

Прегледни рад

Јелена Д. Ђерманов

Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет,
Нови Сад, СрбијаИсидора Б. Кораћ¹Висока школа струковних студија за васпитаче
и пословне информатичаре – Сирмијум,
Сремска Митровица, Србија

Хоризонтално учење и руковођење: интерни потенцијал за развој школе у заједници учења²

Резиме: Хоризонтално учење наставника се у овом раду разматра са аспекта креирања подстицајног амбијента за његову реализацију. Анализирају се ишћања улоге и компетенција директора школе у том процесу, као и ишћања да ли се и како кроз заједничко сарадничко учење наставника школа може развијати у заједници учења. У централном делу рада се указује на значај системског приступа у разумевању међузависности индивидуалних и организационих процеса учења унутар школе и на кључни утицај директора у моделовању тих процеса у трансформацији школе у заједницу учења. Закључује се да сложености организацијских процеса усмерених на унапређење квалитета, које је у школском контексту далеко лакше осујетити него их окренути и ујављати њима, имплицира одговарајуће компетенције директора као лидера и/или менаџера.

Кључне речи: директор школе, квалитет, професионални развој наставника, промена, хоризонтално учење

¹ oisidora@gmail.com

² Рад је настао као резултат истраживања у оквиру пројекта *Квалитет образовног система Србије у европској перспективи* (КОССЕП/ОИ 179010) који финансира Министарство за науку Републике Србије (бр. 01600).

Copyright © 2023 by the authors, licensee Teacher Education Faculty University of Belgrade, SERBIA.

This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original paper is accurately cited.

Увод

Школско лидерство, учење и професионални развој наставника су у савременим истраживањима у образовању теме које се последњих година интензивно проучавају у контексту унапређења квалитета и подршке учењу ученика. Учење наставника се генерално може одредити као континуирани процес промена у професионалном искуству, понашању и деловању, који се одвија кроз различите димензије, нивое и облике социјалне интеракције у школском контексту. Будући да је наставник кључни чинилац квалитета образовног процеса, није ни ново ни непознато да се учењу наставника у педагошком дискурсу одувек поклањала пажња. Оно што је, међутим, у новијој литератури кроз теоријске и емпиријске прилоге приметно другачије јесте да се у њима, независно од тога да ли се учење и професионални развој наставника истражују изоловано и/или у међусобној вези, снажно афирмишу значење и значај хоризонталног учења наставника и *социјалној контексту* у којем наставници уче (Borko et al., 2010). Другим речима, у новим концепцијама и стратегијама образовања наставника трага се за одговарајућим, иновативним и алтернативним решењима, која се као и све друге значајније системске и концептуалне промене у савременом образовању 21. века ослањају на *дискурс доживотног учења* и шире схватање професионалног развоја наставника од традиционалног фокусирања на предметне компетенције (Putnam & Borko, 2000; Vescio, Ross & Adams, 2008).

Хоризонтално учење се и теоријски и емпиријски најчешће разматра у контексту системског приступа, чиме се наглашава међузависност индивидуалних и организационих процеса (Guskey & Yoon, 2009; Hill, 2009; Korać, 2016). У бројним радовима у литератури се аргументује да се са променама у индивидуалном професионалном развоју наставника развија и сама школа као јединствен социјални систем и да хо-

ризонтално учење наставника није само једна од димензија професионалног развоја наставника него и услов унапређења савременог образовања (DuFour, 2004; DuFour & Marzano, 2011; Harris & Jones, 2010; Mohabir, 2009; Owen, 2016). Последњих година та питања се све учесталије испитују са аспекта руковођења школом и улоге директора у грађењу снажне подстицајне климе у којој се и ученици и наставници осећају сигