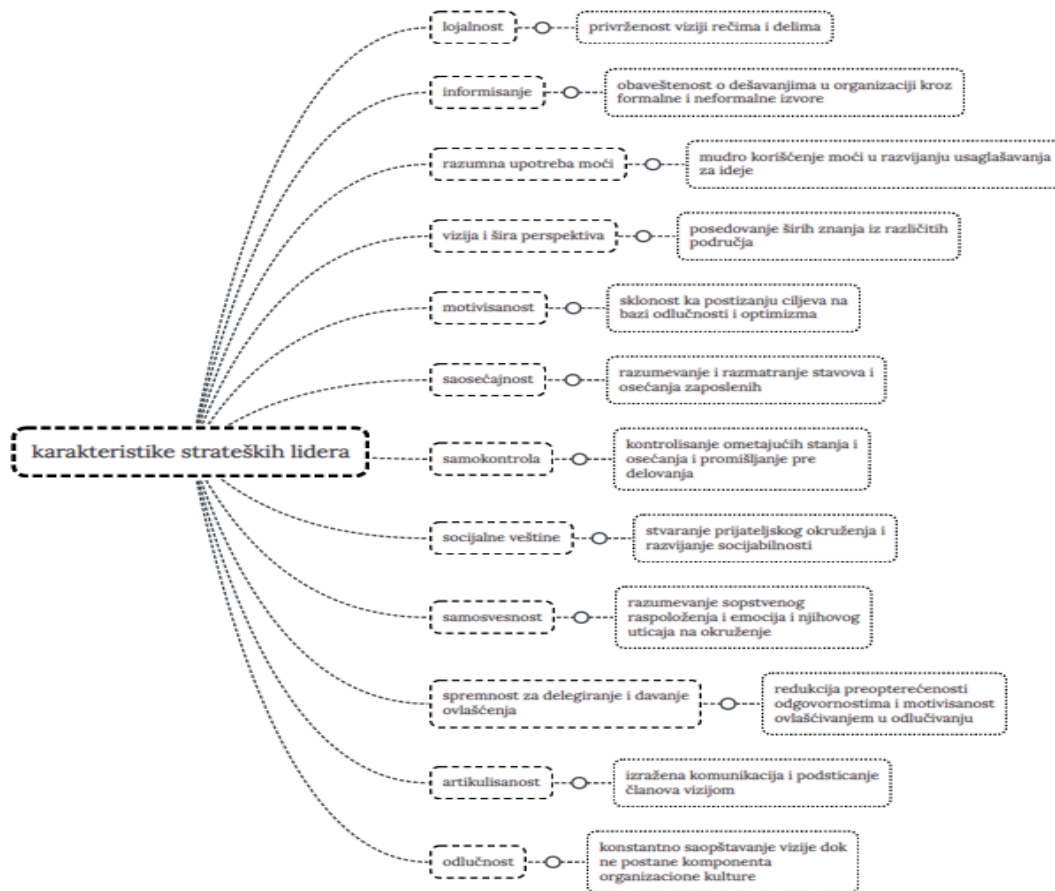
Strateško liderstvo nije nova kategorija ili tip liderstva poput transformacionog vođenja ili liderstva usmerenog na učenje. Ovo liderstvo posmatra se iz više uglova. Dok ga jedni posmatraju kao strateški element u okviru šire paradigme liderstva, drugi kao potencijal rukovodioca da uspostavi stratešku viziju organizacije ili dela organizacije, te da motiviše i ubedi druge da istu steknu, dotle ga treći određuju kao primenu strategije u upravljanju zaposlenima. Nesporno je da se cilj strateškog vođenja može posmatrati dvojako: (1) postizanje strateške produktivnosti, i (2) razvijanje okruženja u kojem zaposleni u okvirima delokruga svog posla predviđaju potrebe organizacije. Bez sumnje, strateški lideri kreiraju organizacionu strukturu, alociraju resurse i izražavaju stratešku viziju. Rade u nepredvidivom, slobodno rečeno, dvosmislenom okruženju na komplikovanim pitanjima koja su pod uticajem prilika i organizacija izvan domena njihovog delovanja. Podstiču zaposlene da slede sopstvene ideje, koriste sistem pozitivnih potkrepljenja kako bi osnažili one produktivne i kvalitetne na još viši učinak u organizaciji i iskoristivost maksimuma sopstvenih potencijala. Da bi postiglo svoju funkcionalnost, u strateškom vođenju koristi se inventivnost, percepcija i predviđanje kako bi pojedinac ostvario sve svoje ciljeve i stremljenja. Dakle, potencijali za predviđanje, razumevanje radnog okruženja, nepristrasnost i sagledavanje šire slike sasvim su jasni zahtevi koji treba da zadovolji strateški lider.

U efektivnom razvoju škola strateško vođenje smatra se presudnom komponentom. Ključni fokusi za one koji su vodili škole poslednjih decenija, u mnogim zemljama bili su efektivnost škola i njihovo unapređivanje. Dejvisovi

(Davis & Davis, 2008) razmatraju ovakva stremljenja i konstatuju da su ona postavljena u odnosu na agendu centralizovanog nastavnog plana i programa i okvira ocenjivanja sa primatom na rezultatima testiranja i postignuća učenika. Oni skreću pažnju da se u takvim razvojnim tendencijama može detektovati inherentna konceptualna greška jer pokušavaju da dovedu do poboljšanja aktuelnih obrazaca školovanja u okviru postojeće paradigme obrazovanja, i usmereni su na uspešnost ali ne i na održivost. Da bi škole unapredile kvalitet svojih usluga, nužna je svojevrsna integracija kako efektivnosti tako i efikasnosti procesa vođenja i upravljanja školom, a čini se da je za obezbeđivanje njihove održivosti potrebno skrenuti pažnju na stratešku dimenziju liderstva.

Pregledom dostupnih istraživanja sprovedenih kako u obrazovnim organizacijama tako i onim koje se ne bave obrazovnom delatnošću moguće je izdvojiti listu glavnih osobina, karakteristika, odnosno kvaliteta efektivnih lidera. Neke od njih su zajedničke, druge sasvim posebne a one ključne sadržane su na datoj shemi.

Shema 8. Kvaliteti efektivnih lidera



Mnogo češće nego što to nije slučaj, strateški lideri donose nove uvide i poglede na svaki problem koji se pojavi. A u obrazovnom kontekstu, strateški delovati znači razumeti misije obrazovne organizacije, vertikalno i horizontalno poznavanje funkcionisanja sistema i razložno i analitično razmišljanje. Za strateškog lidera u obrazovanju strategija i vođenje idu „ruku pod ruku“ jer u specifičnom obrazovnom okruženju od rukovodioca se očekuje sposobnost sagledavanja šire slike te i usmerenost naizmenično i na rezultate i na metode. Da bi obrazovna organizacija postigla produktivnost, važno je postizanje svojevrsnog ekvilibrijuma i harmonizacije lidera sa njenom misijom i strateškim ciljevima. U određenim situacijama pozicije čelnih osoba i zaposlenih se smenjuju pa zaposleni hodaju u cipelama lidera, a kako bi udobno hodali ulicom obrazovnih usluga nužno je da poseduju znanja o strateškim pravcima svoje organizacije. Strateško liderstvo u školi odnosi se na sposobnost lidera da vizualizuje, planira, vodi i na najbolji mogući način iskoristi raspoložive resurse kako bi efikasno i uspešno sproveo zamišljene strategije. On spaja strateški plan sa strateškim upravljanjem. Organizacija poštuje njihovu leadersku ulogu i ukupnu viziju radeći na tome da ta vizija „zaživi“. Produktivnost i način razmišljanja o upravljanju igraju važnu ulogu jer „kako misle jednako isto vode“. Strateški način razmišljanja u literaturi se može pronaći i pod nazivom strateška agilnost, odnosno sposobnost da se stekne uvid kako je šira slika povezana sa trenutnim stanjem. Veruje se da se među specifičnijim veštinama strateškog lidera izdvajaju njih deset, i to: (1) strateško razmišljanje – prvo vizionar a onda strateški mudrac – u razmišljanju uvek ima na umu cilj i fokusira se samo na neophodne zadatke, (2) komunikacione veštine – poseduje socijalne veštine neophodne za precizno komuniciranje vizijom sa članovima tima – od vitalnog značaja je da bude u stanju da saopšti viziju kuda organizacije treba da se kreće, (3) strateško planiranje – razume načine kreiranja sistema za planirane inicijative radi uštede vremena, novca i resursa, (4) merenje ciljeva i ključnih rezultata – uspostavlja okvire postavljenih ciljeva kako bi se specifikovao i pratio sopstvene ciljeve i ishode, (5) strateška agilnost – nastoji da dugoročnu viziju organizacije pretvori u dnevne ciljeve (poseduje širu perspektivu da bi primenio opštu viziju u trenutnim uslovima), (6) svesnost – razume kako njegove aktivnosti i raspoloženja utiču na timove sa kojima je u interakciji, i uz razvijenu emocionalnu inteligenciju, te razmišljanje pre delovanja uspeva da kontroliše ometajuća ili negativna raspoloženja, (7) poverenje i pouzdanost – strastveno i odlučno se drži svojih ciljeva i ne zaustavlja pred preprekama sve dok vizija ne postane realnost te je kao takav oslonac drugima iz svog okruženja, (8) izvršnost – on je ekspert u implementaciji strategije, odnosno razume kako da „pretoči ciljeve u akcije a akcije u rezultate“ uz maksimalno korišćenje sistema i resursa, (9) integritet – u stanju je da razmotri ideje, osećanja i

perspektive svog tima pre nego što donese odluke, i (10) upravljanje – razume kako da predvodi tim, ume da raspodeli resurse, delegira odgovornosti i dozvoljava članovima da donose odluke u njegovo ime.

Iako se sve navedene sposobnosti i veštine, pa i karakteristike strateških lidera i te kako prepoznaju među rukovodećim osobama obrazovnih ustanova, čini se da se ovaj model liderstva uglavnom proučavao u okvirima neobrazovnih okruženja. Ovakav stav pronalazi svoje uporište i u konstatacijama brojnih autora poput Dejvisovih (Davis & Davis, 2006; 2010), Ikota (Eacott, 2008a; 2008b; 2010; 2011) i Čenove (Chan, 2018) kojima sugerišu da je ovo istraživačko polje dugo vremena bilo zanemareno u literaturi o obrazovnom liderstvu. Pored toga što se koncept strategije u izvorima o obrazovnom upravljanju sreće već 1980. godine, sve do 1990. godine nije bio vidljiv neki značajan broj realizovanih istraživanja koja se bave ovim modelom. Razlozi se verovatno mogu pronaći u nedostatku ili pak ograničenom investiranju (posebno onom finansijskog tipa) u projekte i neke druge inicijative i poduhvate posvećene pitanjima strateškog vođenja u obrazovanju. Tome doprinosi i dugogodišnje tretiranje strategije kao nepotpunog i u izvesnom smislu konfuznog koncepta, ali i njena frekventna upotreba za karakterizaciju i deskripciju različitih vrsta aktivnosti. Ikot (Eacott, 2008b) sugerise na važne aktivnosti upravljanja, opisanje širokog spektra liderskih aktivnosti, definisanje planiranja ili pak izveštavanje o pojedinačnim aktivnostima i delovanjima unutar same organizacije. Paralelno sa tim, u mnogim izvorima se može detektovati podjednako tretiranje strategije i strateškog planiranja kao termina identičnih po značenju. Dublje sagledavajući prirodu i suštinu ovih koncepata u okvirima obrazovanja, autori savremenijeg doba i orijentacija kao što su Dejvis (Davis, 2003; 2006), Ikot (Eacott, 2008a; 2008b), Kvong i Voker (Quong & Walker, 2010) ističu šta je *diferentia specifica* među navedenim pojmovima. Naime, oni ukazuju da je strategija mnogo više od praćenja plana jer se ovde zapravo govori o dve faze – fazi izrade planova i fazi njihove implementacije. Obe su povezane jer kvalitet implementacije zavisi umnogome od kvaliteta planiranja, a planiranje i delovanje su povezani i proizilaze iz strategije. Pokušavajući da ukaže na njihovu različitost ali i međusobnu zavisnost, Bel (Bell, 2004: 453) daje svoju operacionalizaciju: „planiranje zasnovano na koherentnoj strategiji zahteva da se preispituju ciljevi škole, da sadašnji i budući uticaji okruženja oblikuju razvoj strategije, da treba da postoji jasna i dobro artikulirana vizija o tome kakva u budućnosti škola treba da bude i da planiranje treba da bude dugoročno i holističko”. Iz ovakvih razmatranja može se naslutiti da je sveobuhvatan i holistički strateški okvir preko potreban savremenim školama, odnosno pristup koji podrazumeva intencionalni način razmišljanja i delovanja davanjem smisla specifičnoj viziji i misiji obrazovnih ustanova, prevashodno škola.

U periodu od 2000. do 2010. godine, gore navedeni autori (Davis, 2003;2004; Davis & Davis, 2004; 2006; 2010, Eacott, 2008a; 2008b,) značajno su doprineli razvijanju sveobuhvatnog okvira za strateški orijentisane škole iznoseći svoja integrativnija i alternativna stanovišta. On obuhvata kako strateške tako liderske procese i pristupe. Stoga se strategija konceptualizuje kao okvir za sadašnja i buduća delovanja, podržana strateškim razmišljanjem o srednjeročnim i dugoročnim ciljevima, i usaglašena sa vizijom i smerom kretanja škole. Ovakvo određenje implicira da je strategija osnovni element bilo koje aktivnosti vođenja u školama, a strateško vođenje preuzima relevantnu ulogu u strateški usmerenim školama. U tom pogledu, moglo bi se podržati Ikotovo određenje strateškog liderstva kao „strategije vođenja i ponašanja koje se odnosi na iniciranje, razvoj, implementaciju, monitoring i evaluaciju strateških aktivnosti unutar obrazovne institucije uz razmatranje jedinstvenog konteksta (sadašnjeg, prošlog i budućeg) i dostupnosti fizičkih, finansijskih i ljudskih resursa” (Eacott, 2006:1). A u ključne elemente strateškog vođenja mogu se ubrojiti oni koji podrazumevaju proaktivno delovanje na kontekstualne promene, analitički pristup školama i respozivnost na promene okruženja, iniciranje planiranja i osmišljavanje aktivnosti radi postizanja efektivnosti i osnaživanja škola u suočavanju sa kontekstualnim iskušenjima, kao i praćenje, procena stanja, komparacija i evaluacija radi strateškog donošenja odluka.

Sama činjenica da su nakon 2010. godine učinjeni samo sitni koraci u istraživanjima strateškog liderstva u obrazovanju razočaravajuća je ako se ima u vidu da se u obrazovnim reformama strateško vođenje vidi kao moćan alat uspostavljanja nove vizije i novih ciljeva obrazovanja, kao dobra metodologija osnaživanja mogućnosti učenika kroz triplizaciju obrazovanja, odnosno integrativan proces globalizacije, lokalizacije i individualizacije u obrazovanju. Premda je jasno da je strateško vođenje škola prilično složen proces koji uključuje set raznovrsnih kompetencija i kontekstno specifičnih aktivnosti i inicijativa lidera, njegovom proučavanju potrebno je posvetiti značajniju pažnju da bi se došlo do modela fleksibilne konfiguracije kojim bi se jačale personalne i organizacione dimenzije unapređenja škola.

3.2.7. Distribuirano liderstvo

Među modele liderstva savremenog doba ubraja se i distribuirano liderstvo. Štaviše, ovaj teorijski i analitički okvir ekstenzivno razvijan početkom 2000. godine, koji svoje uporište pronalazi u sociološkim, kognitivnim, psihološkim i antropološkim teorijama, prevashodno je

usredsređen na proučavanje školskog liderstva. To je okvir koji eksplicitno usmerava pažnju na to kako se liderstvo sprovodi u školama kao aktivnost koja se proteže kroz socijalne i situacione kontekste, te razumevanje liderstva iz distribuirane perspektive, pored one osnove u teoriji aktivnosti i distribuiranoj kogniciji. Znači, sagledavanje aktivnosti vođenja kao situiranog i socijalnog procesa „preplitanja” lidera, sledbenika i situacije. Neretko se u literaturi može susresti izjednačavanje ovog koncepta sa raspodeljenom, kolektivnom i proširenom praksom vođenja kojom se izgrađuju kapaciteti za transformacije i unapređenje. Interesantno je i to što se u odnosu na sve prethodno opisane modele liderstva ovim modelom ne obuhvataju osobenosti pojedinačnog lidera ili pak karakteristike situacije, već se fokus postavlja na načine i obeležja angažovanja aktera u zadacima koji se „rasprostiru” odnosno raspoređuju u sveukupnoj organizaciji. Samim tim, distribuirano liderstvo prvenstveno se bavi praksom vođenja a ne specifičnim liderskim ulogama ili odgovornostima. U školskom kontekstu to bi značilo da se regrutuju i osnažuju liderske ekspertize na svim nivoima u školi kako bi se optimizovale prilike za promene i uspostavile mogućnosti za unapređenje u svim domenima delovanja i funkcionisanja.

Po svoj prilici distribuirano liderstvo, u literaturi znano i kao podeljeno liderstvo, nastalo je na bazi kritika upućenih praksama pedagoškog liderstva koje su moć, uticaj i autoritet pripisivale isključivo direktorima kao rukovodiocima obrazovnih institucija. To nije ni iznenađujuće jer opus dostupnih naučnih i istraživačkih radova publikovanih poslednjih godina obiluje analizama lidera na formalnim pozicijama. To je dovelo do toga da su direktori škola dobili na značaju dok su u potpunosti skrajnuti oni koji na direktan način doprinose efektivnosti nastave (Jovanović, 2017). Konkretnije, takva praksa dovela je do marginalizovanog položaja nastavnika i stručnih saradnika kojima liderske uloge nisu dodeljivane niti pripisivane. Ovakvo posmatranje liderstva kao pozicionog koncepta zapravo ukazuje na stalno prisutnu težnju da se vođenje poistoveti sa specifičnim položajem ili radnim mestom a pronalazi svoje korene u tradicionalnom stajalištu po kome se liderstvo vezuje za određene osobe koje imaju status, ovlašćenja ili položaj unutar organizacije (na primer, direktor škole, dekan fakulteta...). Nažalost, uprkos mnogim suprotnim tvrdnjama, ipak je i dalje prisutna tendencija da se liderstvo u školama dovodi u ravnotežu sa aktivnostima direktora škola. I zaista, prva asocijacija na lidere u školama jesu direktori.

Važno je imati u vidu da direktori današnjih škola nesporno imaju veliku odgovornost u njihovom vođenju i funkcionisanju, ali i da je zadatak vođenja škole isuviše kompleksan i zahtevan posao da bi ga realizovala jedna osoba ili manje upravljačko telo (Jovanović, 2017: 27). Direktori ne mogu sami da se bave svim poslovima i problemima škole već im je neophodna pomoć svih

zainteresovanih strana, tako da pored onih sa formalnim ulogama obuhvata i one sa neformalnim ulogama lidera (nastavnici lideri, stručni saradnici, nenastavno osoblje i roditelji). Jer, kako su приметili neki autori koji su u fokus svog istraživačkog interesovanja postavili liderske uloge nastavnika, najpouzdaniju i najdragoceniju profesionalnu pomoć direktori škola mogu da pronađu u okrilju škole među nastavničkim kadrom (Barth, 2001; Pavlović, 2008; Frost, 2014). U tom pogledu postoji saglasnost sa važećim stavom pojedinih autora da se liderstvo ne zasniva na činu ili tituli, da pozicija ne čini lidera već lider čini poziciju, te da je za efektivno liderstvo u školi bitna interakcija većine a ne akcije nekolicine (Harris, 2002; Moller, 2003; Moos, 2005; Robertson, 2005; Spillane, 2006).

Kritike liderstva centriranog na direktore škola rezultirale su upravo refokusiranjem na liderstvo nastavnika i profesionalne zajednice, te je distribuirani model dobio novu dimenziju. Distribuirani autoritet koristi set kolektivnih veština, čime se stvara pogodno tlo za nove lidere. Fokusira se na osnaživanje pojedinca i posvećenost zajedničkoj misiji i vrednostima, i zato se često kaže: „jedna misija više lidera“. Lideri se efikasno povezuju preko kompleksne horizontalne strukture. I Ninković (2017) objašnjava da se u odnosu na hijerarhijsku strukturu vođenja, horizontalnim struktuiranjem daju prilike različitim pojedincima da se shodno svojim kompetencijama oprobaju u liderskim ulogama. Takvo deobno struktuiranje procesa vođenja nastalo je upravo iz potrebe i pojačanih zahteva da se nastavnici što više uključuju u donošenje odluka u školi. Za direktore škola to bi značilo davanje veće autonomije nastavnicima u donošenju odluka. Upravo, podeljeno (distribuirano) pedagoško liderstvo daje svoj doprinos u preuzimanju odgovornosti nastavnika za organizacione promene i rukovođenje. Naime, po današnjem shvatanju prema mišljenju Lija (Li, 2010), liderstvo nastavnika podrazumeva kompetencije uticanja kroz profesionalna znanja, moralni autoritet i emocije participiranjem u odlučivanju i upravljanju svakodnevnim nastavnim aktivnostima u kolaborativnom okruženju u kome je istaknuto učenje i zajednička organizaciona kultura. Takav ugao sagledavanja neminovno vodi ka distribuiranom modelu liderstva koji se u tom smislu najčešće i definiše kao „liderstvo po stručnosti“³⁴ pre nego liderstvo po ulogama ili godinama radnog iskustva. Istinsko distribuirano vođenje podrazumeva visok nivo poverenja, transparentnosti i međusobnog poštovanja. Gledano iz ugla prakse, da bi bilo efektivno ono mora biti pažljivo planirano i intencionalno orkestrirano. To bi značilo da direktori škola predstavljaju ključ u kreiranju uslova za pojavu, razvijanje i sprovođenje

³⁴ Eng. *leadership by expertise*

distribuiranog liderstva. Oni su ti koji kroz prilike omogućavaju drugima da vode. A u obrazovanju, kao što je dobro poznato, prisutno je toliko raznovrsnih izazova da je preko potrebno podmiriti potrebu za izvrsnim liderima koji iskazuju spremnost da razvijaju ne samo sebe i svoju karijeru već i obezbeđuju podržavajuće okruženje u stvaranju nove generacije lidera. Test uspešnosti svakog lidera obrazovnom ustanovom ili obrazovnom grupom jeste uticaj koji liderstvo direktora/nastavnika ima na zaposlene/učenike. U školskom kontekstu postoji moralni imperativ lidera da obezbede najbolje moguće obrazovne rezultate za mlade ljude o kojima brinu. A to implicira da pored postizanja obrazovnih rezultata oni se tokom procesa učenja razvijaju u pristojne, odgovorne mlade osobe formirane na osnovama zdravog morala i sa izgrađenim autonomnim razmišljanjem. Zasigurno, ovo nije lak zadatak.

Čini se da je vredan doprinos konceptu distribuiranog liderstva u obrazovnom kontekstu dao Spilan (Spillane, 2006; 2005). Ovaj autor tvrdi da se liderstvo dešava na različite načine u školi i da je usredsređeno na interakcije među ljudima. On je neku godinu ranije sa svojim saradnicima, proučavajući navedeni model liderstva, konstatovao da u zavisnosti od konkretnog leaderskog zadatka, znanje i stručnost školskih lidera najbolje se mogu istražiti na nivou grupe ili kolektiva, a ne na nivou pojedinačnih lidera (Spillane, Halverson & Diamond, 2001: 25). Njegovo razumevanje sprovođenja leaderskih uloga svodi se na više pojedinaca bilo da su oni na formalnim ili neformalnim pozicijama jer i jedni i drugi mogu i preuzimaju odgovornost za upravljanje i vođenje škole. Stoga, njegova perspektiva distribuiranog liderstva ne podrazumeva modalitet rukovođenja odozgo nadole niti odozgo nagore već da leaderske uloge igraju različiti ljudi u različito vreme. Koristeći se gore navedenom distribuiranom kognicijom i teorijom aktivnosti kao bazom za proučavanje leaderskih praksi, on detektuje socijalni kontekst kao integralnu komponentu. Konkretnije, „zadaci, akcije i interakcije školskog rukovodstva onako kako se odvijaju u svakodnevnom životu škole“ faktori su koji doprinose distribuiranom liderstvu u školama (Spillane, Halverson & Diamond, 2001: 23). U tako nastaloj interakciji proističe i međuzavisnost između ljudi i konteksta. A u školskom kontekstu takva međuzavisnost postoji između nastavnika, učenika sa kojima rade, odeljenja kao obrazovne grupe, te i ukupne školske kulture i konteksta. Na ovu međuzavisnost ukazuje Spilan objašnjavajući je nadalje kroz tri tipa koliderske prakse: kolaborativne, kolektivne i koordinisane. Dok se kolaborativna leaderska distribucija odvija kada više lidera rade zajedno u isto vreme i na jednom mestu, kolektivna se dešava kada se rad lidera dešava odvojeno ali su međusobno zavisni, dotle se koordinisana odnosi na leaderske rutine koje se sprovode u nizu (Spillane & Diamond, 2007). Veoma je interesantno i njegovo shvatanje da organizacione rutine, artefakti i alati

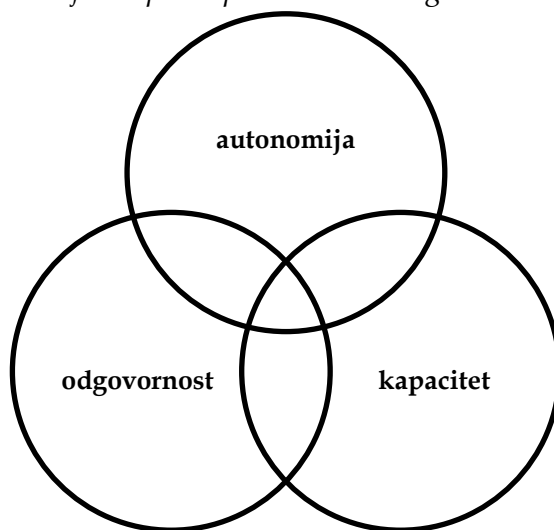
predstavljaju deo procesa koji povezuju interakcije više lidera sa situacijom ili kontekstom u kome deluju. Zato ove organizacijske rutine on opisuje u terminima „repetitivnih, prepoznatljivih obrazaca radnji koje se međusobno zavisne a koje sprovodi više aktera” (Spillane, Halverson & Diamond, 2001), a da artefakti i alati služe kao posrednici u interakciji među ljudima. Dakle, distribuirano liderstvo se fokusira na ono što nastavnici i školski lideri zajedno rade, ali i na to kako situacija posreduje u toj interakciji (Lärson & Löwstedt, 2020). Spilan se trudi da što obuhvatnije analizira praksu distribuiranog vođenja te sagledava i doprinos organizacione strukture ovom procesu. Kako strukture kreiraju školski lideri, one mogu biti fluidne i promenljive. Oni mogu da kreiraju ali i da kroz svoje postupke i akcije drugih „re-kreiraju”³⁵ strukture u školi jer promena prakse može dovesti do poboljšanja. Upravo iz svih navedenih razloga, on na perspektivu distribuiranog liderstva gleda kao na analitički alat odnosno okvir za istraživanje vođenja i upravljanja školama, ali i kao na dijagnostički alat za praktičare koji može pružiti vrednu pomoć u istraživanju i unapređivanju prakse.

Ukratko, Spilanova teorija distribuiranog liderstva iznedrila je niz važnih obeležja na koje treba skrenuti pažnju: (1) liderstvo sprovodi više osoba a ne samo direktor, (2) to nije perspektiva vođenja odozgo nadole već praksa koja se događa u međusobnoj interakciji ljudi i kovođenju na različite načine, (3) lideri utiču na sledbenike i oblikuju njihovu praksu posebno u vezi sa osnovnim radom škole, nastavom i učenjem, (4) konkretan kontekst škole je važan i u njemu vlada recipročnost odnosa – školski kontekst će uticati na liderske prakse ali će i biti pod njihovim uticajem, (5) okvir je koji se može koristiti radi fokusiranja na nastavu i učenje i planiranje poboljšanja, i (6) to je istraživanje vođenja kao prakse i uticaja a ne kao moći i autoriteta.

Uzimajući u okvir razmatranja različite dostupne izvore novijeg datuma, lako se mogu prepoznati tri ključna načela distribuiranog vođenja koja su radi lakše orijentacije i interpretacije prikazana na narednoj shemi.

³⁵ Ponovo stvore; izmene postojeću strukturu radi unapređenja.

Shema 9. Ključni principi distribuiranog liderstva u školi



Data ilustracija jasno ukazuje na međusobnu uslovljenost prikazanih principa a svaki od njih od podjednako je značaja. U pristupu distribuiranog liderstva, liderima unutar škola treba dati *autonomiju* u donošenju ključnih odluka u delokrugu njihovih odgovornosti. Ona je suštinska za njihovo osnaživanje i ovlašćenja za posao kojim su zaduženi. Doduše, priuštiti članovima organizacije visok nivo autonomnosti i ovlašćenja zahteva i visok nivo poverenja u njihove snage, mogućnosti pa čak i personalitet, a to je mnogo češće nego što to nije slučaj, za mnoge direktore izlazak iz zone komfora. Poverenje se vremenom gradi i zaslužuje, te se direktori obrazovnih ustanova mogu naći u situacijama „zadrške” prema nastavnicima početnicima ne usled nenaklonosti ili antipatije već zbog nemogućnosti da se u kratkom roku upoznaju sa njihovim kapacitetima. Kako po organizaciju može biti pogubno i opasno dati punu autonomiju neefikasnim ili „nesigurnim” liderima, termin „zarađena autonomija” nalazi svoju opravdanost. Sa „stečenom” autonomijom dolazi i *odgovornost* jer nema odgovornosti uticanja bez autonomnosti u vođenju strategije. Tesna povezanost ova dva koncepta nije uobičajena fraza već pravilo koje implicira da direktori škola imaju krajnju odgovornost za postizanje standarda kvaliteta u školi a prihvatanjem distribuiranog liderstva prihvata se i stepen zajedničke odgovornosti. Zašto? Zbog toga što većinu ključnih strategija unapređenja kvaliteta škole ne sprovodi sam direktor već je njegov posao da osigura da zaposleni dobro i efektivno vode i ostvaruju uticaj. Iako uvek postoji rizik da stvari neće funkcionisati prema zamišljenom, ipak je važno osnaživati zaposlene u liderskim ulogama i investirati u njihov liderski razvoj. Da bi se rizici i barijere sveli na minimum, direktori se trude da stvore prilike u kojima će zaposleni, prevashodno nastavnici koji su zaduženi za kvalitet isporuke

obrazovnih usluga vršiti refleksije, rasti i razvijati se čak i kroz učenje iz grešaka kako bi sledeći put mogli da predvide kritična mesta i postignu uspeh. Sasvim izvesno, za direktore obrazovnih ustanova teško je snositi odgovornost i uspostaviti balans u šancu neprestane borbe između razvoja liderskih timova i postizanja obrazovnih rezultata. Naposljetku, kada su lideri „opremljeni” autonomijom u donošenju odluka oslobođene mikroupravljanja, te i svesni odgovornosti za uticaj svojih strategija, onda je neophodno obezbediti ih i alatima potrebnim da bi bili uspešni. Ovde se zapravo misli kako na vreme tako i na resurse i edukacije. Primera radi, ukoliko se ne investira u edukacije nastavnika ili se pak ne pruža nikakva finansijska podrška razvoju njihove karijere, onda se ne može ni očekivati odgovornost za sprovođenje strategija unapređenja škola.

Ukoliko direktor ukloni ili pak kompromituje neki od opisana tri principa, onda je distribuirano liderstvo samo „slovo na papiru”. Da bi se pristup distribuiranog vođenja mogao okarakterisati kao originalan i kako bi imao najbolje šanse za uspeh, podučavanje i vođenje tima je ključno. Ukoliko lideri obučavaju one koji su im odgovorni, onda je očekivano da se kreira okruženje i stvore uslovi u kojima se autentičan rast i razvoj liderskih kapaciteta može postići. Da bi do takvih efekata došlo, nužno je uložiti vreme i resurse u razvijanje visokokvalitetnog podučavanja širom škole, na svim nivoima i u svim područjima delovanja i rada. Konačno, implementacija i praktikovanje istinskog distribuiranog liderskog pristupa ne dešava se „preko noći” već iziskuje strpljivost, poverenje i svojevrсно uverenje da škola može da postane efektivna samo kao produkt vremena, truda i resursa u razvoju profesionalnog kapitala onih koji u njoj rade.

Veličina distribuiranog liderstva ogleda se u visokom potencijalu za negovanje dublje kulture vođenja upravo iz razloga što jedan pojedinac ne „drži sve konce u svojim rukama” odnosno ne drži moć. Odsustvo centralizovanog lanca komandovanja u kome se sliva sva moć potpomaže da distribuirano vođenje podstakne saradnju, zajedničke vrednosti i komunikaciju (ne samo lidera među sobom, nego na svim nivoima, odeljenjima, područjima). Svako ko dobije lidersku ulogu dobija i priliku za saradnju sa drugima bez snishodljivog traženja odobrenja nekog iz višeg ranga u organizaciji. Nadalje, praćenjem modela distribuiranog liderstva poboljšava se obim organizacionog vođenja, jer kada su svi nastavnici angažovani u liderskim ulogama obrazovna organizacija će imati više domete koristeći objedinjene veštine, znanje i sveukupno liderstvo. Rezultirajući uticaj na liderstvo značajno raste u poređenju sa centralizovanim modelom liderstva. Takođe, kolaborativna praksa vođenja unapređuje razvoj pojedinačnog lidera. Primera radi, nastavnici se mogu oprobati u različitim pristupima vođenju i da uče iz iskustva dok bi u tradicionalnom

modelu morali da se pridržavaju instrukcija svojih nadređenih – direktora. Tome treba pridodati i da decentralizovana kontrola upravljanja daje veću verovatnoću da će pojedinci jedni sa drugima sarađivati. Takva spremnost da se „deljenjem“ izgrađuje čvrsta kultura učenja čini školu jačom što je grupa lidera veća. A grupa lidera raste kada direktori nastavnicima delegiraju više liderskih aktivnosti i zadataka, samim tim više autonomije i odgovornosti koje su i te kako važan resurs njihovog profesionalnog razvoja, oslobađanja liderskih potencijala i izgrađivanja liderskog kapitala.

I za kraj, možda bi se vrednost prakse distribuiranog liderstva mogla opisati poznatom Petersovom rečenicom: „veliki lideri ne stvaraju sledbenike, oni stvaraju nove lidere“.

3.3. Razvijanje liderskih kapaciteta u obrazovnom sektoru

Progresivne promene i inovacije u nauci i tehnologiji neminovno daju nove dimenzije socijalnoj, ekonomskoj, političkoj i kulturnoj oblasti. Velike korporacije, posebno one multinacionalnog tipa i preduzeća traže kvalifikovanu, specifičnim kompetencijama opremljenu i kvalitetno obrazovanu radnu snagu, dobro informisanu i uspešnu u oblasti delovanja. Kreatori obrazovne politike treba da nastoje da kroz strateške obrazovne dokumente ozbiljno utiču na društveni razvoj i ekonomski prosperitet nacije. Lični dohodak, zapošljivost, zdravlje i opšte blagostanje popularišu se obrazovanjem, a kako navode Olševski i saradnici (Oleszewski et al., 2012) kvalitetno obrazovanje osnažuje institucije i podstiče društvenu koheziju. Premda se zna da se mlade generacije ne mogu pripremiti za sve ono što ih čeka u budućnosti, od nemerljivog je značaja obrazovanjem stvoriti podlogu za adekvatan odgovor na očekivanja koja plasira svet rada. Kroz osnovno, srednje i visoko obrazovanje učenicima se pruža potpora ne samo u učenju predmeta već i u razvijanju kognitivnih, socijalnih, emocionalnih, i jezičkih veština neophodnih za funkcionisanje u turbulentnom okruženju. A u svetu potražnje i tržišta rada, sve su prisutniji zahtevi i očekivanja od obrazovnih ustanova da proizvode i promoviraju napredne učenike – učenike XXI veka. Da bi ispunile ovakva očekivanja, obrazovnim institucijama je potrebno efektivno i efikasno liderstvo, odnosno lideri sposobni da sprovedu transformacije. U tom pogledu obrazovno liderstvo, sugeriraju Litvud i saradnici (Leithwood et al., 2009), utiče ne samo na efektivnost obrazovne institucije već i na učinak učenika i to u četiri ključna smera – organizacioni,

racionalni, emocionalni i porodični. A efekat je veći ako se rukovodioci fokusiraju na nastavu i učenje. Zbog toga je važan kako direktan uticaj na akademske kapacitete obrazovne ustanove tako i u istoj meri i indirektan uticaj na rast i razvoj učenika.

Nesporno je da se u srži savremene perspektive liderstva nalazi promena i osnaživanje kapaciteta. Konkretnije, savremeni pristup ističe transformaciju koja rezultira pozitivnim promenama u organizaciji, grupi, interpersonalnim odnosima i okruženju. Govoreći o samom nastavnom procesu, primera radi dobra nastavna komunikacija može imati transformativni razvojni efekat ako nastavnici adekvatno iskoriste njene potencijale. Jer oni, kao rukovodioci vaspitno-obrazovnih aktivnosti u školi, kako sugeriše Jovanović (Jovanović, 2009: 214) imaju neograničeno velike mogućnosti za intervenisanje u oblasti nastavne komunikacije, koje bi doprinosile ne samo njenom unapređivanju i usavršavanju, nego bi direktno uticale i na efikasnost celokupnog vaspitno-obrazovnog procesa.

Na osnovu analize trenutnog stanja u obrazovnim ustanovama Republike Srbije, moglo bi se zaključiti da je kvalitet liderstva kako rukovodećih organa tako i nastavnika, ne samo izazov nego i zahtev savremenog doba i razlikuje se od sposobnosti upravljanja. Ako bi se liderstvo shvatilo kao stvaralačka kategorija a upravljanje kao adaptiranje na postojeće stanje, kako ih definiše Owen (Owen, 2007), moglo bi se reći da je u ovom vremenu i srpskim institucijama potrebno više liderstva, posebno imajući u vidu turbulentnost i promenljivost okruženja. Takođe, ako lider vodi, on utiče na druge, a to čini, kako ukazuje Alibabić, „sa stilom” (Alibabić, 2008). Ona navodi da liderski stil obuhvata niz usklađenih aktivnosti, postupaka i sredstava vođenja. Kako će lider voditi – „sa ili bez stila”, neuspešno, manje ili više uspešno ili briljantno – zavisi od njegovih svojstava, od njegovih stručnih znanja i sposobnosti, veština i stavova, to jest, zavisi od njegovih liderskih kompetencija (Alibabić, 2008: 253). Liderski kapacitet aktera u obrazovanju reflektuje se u kreiranju podsticajnog okruženja za učenje, razvijanju inicijative kritičkog mišljenja, sposobnosti rešavanja problema, interpersonalnih veština onih koji uče – drugim rečima liderskih kompetencija (Andevski & Arsenijević, 2012; Andevski i saradnice, 2012). Liderska uloga nastavnika nezamenjiva je baš kao i uloga direktora.

Ukratko, lider će doživeti efekte svog rada i iskusiti proces oblikovanja obrazovne grupe ili profesionalne zajednice učenja od njenog kreiranja i razvoja do života i funkcionisanja unutar nje samo kroz sazrevanje njenih učesnika. Arsenijević primećuje da je potreba za razvojem liderskih kapaciteta prisutna kako na upravljačkom tako i na pedagoškom planu. Ona ukazuje da sam nastavnički poziv u osnovi zahteva liderske veštine prevashodno pri vođenju obrazovnog procesa i u radu sa učenicima, ali i prilikom saradnje i

komunikacije sa roditeljima i širim okruženjem, identifikovanja interesnih grupa i okruženja, osmišljavanja i pokretanja razvojnih projekata, mobilisanja resursa iz lokalne zajednice, timskog rada sa kolegama i saradnicima i tako dalje. Stoga je logično da moraju postojati izvesne liderske predispozicije za posao nastavnika ili liderske veštine koje se stiču iskustvom na radu (Arsenijević, 2013: 32–33). Ovo bi se moglo reflektovati i na rukovodioce, odnosno direktore škola jer i oni imaju jasno specifikovane i propisane odgovornosti (ruko)vođenja. Te odgovornosti mogu biti slične ali mogu se i razlikovati u zavisnosti od zemlje, regiona, tipa škole, regiona, pa i veličine škole. U uspešnim školama direktori jasno pokazuju očekivanja od svojih zaposlenih u pogledu sveukupnog funkcionisanja škole a sa druge strane nastavnici imaju očekivanja od svojih učenika. I jedni i drugi imaju višestruke odgovornosti u odnosu na podršku kurikuluma i nastavnog procesa, negovanju pozitivne i podržavajuće kulture kako na nivou škole tako i na nivou obrazovne grupe, kadriranja, uključivanja roditelja i resursa zajednice, praćenje i vođenje dokumentacije, evaluacije, učešće u radu zajednice, i tome slično. Kako direktori tako i nastavnici imaju različite potrebe u ispunjavanju svojih odgovornosti i obaveza. Takođe, ne treba zaboraviti da i škola u tome ne zaostaje, jer i ona ima svoje specifične potrebe ako se uzme u obzir demografska struktura, nivo akademskog postignuća učenika, iskustva nastavnika i angažovanje roditelja.

Imajući navedeno u vidu, a po ugledu na primere iz drugih zemalja, možda bi se mogla izdvojiti lista određenih aktivnosti koje bi potpomogle izgrađivanje liderskih kapaciteta aktera u obrazovnim institucijama: (1) redovno utvrđivanje potreba za obučavanjem kako lidera početnika tako i iskusnih lidera (bar jednom godišnje). Potrebe su promenljiva kategorija i važno ih je usklađivati i zadovoljiti u odnosu na napredak tehnologije, promene u komunikaciji i kulturi naročito tokom globalizacijskih i tranzicijskih kretanja; (2) efikasno i brzo utvrđivanje potreba za obučavanjem obrazovnih lidera radi nadogradnje kompetencija i praćenja novina; (3) frekventnije intervjuisanje rukovodilaca obrazovnih ustanova kako bi se detektovala kritična mesta u rukovođenju, ali i sprovođenje opservacija i anketiranja sa rukovodećim organima; (4) evaluiranje rukovodilaca škole administriranjem anketa u školskoj zajednici i to prema učenicima, nastavnicima i roditeljima kao deo samoevaluacije kvaliteta ustanove i upravljanja istom; (5) eksternim evaluiranjem i izveštavanjem prosvetnih savetnika; (6) kreiranje održivih programa obučavanja u saradnji sa fakultetima, profesionalnim udruženjima ili vladinim organizacijama; (7) kreiranjem personalizovanih programa edukacije shodno iskustvu u rukovođenju, profesionalnoj karijeri rukovodilaca, obrazovnim potrebama, barijerama participacije u obrazovnim aktivnostima, te i karakteristikama same škole; (8) unapređivanje i nadograđivanje postojećih programa u

skladu sa zahtevima obrazovnih ustanova i obrazovnih inicijativa kako bi se ispunila očekivanja i potrebe svih zainteresovanih strana; (9) podsticanje obrazovnih lidera da učestvuju u programima stručnog usavršavanja kroz priznate sertifikate o pohađanju i savladavanju programa, uvećanje dohotka na račun usavršavanja, napredovanje u karijeri; (10) praćenje i evaluiranje kvaliteta i efikasnosti programa profesionalnog usavršavanja; (11) obezbeđivanje dostupnosti i pristupačnosti programa profesionalnog razvoja za sve obrazovne lidere (naročito za zemlje u razvoju); (12) besplatno umrežavanje lidera i formiranje alumni zajednica u obrazovanju na nacionalnom i internacionalnom obrazovnom prostoru radi razmene iskustava i dobrih obrazovnih praksi; (13) slobodan pristup stručnoj literaturi i bazama uz podršku univerziteta; (14) finansijska ulaganja, fondovi i sredstva od vlade, nacionalnih i međunarodnih udruženja, agencija za razvoj i implementaciju savremenih i visokokvalitetnih programa stručnog usavršavanja, i tako dalje.

Liderstvo u obrazovanju na području Republike Srbije polako ali sigurno dobija na značaju. Poslednjih nekoliko godina, po ugledu na programe drugih zemalja, pokrenut je prvi program obrazovanja i usavršavanja lidera u obrazovanju – studijski program master akademskih studija Liderstvo u obrazovanju (EdLead). Takođe, ubrzo su akreditovani ili su u postupku odobravanja u aktuelnom akreditacionom periodu još neki novi slični programi na nivou master studija poput programa: *Menadžment u obrazovanju* ili *Menadžment u visokom obrazovanju* kojima je obuhvaćena i oblast liderstva. To je dovoljan pokazatelj relevantnosti liderstva na svim obrazovnim nivoima, te pomaka u tom pravcu i pokretanja inicijative za osnaživanjem liderskih kapaciteta zaposlenih u obrazovnom sektoru. Između ostalog, na mnogim programima društveno-humanističke orijentacije koji pripremaju za buduća nastavnička zvanja na nivou osnovnih, master i doktorskih akademskih studija izučavaju se novi nastavni predmeti orijentisani ka vođenju i upravljanju na različitim nivoima. Samo neki od njih su: *Liderstvo nastavnika*, *Pedagoško liderstvo i kvalitet učenja*, *Upravljanje kvalitetom obrazovanja*, *Obrazovanje lidera*, *Školski menadžment*, *Upravljanje u obrazovanju*, *Liderstvo u obrazovanju i pedagoški menadžment*, *Upravljanje sistemom obrazovanja odraslih*, *Menadžment u obrazovanju odraslih*, *Upravljanje ljudskim resursima: planiranje i selekcija*, *Razvoj ljudskih resursa*. Ovakva nastojanja nisu zanemarljiva i predstavljaju dobar smer kretanja u daljem razvoju i afirmisanju obrazovnog liderstva i izgrađivanju liderskog potencijala budućih aktera obrazovnog procesa.

4. Zaključna razmatranja

Reklo bi se da određena esencijalna pitanja, koja se tiču reformi obrazovnog sistema i unapređenja obrazovne prakse, u poslednje vreme sve više dobijaju na aktuelnosti. Ona se odnose na: (1) načine kreiranja „profesionalne zajednice” sa ciljem postizanja maksimuma u dostignućima škole i učenika, (2) kreiranje obrazovnog okruženja u kome se svaki korisnik obrazovnih usluga i pružalac istih posmatra i tretira kao individua, (3) preduzimanje konkretnih aktivnosti kako bi se uticalo na efektivnost i unapredio profesionalizam nastave i nastavnika, (4) premošćavanje jaza između izazova akademskih standarda i odgovornosti i onoga što se u obrazovnim ustanovama dešava, i (5) preduzimanje radnji i pokretanje inicijativa putem kojih bi se obezbedila pravovremena informisanost državne i nacionalne politike reforme obrazovanja o realnom stanju unutar obrazovnih ustanova i zajednica učenja, te i mogućnostima uspešne implementacije planirane reforme. Odgovori na ovakva pitanja velikim delom nalaze se u liderstvu. Naime, liderstvo nije neka fantazija već postaje sve vidljiviji zahtev u obrazovanju. Značajno je imati na umu da ono može mnogo da doprinese unapređenju obrazovnog blagostanja i učinka a ne podrazumeva da rukovodioci, ponajmanje nastavnici kao lideri u bliskoj budućnosti postanu kontrolne snage.

U obrazovnim institucijama na prostoru Srbije zarad podizanja nivoa njihove efektivnosti i produktivnosti i kvaliteta obrazovanja uopšte, neophodno je refokusirati se na istraživanja liderstva u ovom sektoru, što bi sa velikom verovatnoćom rezultiralo podizanjem svesti o njegovom značaju i širenju kulture uspešnog vođenja svih onih koji direktno ili indirektno učestvuju u obrazovno-vaspitnom radu. Dobre prakse drugih zemalja mogu dati dobru osnovu za početak, ali to nikako ne znači da se modeli vođenja obrazovnih ustanova jednostavno preslikavaju već da se shodno kontekstu, kulturi i drugim specifičnostima prilagođavaju i testiraju. Kroz generisanje novih ideja, inventivnost, fleksibilnost i otvorenost za promene od kreatora obrazovne politike, rukovodilaca i nastavnika u obrazovnim organizacijama opravdano se očekuje obezbeđivanje neophodne strategije za realizaciju vizije i motivisanje svih aktera da ostvare tu viziju, te integrisanim delovanjem ali i sopstvenom

inicijativnošću planski, sistematski i organizovano da postignu jedinstveni cilj – transformisanje obrazovnih ustanova u profesionalne zajednice učenja i kvalitetno obrazovanje za sve. A to je, sasvim izvesno, moguće na bazi održivog upravljanja i vođenja.

Literatura

- Alibabić, Š. & J. Miljković (2020). *Obrazovni menadžment i liderstvo: ka kompetentnom rukovodiocu*. Institut za međunarodnu saradnju Njemačkog saveta visokih narodnih škola – DVV International (Ured u Bosni i Hercegovini).
- Alibabić, Š. (2008). Razvijanje liderskih kompetencija, *Andragoške studije*, br. 2, Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta, Beograd.
- Allix, N. & P. Gronn (2005). Leadership as manifestation of knowledge, *Educational Management, Administration and Leadership*, 33(2), 181-196.
- Amroso, P. F. (2002). *The impact of principals transformational leadership behaviors on teacher commitment and job satisfaction*. Unpublished doctoral dissertation, Seton Hall University.
- Andevski, M. & J. Arsenijević (2012). Leadership characteristic of schools' employees in Serbia, *Industrija – Journal of Economic Institute*, 3(40), 147-169.
- Andevski, M., J. Arsenijević & B. Spajić (2012). Leadership characteristics of employees in school systems in the Republic of Croatia and the Republic of Serbia, *Croatian Journal of Education*, 14(4), 881-915.
- Antonakis, J. (2001). The validity of the transformational, transactional and laissez-faire leadership model as measured by the Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ5X), *Dissertation Abstract International*, 62(1), 233.
- Antonakis, J. & R. J. House (2002). An analysis of full-range leadership theory: The way forward; In B.J. Avolio & F. J. Yammarino (eds.): *Transformational and charismatic leadership: the road ahead* (3-33). Amsterdam: Elsevier Science/JAI.
- Antonakis, J., B. Avolio & N. Sivasubramaniam (2003). Context and leadership: an examination of the nine-factor full-range leadership theory using multifactor leadership questionnaire, *The Leadership Quarterly*, 14 (3), 261-295.
- Antonijević, R. (2013). Intelektualno vaspitanje u funkciji pripreme za doživotno učenje, *Andragoške studije*, 2, 85-100.
- Arendt, H. (1958). *The human condition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Arsenijević, J. (2013). Od decentralizacije obrazovanja do nastavnika lidera, *Doba znanja*, 13, 29-36.
- Avdagić, E. (2015). *Menadžment modeli u organizacijama za obrazovanje odraslih*. Sarajevo: Institut za međunarodnu saradnju Njemačkog saveza visokih narodnih škola – DVV International (Ured u Bosni i Hercegovini).
- Avolio, B. (2005). *Leadership development in balance: made/born*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Avolio, B. (2011). *Full range leadership development* (2nd ed.). USA: Sage Publication Inc.
- Avolio, B. (1999). *Full leadership development: building the vital forces in organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Avolio, B. & B. Bass (2004). *Multifactor leadership questionnaire. Manual and sampler set* (3rd ed.). Redwood City, CA: Mind Garden.

- Avolio, B., D. Waldman & F. Yammarino (1991). Leading in the 1990's: the four I's of transformational leadership, *European Industrial Training*, 15, 9-16.
- Avolio, B., F. Walumbwa & T. Weber (2009). Leadership: current theories, research and future directions, *Annual Review in Psychology*, 60, 421-449.
- Axelroad, A. (2006). *Eisenhower on leadership: Ike's enduring lessons in total victory management*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bailey, J. (2001). Leadership lessons from Mount Rushmore: an interview with James McGregor Burns, *Leadership Quarterly*, 12(1), 113-12.
- Bass, B. (2019). What is Leadership? In M. R. Kibbe & H. Chen (Eds.). *Leadership in Surgery* (pp. 1-10). Switzerland: Springer.
- Bass, B. (2008). *The Bass handbook of leadership: theory, research, & managerial applications* (4th ed.). New York, NY: Free Press.
- Bass, B. (2000). The future of leadership in learning organizations, *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 7(3), 18-40.
- Bass, B. (1999). Two decades of research and development in transformational leadership, *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8, 9-32.
- Bass, B. (1997). Does the transactional-transformational leadership paradigm transcend organizational and national boundaries?, *American Psychologist*, 53(2), 130-139.
- Bass, B. (1990). From transactional to transformational leadership: learning to share the vision, *Organizational Dynamics*, 18(3), 19-31.
- Bass, B. (1985). *Leadership and performance beyond expectation*. New York: Free Press.
- Bass, B. (1980). Team Productivity and Individual Member Competence, *Small Group Behavior*, 11(4), 431-504.
- Bass, B. & B. Avolio (1990). *Transformational Leadership Development: Manual for the Multifactor Leadership Questionnaire*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Bass, B. & R. Bass (2009). *The Bass handbook of leadership: theory, research and managerial applications*. New York: Free Press.
- Bass, B. & R. Riggio (2006). *Transformational leadership*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Barber, M. & M. Mourshad (2008). *How the world's best-performing school systems come out on top*. Santiago de Chile: Editorial San Marino.
- Barker, R. A. (1997). How we can train leaders if we don't know what leadership is, *Human Relations*, 50(4), 343-362.
- Barnett, K., & J. McCorminck (2004). Leadership and individual principal-teacher relationships in schools, *Educational Administration Quarterly*, 40(3), 406-434.
- Barnett, K., J. McCorminck & R. Connors (2001). Transformational leadership in schools - panacea, placebo or problem?, *Journal of Educational Administration*, 39 (1), 24-46.
- Bartlett, L. (1990). Teacher development through reflective teaching; In J. Richards and D. Numan (eds): *Second Language Teacher Education* (2002-2014). New York: Cambridge University Press.
- Barth, R. (2001). Teacher leader, *Phi Delta Kappan*, 82, 443-449.

- Batten, J. D. (1989). *Tough-minded leadership*. New York: AMACOM.
- Beare, H., Caldwell, B. & R. Millikan (1992). *Creating an excellent school*. London: Routledge.
- Bell, L. (2004). Strategic planning in primary schools, *Management in Education*, 18(4), 33-36.
- Berry, B., & R. Ginsberg (1990). Creating lead teachers: from policy to implementation, *Phi Delta Kappan*, 71 (8), 616-621.
- Bennis, W. (1989). *On becoming leader*. Reading, PA: Addison-Wesley.
- Bennis, W. G & B. Nanus (2007). *Leaders: the strategies for taking charge*. New York: HarperCollins.
- Beyer, M. (1999). Taming and promoting charisma to change organizations, *The Leadership Quarterly*, 10 (2), 307-330.
- Bolden, R. & J. Gosling (2006). Leadership Competencies: Time to Change the Tune? *Leadership*, 2, 147-163.
- Blatt, D. A. (2002). A study to determine the relationship between the leadership styles of career technical directors and school climate as perceived by teachers. Dissertation in Education Leadership. West Virginia University.
- Brooks, J. G. & M.G. Brooks (1999). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Alexandria, VA: ASCD.
- Bolívar, A. (2010). Educational leadership and its role in improvement: a current review of its possibilities and limitations, *Psichoperspectives*, 9(2), 9-33.
- Bolger, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction, *Educational Administration Quarterly*, 37 (5), 662-683.
- Bossnik, B. A. G. (2004). Effectiveness of innovation leadership styles: a manager's influence on ecological innovation in construction projects, *Construction Innovation*, 4, 211-28.
- Bossnik, B. A. G. (2007). Leadership for sustainable innovation, *International Journal of Technology Management & Sustainable Development*, 6, 135-149.
- Bošković, J. (2008). *Strategijski menadžement*. Podgorica: Pobjeda.
- Buluc, B. (2009). The relationship between bureaucratic school structure and leadership styles of school principals in primary schools, *Education and Science*, 34, 71-86.
- Brandt, M. A. (1994). Caring leadership: secret and path to success, *Nursing Management*, 25 (8), 68-72.
- Bruggemann, W. (2001). *The Prophetic Imagination*. Minneapolis: Fortress Press.
- Bryman, A. (1992). *Charisma and leadership in organizations*. London/Newbury Park, CA:Sage.
- Burns, J. M. (2003). *Transforming leadership: a new pursuit of happiness*. NY: Atlantic Monthly Press.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper Torch Book.
- Burns, J. M. (1977). Wellsprings of political leadership, *American Political Science Review*, 71:1, 266-275.
- Bush, T. (1995). *Theories of educational management* (2nd edition). London: Paul Chapman.

- Bush, T. (1999). Crisis or Crossroads? The discipline of educational management in the late 1990s, *Educational Management and Administration*, 27, 239-252.
- Bush, T. (2003). *Theories of educational management* (3rd edition). London: Sage.
- Bush, T. (2006). The national college for school leadership: a successful English innovation, *Phi Delta Kappan*, 87(7), 508-511.
- Bush, T. (2008a). From management to leadership: semantic or meaningful change?, *Educational Management, Administration and Leadership*, 36(2), 271-88.
- Bush, T. (2008b). *Leadership and management development in education*. London: Sage.
- Bush, T. (2011). *Theories of educational management* (4th edition). London, England: Sage.
- Bush, T. & D. Glover (2003). *School leadership: concepts and evidence. A review of literature carried out for National College for School Leadership*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Carlyle, T. (1841). *On heroes, hero worship and the heroic in history*. Boston: Adams.
- Charry, K. (2012). Leadership theories – 8 major leadership theories. Retrieved from: <http://psychology.about.com/od/leadership/p/ledtheories.htm>
- Chan, P. (2018). Strategic leadership and school reform in Taiwan, *School Effectiveness & School Improvement*, 19(3), 293-318.
- Certo, S.C. (1997). *Modern management. Diversity, quality, ethic and the global environment*. New Jersey, Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Chemers, M. (1997). *An integrated theory of leadership*. Nahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Chemers, M. (2000). Leadership research and theory: A functional integration, *Group Dynamics: Theory, Research and Practise*, 4(1), 27-43.
- Chin, J. (2007). Meta-analysis of transformational school leadership effects on school outcomes in Taiwan and the USA, *Asia Pacific Education Review*, 8(2), 166-177.
- Chirichello, M. (2004). Collective leadership: reinventing the principal, *Kappa Delta Phi Record*, 119-120.
- Ciulla, J. B. (2003). Ethics and Leadership Effectiveness. In J. Antonakis, A.T. Cianciolo & R. J. Sternberg (Eds.), *The nature of leadership* (pp. 302-327). Sage Publications, Inc.
- Creighton, T. (2005). *Leading from below the surface. A non-traditional approach to school leadership*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Crowther, F. (1997a). The William Walker oration, 1996: unsung heroes: the leaders in our classrooms, *Journal of Educational Administration*, (35)91, 5-7.
- Crowther, F. (1997b). Teachers as leaders – an exploratory framework, *International Journal of Educational Management*, 11(1), 6-13.
- Crowther, F., S. Kaagan, M. Ferguson & L. Hann (2002). *Developing teacher leaders: how teacher leadership enhances school success*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Cohen, W. A. (1990). *The art of a leader*. Englewood Cliffs, New Jersey: Jossey Bass.
- Conger, J. A., & R. N. Kanungo (1998). *Charismatic leadership in organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Conger, J. A. (2011). Charismatic leadership; In A. Bryman, D. Collinson, K. Gint, B. Jackson & M. Uhl-Bien (eds.): *The Sage handbook of leadership* (86-102). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Contretas, T. (2016). Pedagogical leadership, teaching leadership and their role in school improvement: A theoretical approach, *Propósitos y Representaciones*, 4(2), 231-284.
- Cuban, L. (1988). *The managerial imperative and the practice of leadership in schools*. Albany, NY, State University of New York Press.
- Ćirić, M. & D. Jovanović (2018). Konstruktivizam u pedagogiji: karakteristike, dometi i ograničenja, *Godišnjak za pedagogiju*, 3(2), 57-71.
- Ćirić, M. & D. Jovanović (2016). Student engagement as a multidimensional concept, *The European Proceedings of Social & Behavioral Sciences (EpSBS), Future Academy & EpSBS*, 15, 187-194.
- Daft, R. L. & Marcic, D. (2001). *Understanding management*. New York: Thompson Learning.
- Darling-Hammond, L. & M. McLaughlin (1995). Policies that support professional development in an era of reform, *Phi Delta Kappan*, 76, 597-604.
- Davis, B. (2006). Process not plans are the key to strategic development, *Management in Education*, 20(2), 11-15.
- Davis, B. (2003). Rethinking strategy and strategic leadership in schools, *Educational Management & Administration*, 31(3), 295-312.
- Davis B. & B. Davis (2010). The nature and dimensions of strategic leadership, *ISEA*, 38(1), 5-21.
- Davis B. & B. Davis (2006). Developing models for strategic leadership in schools, *Educational Management, Administration & Leadership*, 34(1), 121-139.
- Davis B. & B. Davis (2004). Strategic leadership, *School Leadership & Management*, 24(1), 29-38.
- Day, C. (2017). School leadership as an influence on teacher quality. In Zhu, X., A.L. Goodwin & H. Zhang (eds.). *Quality of Teacher education and Learning: Theory and Practice* (101-117). Singapore: Springer.
- Denison, D. R., R. Hooijberg & R. E. Quin (1995). Paradox and performance: toward a theory of behavioral complexity in managerial leadership, *Organization Science*, 6(5), 524-540.
- Depree, M. (1989). *Leadership is an art*. New York: Bantam Doubleday Dell.
- DeWitt, C. (2020). *Instructional leadership: creating practice out of theory* (1st edition). Thousand Oaks, California: Corwin.
- Donaldson, G. (2006). *Cultivating leadership in schools: connecting people, purpose and practice*. New York: Teachers College Press.
- Donnelly, J. H., J. M. Ivancevich & J. L. Gibson (1985). *Organizations: behavior, structure, processes* (5th ed.). Plano, Texas: Business Publications Inc.
- Downton, J. V. (1973). *Rebel leadership: commitment and charisma in the revolutionary process*. New York: Free Press.
- Drath, W. & C. Palus (1994). *Making common sense: Leadership as meaning-making in a community of practice*. Greensboro, North Carolina: Center for Creative Leadership.
- Drucker, P. (1992). *Managing for the future: the 1990s and beyond*. New York: Truman Talley/Dutton.

- Dubin, R. (1968). *Human Relations in Administration (2nd ed.)*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- DuBrin, A. (2016). *Leadership: research findings, practice and skills (8th edition)*. Cengage Learning.
- Drury, S. (2005). Teacher as servant leader: A faulty model for effectiveness with students. Paper presented at the *Servant Leadership Research Roundtable*, Regent University, Virginia Beach, VA:
- Eacott, S. (2011). Leadership strategies: re-conceptualising strategy for educational leadership, *School Leadership & Management*, 31(1), 35-46.
- Eacott, S. (2008a). Strategy in educational leadership: In search of unity, *Journal of Educational Administration*, 46(3), 353-375.
- Eacott, S. (2008b). An analysis of contemporary literature on strategy in education, *International Journal of Leadership in Education*, 11(3), 257-280.
- Eacott, S. (2006). Strategy: An educational leadership imperative, *Perspectives in Educational Leadership*, 16(6), 1-12.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor, *Educational Leadership*, 37, 15-27.
- English, F. (2003). Cookie-cutter leaders for cookie-cutter schools: the theology of standardization and delegitimization of the university in educational leadership, *Preparation, Leadership, and Policy in Schools*, 2(1), 27-46.
- Eyal, O. & G. Roth (2011). Principals' leadership and teachers' motivation, *Journal of Educational Administration*, 49(3), 256-275.
- Fairholm, G. (1995). Values leadership, a Values philosophy model, *International Journal of Value-Based Management*, 8, 65-77.
- Fiedler, F. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Friedman, A. (2004). Beyond mediocrity: transformational leadership within a transactional framework, *International Journal of Leadership in Education*, 7(3), 203-224.
- Frost, D. (2014). *Liderstvo nastavnika: put ka transformisanju obrazovanja*. Beograd: Centar za obrazovne politike.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (1996). Leadership for change; In Leithwood, K., J. Chapman, D. Corson, P. Hallinger & A. Hart (eds.): *International handbook of educational leadership and administration (701-722)*, Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Gagne, M. & E. Deci (2005). Self-determination theory and work motivation, *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331-362.
- Gardner, H. (1990). *On leadership*. New York: Free Press.
- Gardner, J. W. (1986). *The task of leadership (leadership paper No. 2)*. Washington D. C.: Independent Sector.
- Gardner, J. W. (1989). *On leadership*. New York: Free Press.
- Geijssel, F., P. Slegers, K. Lithwood & D. Jantzi (2003). Transformational leadership effect on teachers' commitment and effort toward school reform, *Journal of Educational Administration*, 41(3), 228-256.

- Geijsel, F., P. Sleegers & R. Van Den Berg (1999). Transformational leadership and the implementation of large-scale innovation programs, *Journal of Educational Administration*, 37(4), 309-328.
- Gibson, J., J. Ivancevich & J. Donnelly (1997). *Organizations: Behavior, structure process* (9th ed.). Chicago: Irwin.
- Gilbert, S. & E. Kelloway (2008). Self-determined leader motivation and follower perceptions of leadership, *Leadership & Organization Development Journal*, 39(5), 608-619.
- Gill, R. (2011). *Theory and practice of leadership*. London: Sage.
- Gini, A. (1997). Moral leadership: An overview, *Journal of Business Ethic*, 16(3), 323-330.
- Goodwin, V., J. C. Wofford & J. Lee Whittington (2001). A theoretical and empirical extension to the transformational leadership construct, *Journal of Organizational Behavior*, 22(7), 759-774.
- Gosling, J. & H. Mintzberg (2003). The five minds of a manager, *Harvard business review*, 81(11), 54-63.
- Grace, M. (2003). Origins of leadership: the etymology of leadership, in *Proceedings of the 2003 Annual Conference of the International Leadership Association*, Guadalajara, Jalisco, Mexico.
- Graham, J. W. (1987). Transformational leadership: fostering follower autonomy, not automatic followership; In J. G. Hunt (ed.): *Emerging leadership vistas*. Boston: Lexington Books.
- Griffith, J. (2004). Relationship of principal transformational leadership to school staff job satisfaction, staff turnover, and school performance, *Journal of Educational Administration*, 12(3), 336-356.
- Greenfield, T. B. & P. Ribbins (1993). *Greenfield on educational administration: towards humane science*. London: Routledge.
- Greenleaf, R. (1996). *On becoming a servant-leader*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Greenleaf, R. (1991). *The servant as leader*. Indianapolis, IN. The Robert K. Greenleaf Centre.
- Grubić Nešić, L. (2008). *Znati biti lider*. Novi Sad: AB Print.
- Gunter, H. (2004). Labels and labelling in the field of educational leadership, *Discourse Studies in the Cultural Politics of Education*, 25(1), 21-41.
- Hamel, G. (2012). *What matters now: how to win in a world of relentless change, ferocious competition and unstoppable innovation*. San Francisco: Jossey Bass.
- Hamel, G. (2007). *The future of management*. Boston: Harvard Business School Press.
- Harvey, S., M. Royal & D. Stout (2003). Instructor's transformational leadership: University student attitude ratings, *Psychological Reports*, 92, 395-402.
- Harris, A. (2005). *School effectiveness and school improvement: alternative perspectives*. London, New York: Continuum.
- Harris, A. (2002). *School improvement. what's in it for schools?* London: Routledge-Palmer.
- Hellriegel, D. & W. Slocum (1992). *Management (6th ed.)*. Addison: Wesley Publishing Company.

- Henderson, M. V. (2003). *Leadership in social studies education*. Natchitoches: Northwestern State University of Louisiana.
- Hersey, P. & K. Blanchard (1969). Life cycle theory of leadership, *Training & Development Journal*, 23(5), 26-31.
- Hersey, P. & K. Blanchard (1982). Grid principles and situationalism: both! A response to Blake Mouton, *Group and Organization Studies*, 207-210.
- Hogan, R., G. Curphy & J. Hogan (1994). What we know about leadership: Effectiveness and personality, *American Psychologist*, 49(6), 493-504.
- Hollander, E. P. (1978). *Leadership dynamics: a practical guide to effective relationships*. New York: Free Press.
- Hoff, K. S. (1999). Leaders and managers: essential skills required within higher education, *Higher Education*, 38(3), 311-331.
- Horn, A. & J. Marfán (2010). Relation between educational leadership and school achievement: Review of the research in Chile, *Psicoperspectivas*, 9(2), 82-104.
- House, R. J. (1977). A 1976 theory of charismatic leadership; In J.G. Hunt & L.L. Larson (eds.): *Leadership: cutting the edge* (189-207). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- House, R. J. (1999). Weber and the neo-charismatic leadership paradigm: a response to beyer, *The Leadership Quarterly*, 10 (4), 563-574.
- House, R. & R. Aditya (1997). The social scientific study of leadership: quo vadis?, *Journal of Management*, 23(3), 409-473.
- House, R. J., P. J. Hanges, S. A. Ruiz-Quintanilla, P. W. Dorfman, M. Javidan, M. W. Dickson, V. Gupta (1999). Cultural influences on leadership and organizations: project GLOBE; In W. H. Mobley, M. J. Gessner & V. Arnold (eds.): *Advances in Global Leadership* (171-233). Stanford, CN: JAI Press.
- House, R.J., P.J. Hanges, P, M. Javidan, P.W. Dorfman & V. Gupta (2004). *Leadership, Culture and Organizations: The GLOBE Study of 62 Societies*. Sage Publications.
- House, R. & N. Podsakoff, (1994). Leadership effectiveness: past perspective and future direction for research; In J. Greenberg (ed.): *Organizational behavior: the state of the science* (45-82). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- House, R. & B. Shamir (1993). Toward the integration of transformational, charismatic, and visionary theories; In M. M. Chemers & R. Ayman (Eds.): *Leadership theory and research: perspectives and directions*. San Diego: Academic Press.
- Hoy, W. & C. Miskel (2013). *Educational administration: theory, research and practice* (9th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Hoyle, E. & M. Wallace (2008). *Educational leadership: ambiguity, professionals and managerialism*. London: Sage.
- Hoyt, C.L. & J. Ciulla (2004, October). Using advanced gaming technology to teach leadership: a research-based perspective. Available from the Woodrow Wilson International Center of Scholars.
- Howel, J. M. & B. Avolio (1992). The ethics of charismatic leadership: submission or liberation? *The Executive*, 6(2), 43-54.
- Hemphill, J. K. & A. E. Coons (1957). Development of the Leader Behavior Description Questionnaire. In R. M. Stodgil & A. E. Coons (Eds.), *Leader behavior: Its description*

- and measurement*. Columbus: The Ohio State University, Bureau of Business Research, Monograph No. 88.
- Hersey, P., K. Blanchard & D. Johnson (2004). *Management of organizational behavior: leading human resources* (8th ed.). New Delhi, India: Prentice-Hall of India.
- Hersey, P. & K. Blanchard (1988). *Management of organizational behavior*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Hull, T. & P. Ozeroff (2004). *The transitioning from manager to leader*. New York, NY: Harper and Row.
- Hunt, J. B. (2000). Travel experiences in the formation of leadership: John Quincy Adams, Frederick Douglas and Jane Adams, *The Journal of Leadership and Organizational Studies*, 7(1), 92-106.
- Hunter, E. M., M. J. Neubert, S. J. Perry, L. A. Witt, L. M. Penney & E. Weinberger (2013). Servant leaders inspire servant followers: Antecedents and outcomes for employees and the organization, *Leadership Quarterly*, 24(2), 316-331.
- Imants, J. & L. de Jong (1999). Master your school: the development of integral leadership, Paper presented at the *International Congress for School Effectiveness and Improvement*, San Antonio, TX.
- Jacobs, T. O. & E. Jacques (1990). Military Executive Leadership. In K. E. Clark & M. B. Clark (Eds.), *Measures of leadership* (281-295). New Jersey: Leadership Library of America.
- Jago, A. G. (1982). Leadership: perspectives in theory and research, *Management Science*, 28, 315-336.
- Jacques, E., & S. D. Clement (1991). *Executive leadership: a practical guide to managing complexity*. Arlington: Cason Hall & Co.
- Jani, R. (2012). Leadership theories. Retrieved 12 September 2015, from <http://www.articlesbase.com/leadership-articles/leadership-theories-93303.html>
- Jennings, E. (1960). *An anatomy of leadership: princes, heroes and supermen*. New York: Harper.
- Jovanović, D. (2020). Educational aspects of adult participation in playful activities, *Facta Universitatis: Teaching, Learning and Teacher Education*, 4(2), 101-112.
- Jovanović, D. (2017). *Liderski stil nastavnika i efektivnost nastave*. Neobjavljena doktorska disertacija, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Jovanović, D. & M. Ćirić (2016). Benefits of transformational leadership in the context of education. *The European Proceedings of Social & Behavioral Sciences*, 496-503.
- Jovanović, D. & M. Matejević (2015). Leadership styles and educational outcomes – review and analysis of some researches; in Farunza, A., T. Ciulei & A. Sandu (eds): *Transdisciplinarity and communicative action* (383-393). Bologna, Italy: Medimond-Monduzzi Editore International Proceedings Division.
- Jovanović, M. (2009). O postojećoj komunikaciji u nastavi i o neophodnim promenama, *Nastava i vaspitanje*, 2, 201-215.
- Joseph, E.E. & B. E. Winston (2005). A correlation of servant leadership, leader trust and organizational trust, *Leadership & Organizational Development Journal*, 26(1), 6-22.

- Judge, T., E. Woolf, C. Hurst & B. Livingston (2006). Charismatic and transformational leadership. A review and an agenda for future research, *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 50(4), 203-214.
- Jung, D. (2000-2001). Transformational and transactional leadership and their effects on creativity in groups, *Creativity Research Journal*, 13(2), 185-195.
- Katz, D. & R. L. Kahn (1978). *The Social Psychology of Organizations* (2nd ed.). New York: John Wiley.
- Kesting, P., J. P. Uhløi, L.J. Song & H. Niu (2016). The impact of leadership styles on innovation – a review, *Journal of Innovation Management*, 3(4), 22-41.
- Klenke, K. (1996). *Women and leadership. A contextual perspective*. New York: Springer Publishing Company.
- Korkmaz, M. (2007). The effects of leadership styles on organizational health, *Educational Research Quarterly*, 30(3), 22-54.
- Kouzes, J. & B. Posner (1995). *The leadership challenge*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kotter, J. (2001). What leaders really do? *Harvard Business Review*, 79(11), 85-96.
- Kotter, J. (1996). *Leading change*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Kotter, J. (1990). *A force for change: How leadership differ from management*. USA: Simon & Schuster Inc.
- Kotter, J. (1988). *The Leadership Factor* (1st ed.). Free Press.
- Kotterman, J. (2006). Leadership versus Management: What's the difference? *The Journal for Quality and Participation*, 29(2), 13-17.
- Kuhnert, K. & P. Lewis (1987). Transactional and transformational leadership, *The Academy for Management Review*, 12(4), 648-657.
- Kruger, M., B. Witziers & P. Sleegers (2007). The impact of school leader variables on school level factors: validation of casual model, *School Effectiveness and School Improvement*, 18(1), 1-20.
- Kruse, K. (2013). *What is leadership?* Forbes Magazine.
- Lambert, L. & D. Walker. (2002). Constructing school change school stories; In Lambert, L. Walker, D., D. Zimmerman, Cooper, J., Lambert, M., Gardner, M. & M. Szabo (Eds): *The constructivistic leader – 2nd ed.* (127-163). New York: Teachers College.
- Lambert, L. Walker, D., D. Zimmerman, Cooper, J., Lambert, M., Gardner, M. & M. Szabo (2002). *The constructivistic leader* (2nd edition). New York: Teachers College.
- Lärson P. & J. Löwstedt (2020). Distributed school leadership: Making sense of educational infrastructure, *Educational Management, Administration & Leadership*, XX(X), 1-19.
- Lashway, L. (2000). *Measuring leadership: a guide for school executives for assessment for development of school executives*. Eugene, OR: ERIC Clearinghouse on Educational Management.
- Leithwood, K. (2007). Transformational school leadership in a transactional policy world. In Jossey Bass Publishers (Ed.): *The Jossey-Bass Reader on Educational Leadership - 2nd ed.*(193-196). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring, *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498-518.

- Leithwood, K. (1992). The move toward transformational leadership, *Educational Leadership*, 49(5), 8-12.
- Leithwood, K. & D. Janzi (2008). Linking leadership to student learning: the contribution of leader efficacy, *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 496-528.
- Leithwood, K. & D. Jantzi (2006). The effects of different sources of leadership on student engagement in school; in K. Riley & K. Louis (eds.): *Leadership for change and school reform* (50-66). London: Routledge.
- Leithwood, K. & D. Jantzi (2005). A review of transformational leadership research 1996-2005, *Leadership Policy in Schools*, 4, 177-199.
- Leithwood, K. & D. Jantzi (2002). Thoughts behind transformational leadership effects on school organization and student engagement with school; In M. Wallace (ed.): *Learning to read critically in educational management*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Leithwood, K. & D. Jantzi (2000a). The effects of transformational leadership on organisational conditions and student engagement with school, *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129.
- Leithwood, K. & D. Jantzi (2000b). The effect of different sources of leadership on student engagement in school; In K. Riley & K. Louis (eds.): *Leadership for change and school reform* (50-66). London: Routledge.
- Leithwood, K. & D. Jantzi (1999). Transformational school leadership effects: a replication, *School Effectiveness and School Improvement*, 10(4). 451-479.
- Leithwood, K. & D. Jantzi (1996). Toward and explanation in variation in teacher perception of transformational leadership, *Educational Administration Quarterly*, 32, 512-538.
- Leithwood, K, Aitken, R. & D. Jantzi (2001). *Making schools smarter* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Leithwood, K., Anderson, S., Mascall, B. & T. Strauss (2009). School leaders' influences on student learning: The four paths; In Bush, T., Bell, L. & D. Middlewood (eds.): *The Principles of Educational Leadership and Management* (3-30). London: Sage Publishers.
- Leithwood, K. & B. Mascall (2008). Collective leadership effect on student achievement, *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 529-561.
- Leithwood, K. & C. Riehl (2003). *What do we know about successful school leadership*. Philadelphia, PA: Laboratory for Student Success, Temple University.
- Leithwood, K., D. Jantzi & R. Steinbach (1999). *Changing leadership for changing times*. Buckingham: Open University Press.
- Leithwood, K., K. Seashore Luis, S. Anderson & K. Wahlstrom (2004). *How leadership influences student learning*. University of Minnesota: Center for Applied Research and Educational Improvement.
- Li, F. (2010). Practice exploration on the development of teachers' leadership, *Journal of Schooling Studies*, 7, 47-51.
- Lieberman, A. (1995). Practices that support teacher development, *Phi Delta Kappan*, 76(8).

- Louis, K. & M. Miles (1990). *Improving the urban high school*. New York: Teachers College Press.
- Luft, K. (2012). *A research study of transformational leadership comparing leadership styles of the principal*. Unpublished doctoral dissertation, Dequesne University, Retrieved 12 July 2021, from: http://www.duq.edu/documents/education/_pdf/defl/dissertations/20120309-luft.pdf
- Lussier, R. & C. Achua (2004). *Leadership theory, application, skill development*. Minesota: Southwestern.
- Macías, E., S. Chum, C. Aray & C. Rodriguez (2018). Academic leadership: management styles and profiles of higher education institutions, *Rehuso*, 3(1), 59-70.
- Male, T. & L. Palaiologu (2015). Pedagogical leadership in the 21st century: Evidence from the field, *Educational Management Administration & Leadership*, 43(2), 214-231.
- Mandić, B., J. Konjević & I. Stojanović (2011). Liderstvo u teoriji i praksi (Liderstvo – pojam, uloga i značaj), *Primus*, 2, 108-114.
- Marks, H. & S. Printy (2003). Principal leadership and school performance: integrating transformational and instructional leadership, *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370-397.
- Marzano, R. (2003). *What works in schools*. Alexandria, VA: ASCD.
- Marzano, R., T. Waters & B. McNulty (2005). *School leadership that works: from research to results*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Maxwell, J. (1999). *The 21 indispensable qualities of a leader – becoming the person others will want to follow*. Nashville TN: T. Nelson.
- Meyer, F. & L. Bendikson (2021). *Pedagogical leadership*. In Oxford Bibliographies: Oxford University Press.
- Mašić, B. (2009). *Menadžment*. Beograd: Univerzitet Singidunum.
- Milisavljević, M. (1999). *Liderstvo u preduzećima*. Beograd: Čigoja štampa.
- Miller, T. & J. Miller (2001). Educational leadership in the new millennium: a vision for 2020, *International Journal for Leadership in Education*, 4(2), 181-189.
- Miller, M. (2007). Transformational leadership and mutuality, *Transformation*, 24(4), 180-185.
- Moore, L. & R. Rudd (2006). Leadership style's of current extension leaders, *Journal of Agriculture Education*, 47(1), 6-16.
- Moller, J. (2003). Democratic leadership in the age of managerial accountability, *Improving Schools*, 5(1), 11-21.
- Moos, L. (2005). How do schools bridge the gap between external demands for accountability and the need for internal trust? *Journal of Educational Change*, 6, 307-328.
- Mulford, B. (2008). The leadership challenge: improving learning in schools, *Australian Education Review Series No. 53*, Camberwell: Australian Council for Educational Research.

- Müller, R. & J. R. Turner (2007). Matching the project manager's leadership styles to project type, *International Journal of Project Management*, 25(1), 21-32.
- Murphy, J. (2005). Unpacking the foundations of ISLLC standards and addressing concerns in the academic community, *Educational Administration Quarterly*, 41(1), 154-191.
- Murray, C. (2008). *The transformative essence of servant-leadership in the higher education environment: A case study*. (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertation and Theses Database.
- Murillo, F. J. (2007). School Effectiveness Research in Latin America. En T. Townsend (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (pp. 75-92). Dordrecht: Springer.
- Nanus, B. (1992). *Visionary leadership: creating compelling sense of direction for your organization*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Neuschel, R. (2007). *The Servant Leader: Unleashing the Power of Young People*. New Delhi: Saurabh Printers Pvt.Ltd.
- Newstrom, J. & K. Davis (1993). *Organizational behaviour: human behaviour at work* (9th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Nichols, J. (2011). *Teachers as servant leaders*. Plymouth UK: Rowman & Littlefield Publishers.
- Nienaber, H. (2010). Conceptualisation of management and leadership, *Management Decision*, 48(5), 661-675.
- Ninković, S. (2017). Karakteristike savremenih modela liderstva u obrazovanju, *Zbornik odseka za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, 26, 93-108.
- Noland, A. & K. Richards (2015). Servant teaching: An exploration of teachers servant leadership on student outcomes, *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 15(6), 16-38.
- Norrgrén, F. & J. Schaller (1999). Leadership style: its impact on cross-functional product development, *Journal of Product Innovation Management*, 16, 377-384.
- Northouse, P. (2012). *Leadership: theory and practice* (6th edition). Thousand Oaks CA: Sage Publications.
- Northouse, P. (2007). *Leadership: theory and practice* (4th edition). Thousand Oaks California: Sage Publications.
- Northouse, P. (2001). *Leadership: Theory and Practice*. London: Sage.
- Nelson, L. & F. Burns (1984). High-performance programming: a framework for transforming organizations; In J. Adams (ed.): *Transforming work* (225-242). Alexandria, VA: Miles River Press.
- Nye, J. S. (2008). *The powers to lead*. New York: Oxford University Press.
- Olestewski, A., A. Shoho & B. Barnett (2012). The development of assistant principals: A literature review, *Journal of Educational Administration*, 50(3), 264-286.
- Owen, H. (2007). *Creating leaders in the classroom: how teachers can develop a new generation of leaders*. New York, NY: Routledge.
- Pavlović, B. (2008). Izazovi liderske uloge nastavnika, *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, 40(2), 388-402.

- Politis, J. (2001). The relationship of various leadership styles to knowledge management, *Leadership & Organizational Development Journal*, 22(8), 354-364.
- Pont, B., D. Nusche & H. Moorman (2008). *Improving school leadership*. Paris: OECD.
- Poulson, R. L., J. T. Smith, D. S. Hood, C. G. Arthur & K. F. Bazemore (2011). The impact of gender on preferences for transactional versus transformational professorial leadership style: an empirical analysis, *Review of Higher Education & Self-Learning*, 3(11), 58-70.
- Pounder, J. (2008). Transformational classroom leadership: A novel approach to evaluating classroom performance, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33, 233-243.
- Pounder, J. (2006). Transformational classroom leadership: the fourth wave of teacher leadership?, *Educational Management Administration and Leadership*, 533-545.
- Prentice, W. (1961). Understanding leadership, *Harvard Business Review*, 39(5), 143.
- Pugalee, D., J. Frykholm & F. Shaka (2001). Diversity, technology, and policy: key considerations in the development of teacher leadership; In Nesbit, C. R., J. D. Wallace, D. K. Pugalee, A. C. Miller & W. J. DiBiase (eds): *Developing teacher leaders: professional development, science and mathematics* (289-307). Columbus, OH: ERIC Publications.
- Quong, T. & A. Walker (2010). Seven principles of strategic leadership, *ISEA*, 38(1), 22-34.
- Rauch, C. F. & O. Behling (1984). Functionalism: basis for an alternate approach to the study of leadership; In J. G. Hunt, D. M. Hosking, C. A. Schriesheim, & R. Stewart (eds.): *Leaders and managers. International perspectives on managerial behaviour and leadership* (45-62). New York: Pergamon Press.
- Rebore, R. & A. Walmsley (2007). *An evidence-based approach to the practice of educational leadership*. Boston, MA: Pearson Allyn and Bacon.
- Reiter-Palmon, R. & J. Illies (2004). Leadership & Creativity: Understanding leadership from a creative problem solving perspective, *The Leadership Quarterly*, 15(1), 55-77.
- Richards, D. & S. Engle (1986). After the vision: Suggestions to corporate visionaries and vision champions. In J. D. Adams (Ed.), *Transforming leadership* (199-214). Alexandria: Miles River Press.
- Robertson, J. M. (2005). *Coaching leadership: building leadership capacity through coaching partnership*. Wellington, New Zealand: Council of Educational Research.
- Robbins, S. P. (2000). *Essentials of Organizational Behavior* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Rosener, J. (1990). The ways women lead, *Harvard Business Review*, 68, 119-125.
- Rost, J. (1991). *Leadership for the Twenty-first Century*. New York: Praeger.
- Ross, J. & P. Gray (2006). Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: the mediating effect of collective teacher efficacy, *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 179-199.
- Rue, L. & L. Byars (2009). *Management: Skills and Application*. New York: McGraw-Hill Education.

- Russel, R. F. (2001). The role of values in servan leadership, *Leadership & Organization Development Journal*, 22(2), 76-83.
- Sadeghi, A. & Z. A. L. Pihie (2012). Transformational leadership and its predictive effects on leadership effectiveness, *International Journal on Business and Social Sciences*, 3, 186-187.
- Sahin, S. (2004). The relationship between transformational and transactional leadership style of school principals and school culture (the case of Izmir, Turkey), *Educational Sciences*, 4(2), 387-395.
- Sashkin, M. (2004). Transformational leadership approaches: a review and synthesis; In J. Antonakis, A. T. Cianciolo & R. J. Sternberg (eds.): *The Nature of leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sashkin, M. & Sashkin, M. (2003). *Leadership that matters*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Satyaputra, A. (2013). Servant leadership for higher education, *Christian Education Journal*, 10(2), 483-486.
- Saxe, D. (2011). The relationship between transformational leadership and the emotional and social competence of the school leader. Dissertation in Education Leadership, Loyola University Chicago.
- Schein, E. (1992). The role of CEO in the management of change. In T. A. Kochan & M. Useem (Eds.), *Transforming organizations*. New York: Oxford University Press.
- Schein, E. (2017). *Organizational culture and leadership* (5th ed.). Hoboken: Willey.
- Schermerhorn, J., J. Hunt, & R. Osborn (2003). *Organizational behavior* (7th ed). New York: Willey.
- Senge, P. (1990). *The fifth dicsipline*. New York: Bantam Publishing.
- Senge, P., A. Kleiner, C. Roberts, R. Ross, G. Rother & B. Smith (1999). *The dance of change*. New York: Doubleda.
- Sergiovanni, T. J. (2006). *Rethinking leadership: a collection of articles*. (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Sergiovani, T. J. (2001). *Leadership: what's in it for schools*. London: Routledge Falmer.
- Sergiovanni, T. J. (1999). *The lifeworld of leadership: creating culture, community and personal meaning in our schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T. (1998). Leadership as pedagogy, capital development and school effectiveness, *International Journal of Leadership in Education*, 1(1), 37-46.
- Sergiovanni, T. (1996). *Leadership for the schoolhouse: How is it different? Why is it important?* San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T.J. (1984). Leadership and excelce in schooling, *Educational leadership*, 41(5), 4-13.
- Shamir, B. (1995). Social Distance and Charisma: Theoretical Notes and and Exploratory. *Leadership Quarterly*, 6, 19-47.
- Shamir, B., R. House & M. Arthur (1993). The motivational effect of charismatic leadership: A self-concept based theory, *Organizational Science*, 4 (4), 577-594.
- Shapiro, A. (2003). *Case studies in constructivist leadership and teaching*. Lanham: The Scarecrow.
- Shapiro, A. (2002). *Leadership for constructivist schools*. Lanham: The Scarecrow.

- Silins, H., B. Mulford & S. Zarins (2002). Organizational learning and school change, *Educational Administration Quarterly*, 38(5), 613-642.
- Sillins, H. (1992). Effective leadership for school reform, *Alberta Journal of Educational Research*, 38(4), 317-334.
- Sillins, H. (1994). Leadership characteristic that make a difference to school. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Silva, R. M. (2016). What is Leadership? *Journal of Business Studies Quarterly*, 8(1), 1-5.
- Silva, D., B. Gimbert & J. Nolan (2000). Sliding the doors: locking and unlocking possibilities for teacher-leadership, *Teachers College Record*, 102(4), 779-804.
- Simpson, J. A. & E. S. C. Weiner (1989). *The Oxford English Dictionary*. Oxford: Clarendon Press.
- Slocum, J. W. & D. Hellriegel (2007). *Organizational behavior* (11 ed.). USA: Thomson South-Western.
- Snell, J., & J. Swanson (2000). *The essential knowledge and skills of teacher leaders: a search for conceptual framework*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement.
- Southworth, G. (1993). School leadership and school development: reflections from research, *School Organisation*, 13(1), 73-87.
- Spears, L. (1996). Reflections on Robert K. Greenleaf and servant leadership, *Leadership & Organization Development Journal*, 17(7), 33-35.
- Spillane, J. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Spillane, J. (2005). Distributed leadership, *The Educational Forum*, 69, 143-150.
- Spillane, J., Halverson, R. & J. Diamond (200a). Investigating school leadership practice: a distributed perspective, *Educational Researcher*, 30(3), 23-28.
- Spillane, J. & J. Diamond (2007). *Distributed leadership in Practice*. Columbia University: Teachers' College Press, New York.
- Stodgil, R.M. (1950). Leadership, membership and organization, *Psychological Bulletin*, 47, 1-14.
- Stodgil, R. M. (1974). *Handbook of leadership: a survey of the literature*. New York: Free Press.
- Stodgdill, R. M. (1948). Personal factors associated with leadership: A survey of the literature, *Journal of Psychology*, 25, 35-71.
- Stone, J. E., G. S. Bruce, & D. Hursh (2007). *Effective schools, common practices – twelve ingredients of success from Tennessee's most effective schools*. Tennessee: Education Consumers Foundation.
- Stoten, W. (2013). Servant leadership in English sixth form colleges: What do teachers tell us?, *The International Journal of Educational Management*, 27(4), 337-386.
- Subotić, M., J. Mandić, i Lj. Duđak (2012). Liderstvo u obrazovnim institucijama, *Norma*, XVII, 1, 45-58.
- Ševkušić, S., J. Teodorović, D. Stanković, J. Radišić, D. Malinić i D. Džinović (2014a). *Educational leadership: review of current theory, research findings and exemplary preparation programs – draft report*. Belgrade.

- Talat, I., A. Muhammad, A. Isfaq, & K. Saher (2012). The impact of transformational and transactional leadership style on motivation and academic performance on student at university level, *Journal of Education and Social Research*, 2(2), 237-244.
- Tănase, M. (2015). Conceptual boundaries between transformational and charismatic leadership, *ARHIPELAG XXI PRESS*, 405-416.
- Tannenbaum, R., I. R. Weschler & F. Massarik (1961). *Leadership and organization*. New York: McGraw-Hill.
- Terry, G.R. (1972). *Principles of Managment (6th ed.)*. Illionis: Richard D. Irving, Inc.
- Treslan, D. (2006). Transformational teacher leadership in the classroom: any evidence?, *Education Canada*, 58-62.
- Tichy, N. & M. A. Devanna (1986). *The transformation leader*. New York: Wiley.
- Turner, R. & R. Müller (2006). Matching the project manager's leadership style to project type. Paper presented at PMI Research Conference: *New Directions in Project Management*, Montreal Quebec, Canada. Newtown Square, PA: Project Management Institute.
- Turner, R. & R. Müller (2005). The project manager's leadership style as a success factor on projects: a literature review, *Project Management Journal*, 36(2), 49-61.
- Yildirim, M. C. (2012). Analysis of teacher constructivist learning environment management skills in terms of some variables, *Electronic Journal of Social Sciences*, 11(42), 79-92.
- York-Bar, J., & K. Duke (2004). What do we know about teacher leadership? Findings of two decades of scholarship, *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316.
- Yu, H., K. Leithwood & D. Jantzi (2002). The effects of transformational leadership on teachers' commitment to change in Hong Kong, *Journal of Educational Administration*, 40(4/5), 368-389.
- Yukl, G. (2013). *Leadership in organizations* (9th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson-Prentice Hall.
- Yukl, G. (2011). Contingency theories of effective leadership; In A. Bryman, D. Collinson, K. Grint, B. Jackson, & M. Uhl-Bien (eds.): *The SAGE handbook of leadership* (286-298). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yukl, G. (1999). An evaluation of conceptual weaknesses in transformational and charismatic leadership theories, *The Leadership Quarterly*, 10(2), 285-305.
- Yukl, G. (1998). *Leadership in Organizations* (4th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Yukl, G. & R. Mahsud (2010). Why flexible and adaptive leadership is essential, *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 62(2), 81-93.
- Van Mannen, M. (1991). *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. Albany: State University of New York Press.
- Vlahović, S. (2008). *Liderstvo u savremenim organizacijama*. Podgorica: CID.
- Vroom, V. & Jago, A. G. (2007). The role of the situational leadership, *American Psychologist*, 62(1), 17-24.
- Walumbwa, F., Wu, C. & L. Ojode (2004). Gender and instruction outcomes: The mediating roles of leadership style, *The Journal of Management Development*, 23,124-140.

- Whittington, J. L., R. H. Coker, W. L. Goodwin, W. Ickes & B. Murray (2009). Transactional leadership revisited: self-other agreement and its consequences, *Journal of Applied Social Psychology*, 39(8), 1860-1886.
- Wolf, G. A., S. Boland & M. Ackerman (1994a). A transformational model for the practice of professional nursing. Part II, *Journal of Nursing Administration*, 24(5), 38-46.
- Zeitchik, S. (2016). *33 ways to define leadership*. Business News Daily.
- Žaleznik, A. (1977). Managers and leaders: are they different?, *Harvard Business Review*, 55(5), 67-78.

Indeks autora

A

Achua, C. – 83,119

Alibabić, Š. – 22,95,154

Andevski, M. –154

Antonakis, J. – 39,79,74,80,116

Antonijević, R. –106

Arsenijević, J. – 154,155

Axelroad, A. – 31

Avdagić, E. – 99

Avolio, B. – 32,38,53,55,67,72,73,

82,85,86,115, 116

B

Bartlett, R. – 114

Bass, B. – 15,26,27,28,29,38,43,45,68,
70,71,72,73,74,78,79,80,82,85,86,88,
115,121,132,

Beare, H. – 97

Bennis, W. – 21,22,33,39,94

Berg, D. – 65,66

Blanchard, K. – 31,38,49

Bossnik, B. – 59

Brandt, M. – 56

Burns, J. – 29,30,38,59,68,69,74,78

Bush, T. – 84,92,93,96,97,98

Bryman, A. – 34,35

C

Carlyle, T. – 41

Charry, K. – 71

Chen, P. – 145

Chemers, M. – 27,30,38,75

Chirichello, M. – 119

Conger, J. – 64,74

Creighton, T. – 43,46

Crowther, F. – 112,114

Cuban, L. – 23,25,93,96

Ć

Ćirić, M. – 69,71,112,115,116,124,126

D

Daft, R. – 27

Davis, B. – 26, 143,145,146

Day, C. – 135

Drucker, P. – 57

Donaldson, G – 100

Downton, J. – 38,68,75

E

Eacott, S. - 145,146

Edmonds, R. - 104

English, F. - 94

Eyal, O. - 117

F

Fiedler, F. - 25,38,47,48

Friedman, A. - 79

Frost, D. - 148

Fullan, M. - 109,110

G

Gardner, H. - 26,30,75

Glover, D. - 97

Geijsel, F - 83,109,113,119

Goodwin, V. - 80

Greenfield, T. - 96

Greenleaf, R. - 128,130

Grubić Nešić, L. - 14

Gunter, H. - 92

H

Hamel, G. - 23

Harris, A. -109,134,148

Hellriegel, D. - 26,50

Hersey, P. - 38,49

House, R. - 27,38,62,64,74,75,116

Howel, J. - 67

Hoy, W. - 30,112,154

Hoyle, E. - 23,93

Hoyt, C. - 74

J

Jago, A. - 27,31

Jani, R. - 121

Jantzi, D. - 83,98,109,113,114,134

Jovanović, M. - 154

Jovanović, D. - 37,38,55,59,64,69,71,
92,112,115,116,118,124,126,147

Judge, T. - 74

K

Klenke, K. -57,58

Korkmaz, M. - 113

Kotter, J. - 20,26,29

Kotterman, J. - 94

Kuhnert, K. - 39,78

L

- Lambert, L. - 126,127
Lashway, L. - 77,78,79,82
Leithwood, K. - 23,33,78,83,98,109,
110,111,113,114,119,120,134,153
Lewis, P. - 78
Li, F. - 148
Lussier, R. - 83,119

M

- Male, T. - 135, 137, 138
Mandić, B. - 14,22
Marks, H. - 114
Marzano, R. - 100,113,114,134
Mascall, B. - 120
Maxwell, J. - 27,30
McNulty, B. - 100,113
Miskel, C. - 30,112,154
Miljković, J. - 95
Meyer, F. - 136
Mulford, B. -100,113,114
Murphy, J. - 27, 105

N

- Nanus, B. - 21,39,55
Ninković, S. - 97
Neuschel, R. - 154
Noland, A. -129,130
Norgren, F. - 60
Northouse, P. - 25,30,32,38
Nye, J. - 31

O

- Oleszewski, A. - 153
Owen, H. - 154

P

- Palaiologou, L. - 137,138
Pavlović, B. -148
Podsakoff, N. - 74
Pounder, J. - 114,115

R

- Rauch, C. - 26,31
Robbins, S. - 38,48
Riggio, R. -78,80
Rebore, R. - 27
Rosener, J. - 55
Ross, J. - 114

S

Sashkin, M. - 30,74,119,154

Schwarzkopf, N. - 83

Schein, E. - 26,56

Senge, P. - 27,114

Sergiovanni, T. - 31,32,79,114,121,
136,177

Shamir, B. - 26,64

Shapiro, A. - 126,127

Sillins, H. - 120

Silva, R. - 28,112

Sleegers, P. - 83,109,119

Soutworth, G. - 97

Spajić, B. - 154

Spears, L. - 129,130

Spenser, H. - 42

Spillane, J. - 148,149,150

Stoten, W. - 132

Subotić, M. - 14,22

Š

Ševkušić, S. - 23,53

T

Talat, I. - 118

Tănase, M. - 74

Treslan, D. - 114

Turner, R. - 38,39,

Y

Yildirim, M. - 124,

York-Bar, J. - 100

Yukl, G. -23,27,30,33,35,36,45,52,
74,75,84,96,116

V

Vlahović, S. - 21,32

Vroom, V. - 27

W

Walumbwa, F. - 53,116

Waters, T. - 100,113

Weber, M. - 53,62,77

Wolf, G. - 57

Z

Zeitchik, S. - 30

Indeks pojmova

A

- abdicirati - 81
- adaptabilnost, adaptacija - 26,46,59, 52,76,117,119
- adaptibilni model - 100
- administriranje - 21,155
- afirmacija - 11,22,62, 68,117,119
- agens - 127
- akcija - 14,17,20,23,25,28,32,45,46, 52,53,54,57,64,67,69,70,72,73,81,82, 85,86,93,108,109,114,123,127,129, 139,142,144,148,
- aktivno slušanje - 61
- akter - 17,24,90,116,123,127,128,135, 147,150,154,155,156,177
- akumulacija - 32,129
- alociranje - 142
- amanet -42
- ambicija, ambicioznost - 44,61,109
- analiza - 8,12,18,24,25,28,32,33,40, 42,43,44,45,47,49,52,55,56,58,59,64, 68,70,73,78,91,98,99,101,102,103,107, 112,115,124,126,131,140,150,154
- andragog - 101
- angažovanost - 59,63,75,107,114, 115,121,133
- anticipiranje - 138,139
- anksioznost - 79
- aplikativno - 136
- apsorbovanje - 44
- arbitracija - 33,36
- artikulacija - 63,65,74,97,106
- aspiracija -63,116
- atribucija - 34,64,65
- autonomija - 151,135, 151
- autoritet - 17,18,19,21,22,25,48,56, 61,62,63,65,79,96,99,149,150

B

- barijere - 20,151
- bihejviorizam - 13,35,36,37,44,45, 53,116
- birokratija - 8,39,77,98,100,113,120, 135,136
- budžetiranje - 19,20

C

celishodnost - 33

centralna komponenta - 32

D

dar - 41,62,

debata - 42

deklarisanje - 90

delegiranje - 19,45,50,51,90,130,131,
145,153

demonstriranje - 85,38,57,64,72,86

deficit - 92

deskripcija, deskriptor - 11,15,23,28,
30,50,68,93,97,128,145

destruktivnost - 12,65

detekcija - 19,34,51,55,59,61,73,74,
81,92,93,94,139,140,142,143,145,149,
155

diferencijacija - 16,20,21,23,93

dihotomija - 58

dijalog - 99,124,125,127,136,140

dijada - 58

dijagnoza - 56,150

dimenzija - 10,14,30,46,49,62,64,69,
70,74,81,96,105,106,110,111,122,136,
143,146,148,153

direktiva - 26,51,59,82,85,107,112

diskurs - 61,100

diskontinuitet - 12,123,133,138

diskrepancija - 49,99

diskriminacija - 65,81

distinkcija - 19,23,24

distribucija - 107,127,135,149

distribuirano liderstvo - 146,147,
150,152

dizajniranje - 103,110,134,138

diverzitet - 58,73,103,127

doktrina - 42,66

dominacija - 31,43,55,62,63,65,66,

domet - 118,152

E

edukacija - 10,139,152,155

efikasnost - 26,47,70,79,108,114,
115,143

egzaktno - 16

egzekucija - 65

egzemplar - 36,107

ekspanzija - 62

ekspeditivno - 104

ekspertiza - 147

eksploatacija - 66

ekspresija - 16,64

ekvivalentno - 79,136

empatija - 61,64,71,73,87

entuzijazam - 26,59,69,72,73,74

epistemologija – 92,94
 etimologija – 13,14,16,17,92
 evaluacija – 106,121,155

F

facilitacija – 28,79,109,125,127,141
 fleksibilnost – 22,46,52,53,61,90,117,
 118,126,127,131,139,146,157
 fluentnost - 43
 fenomen – 8,11,12,17,24,25,29,30,31,
 32,33,37,41,94,106,123,134,135.

G

generisanje – 60,71,140,157
 generalizacija – 17,97

H

harizmatičko liderstvo – 35,36,62,63,
 64,67,74,75
 harmonizacija – 141,144
 hendlovanje - 80

I

idealizovan uticaj – 55,72
 identitet – 13,44,72
 identifikacija – 20,47,114
 implikacija -16,104,124,140
 implementacija – 10,19,20,57,99,57,
 99,107,109,126,128,144,145,146,152,
 156,157
 indeksiranje - 92
 inkluzija – 29,61,133

evolucija – 11,13,15,26,36,54,76,92,
 93,109

fond – 100,156
 fragmentacija – 17,91,123
 frustracija – 44,61
 funkcija – 12,19,22,29,42,45,95,
 98,105,106,130
 fundamentalno – 56,69,70,74,93

globalizacija – 18,23,101,118,146,155
 granice – 11,53,58,62,70

hijerarhija – 22,53,56,78,79,83,84,
 89,95,98,99,121,135,148
 holistički pristup – 92,129,145
 hronologija – 18,25,34,36,38

inkorporacija - 124
 indiferentno -80
 individualizovana pažnja – 53,55,85
 indukovanje -10,139
 influentno - 26
 inherentnost – 13,60,143
 inicijativnost, inicijativa – 10,19,23,
 39,44,45,75,77,83,92,110,139,141,142,
 144,145,146,154,156,157,158

inovacija – 107,109,133,142,153
input – 32,51,61,88,104,140
intelektualna stimulacija – 53,55,64,
71,72,73,85,87,110,120
interpretacija – 17,25,32,103,114,
116,128,129,130,132,150
inspiraciona motivacija – 55,72,73,
85
instrukciono liderstvo – 91,104,105,
106,107,123,136
instruktaža – 59,77
intencionalnost – 37,96,102,106,145,
148
integritet – 60,66,72,144

J

jukstaponiranje - 22

K

kadriranje – 19,20,155
kampanja - 78
kapacitet – 10,40,43,44,49,54,67,
87,98,100,107,109,110,124,125,126,
128,134,135,137,147,151,152,153,154,
155
kategorijalni model - 110
klasifikacija – 35,36,44,54,97,98
koalicija – 19,141
kohezija, kohezivnost – 26,52,153
kolaboracija – 17,18,27,25,61,119,
120,124
kolaborativna distribucija - 149
kolaborativna kultura - 107
kolektivna efikasnost - 108
kolider – 124,149
kolizija - 35
kombinovano liderstvo - 121
kompeticija, kompetitivnost – 29,56,
103
kompetencija – 14,26,29,39,146,148,
153,154,155
komplementarnost – 18,20,23,85
komponenta – 29,31,35,85,134,135

koncept, konceptualizacija -13,15,
16,18,23,25,33,43,54,69,74,83,92,93,9
7,99,100,105,107,109,115,119,123,129
,131,136,145

konfiguracija - 35,146

konflikt - 29,45,99,112,140

konkurentnost - 97,135

kontradikcije - 54,94

kontigencija - 36,99

kontigentno nagrađivanje - 79,118

konstelacija - 53

konstrukcija - 14,58,73,84,85,126,
135,138

konstruktivnost - 12

konstruktivizam - 123,124,125,126,
127

L

laissez-faire - 79,81,86,88,117

leksika - 92

licenciranje - 95

liderski stil - 47,49,82,108,112,113

M

majoritetno - 102

mantra - 42

matrica - 57,99

mehanizam - 17,60,75

mapiranje - 110,141

menadžerijalizam - 22,98

menadžersko vođenje - 77

misija - 83,148

konstruktivističko liderstvo - 123,
128

kontrola - 20,67,77,153

konotacija - 17,18

konsenzus - 25,33,36,42,44,58

konzervativizam - 43

korektivne akcije - 86

korelacija - 45,91,115,118,120

koordinisanje - 10,106

koučing - 51

kreativnost - 22,43,56,68,73,83,87,
88,117

kredibilitet - 60

kriterijum - 32,49,67,79,81,87,98,
106,114

kvalifikacija - 136

liderstvo nastavnika - 100,101,107,
115,121,125,148,156

lojalnost - 60,64,67,69,71

misticizam - 64

mobilizacija, mobilisanje - 26,28,29,
31,90,114,155

modifikacija - 16,49,60,70,93,102,
124,127

model potpunog liderstva - 32,84,
85,86

modelovanje - 99,112

modernizacija - 91,101

modus - 82

N

nacionalsocijalizam - 65

načelo - 130,131,150

nadgledanje - 20,55

O

oblikovanje - 110,114,118

obrazovna organizacija - 90,144,152

obrazovna politika - 102,136,153,

157

obrazovna praksa - 157

obrazovni menadžment - 110

obrazovno liderstvo - 91,97,100,101,

103,153

obrazovno okruženje - 137

obrazovno upravljanje - 98

P

paradigma - 8,34,85,124

paradoks, paradoksalnost - 54,94,95

participacija - 51,98,138

pedagoško liderstvo - 91,100,101,

133,134,136,137,138,148,156

percepcija - 29,64,123,132,142

personalitet - 32,63,151

personalno liderstvo - 107

personalizovani programi - 155

perspektiva - 13,17,24,39,52,72,97,

monitoring - 51,71,99,146

multidimenzionalnost - 33,34

nastava - 91,97,100

nastavne strategije - 108

obrazovno vođenje - 98

održivost - 10,40,67,68,101,119,143

one size approach - 84

operacionalizacija - 110,145

opservantno - 44

organizacija koja uči - 107

orijentisanost na učenje - 107

osnaživanje - 30,56,58,61,70,90,

106,115,121,148,151,154,156

ovlašćenje - 57,79,81,147,151

102,127,149,150,156

persuazija - 14,29,37,41,43,63

planiranje - 19,20,46,102,116,121,

124,144,145

pluralitet - 52,92

podanici - 42

potencijal - 10,13,20,22,23,24,41,54,

60,71,73,84,87,90,114,122,123,142,

152,153,156

potkrepljenje - 64,77,79,80,87,141

- pozicioniranje - 22,103
 pouzdanost - 48,64,72,144
 praćenje - 16,20,54,55,106,146,152,
 155
 preevaluiranje - 67
 predisponiranost - 41
 prediktor - 45
 predispozicija - 12
 predvođenje - 17,19,57,95
 pregovarački stil - 77
 preferencije - 24,63
 premisa - 44,54
 preskriptivno - 30
 princip, principijelnost - 37,72,98,
 108,109,113,115,125,127, 128,130,
 131,132,135,151,153
 prinuda - 28,31
 privilegija - 57,84
 proaktivna komunikacija - 141
 preduzetnički sektor - 10,136
 procedura - 19,48,79,82,95,98,105,
 107,113
- R**
- rafinisan - 88
 razmena - 67,69,78,84,121
 reakcija - 49,67
 recenziranje - 142
 recipročnost, reciprocitet - 27, 58,
 124,125,150
 redefinisiranje - 24,73,92,126
- produktivnost - 24
 programiranje - 19,48,79,82,95,98,
 105,112,135
 projekti - 30,46,54,55,56,59,61,75,77,
 78,79,109,112,142,144,157
 propis - 116
 protivteza - 42
 profil - 13,39,49,55,86
 profesija - 17,27,57,82
 profesionalizacija - 15,112
 profesionalni kapital - 134,135,137,
 152
 profesionalna zajednica - 154,157,
 158
 proaktivno - 8,59,82,141,146
 projekcija - 25
 promenljivost - 56, 154
 prosvetno liderstvo - 91
 17,31,37,39,116,134,141,
 142,145
- redizajniranje - 57,89
 regrutovanje - 27,66,147
 regulativa - 53,75,145
 reflektovanje - 93,155
 refokusiranje - 44 ,148,157
 reforme - 125,157
 relevantnost - 13,18,34,36,52

represivne mere – 17
 reputacija – 91
 režim – 65
 responzivnost – 146
 restrukturisanje – 26,29
 resursi – 14,21,32,95,156
 revizija – 55,142
 revolucija – 15,66,149

S

samoefikasnost – 26,108,115,119,120
 samointeres – 63
 samoorganizacija – 58
 satisfakcija – 35,59
 segregacija - 76
 sektor – 10,20,82,91,92,100,101,103,
 133,134,136,153,156,157
 selekcija, selektivnost – 23,156
 senzibilitet – 19
 sertifikacija – 95
 set – 12,13,25,27,44,51,60,107,137,
 146,148
 servilno vođenje – 128,129,130,131,
 132
 simptomatologija – 68,140
 sistematski – 43,94,158
 sledbeništvo - 70
 službovanje – 128,129

Š

šefovanje – 53
 školska kultura – 125,127,110

rezistencija -141
 rizik – 20,51,57,72,74,78,87,110,127,
 128,151
 role model - 107
 rukovodilac – 17,91,138,155,157,148
 rukovođenje – 17,18,92,93,104,106,
 107,136
 Rutina – 26,51,52,74,149,150

socijabilnost - 66
 specifičnost – 12,24,34,40,47,50
 stabilnost – 20,22,43,83,119
 stagnacija - 67
 standard, standardizacija – 46,67,71,
 72,81,82,83,87,95,119,151,157
 status quo – 23,45,65,140
 stožer - 55
 strategija – 21,55,83,108,119,120,144,
 145,146,151,152
 strateška produktivnost - 142
 strateška vizija - 142
 strateško planiranje - 144
 strateško vođenje – 138,143,146
 strukturisanje – 26,29,44
 supervizija – 18,22,51,77,95,106
 supremacija - 65
 supstancijalno - 70
 školsko okruženje – 110
 školsko rukovođenje – 136

T

- talent – 56,62,73
 taktika – 21,59,108
 targetiranje – 187
 tendencija – 29,34,37,40,100,112,143, 147
 testiranje – 98,143
 tipologija – 34,98
 titula – 57,148
 totalitet – 67,76,135
 transakcija – 37,69,78,79,81,114,121, 122
 transakciono liderstvo – 77,78,79,82, 83,84,85,86,108,110,117,118,119,120, 121
 transformacija – 28,60,63,90,104,108, 114,121,122, 126,127,130
 transformaciono liderstvo – 39,68, 70,75,84,86,108,110
 transparentno – 59,75,97,142,148
 tranzicija – 101,124,155
 trend – 11,34,35,36,40,100

U

- ubeđenje – 79
 obrasci – 44,59,65,74,82,123
 uključenost – 128,134
 unapređivanje – 106,110,135,143, 155
 uniformno – 82,114
 uporište – 11,56,108,145,146
 upravljanje – 11,18,19,20,22,28,24, 79,92,93,94,95,98,101,102,106,107,11 9,132,134,138,145,149,154
 upravljanje izuzetkom – 80,86,88, 118
 upravljačko liderstvo - 77
 upravnik - 95
 usaglašenost – 20, 79,82
 usavršavanje – 88,133,135
 usmeravanje – 10,16,20,21,28,32,59, 74,77,95,114,134
 uticanje – 21,22,26,28,32,62,64, 71,72,96
 usluge – 76,129,130,139
 ustrojstvo - 20
 uverenje – 12,50,57,65,152
 uzajamnost – 58,75

V

- valorizacija - 22
 varijabilnost – 56,92,118
 varijacije – 25,95
 vice versa - 96
 visokokonkurentno - 83
 vizionarsko liderstvo – 63,93,136

vladanje - 45

verifikacija - 92

vođstvo - 15,16,18,62,64,70,125,137

vrednovanje - 22,56,127,130

Z

značenja - 10,14,15,16,18,19,25,92,

97,115,123,125,126,127,136,137

zona komfora - 151

zrelost - 49,50,51,52

Dragana R.G. Jovanović
TEORIJSKE OSNOVE LIDERSTVA U OBRAZOVANJU

Izdavač

FILOZOFSKI FAKULTET
UNIVERZITETA U NIŠU
Ćirila i Metodija 2, 18105 Niš

Za izdavača

Prof. dr Natalija Jovanović, dekan

Lektura i korektura

Marija Nikolić, diplomirani filolog (za srpski jezik i književnost)

Kompjuterska obrada, prelom i dizajn korica

Doc. dr Dragana Jovanović, prof. dr Dušan Stamenković
(помоћу елемената са веб-сајта *Freepik*)

Format

18x25

Štampa

Unigraf X-copy

Tiraž

100 primeraka

Niš, 2022.

ISBN 978-86-7379-596-6

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

37.091.12:005.322

ЈОВАНОВИЋ, Драгана, 1982-

Teorijske osnove liderstva u obrazovanju /
Dragana R. G. Jovanović. - Niš : Filozofski
fakultet Univerziteta, 2022 (Niš : Unigraf
X-copy). - 190 str. : ilustr. ; 25 cm

Tiraž 100. - Napomene uz tekst. - Bibliografija:
str. 159-176. - Registri.

ISBN 978-86-7379-596-6

а) Образовање -- Лидерство

COBISS.SR-ID 70295049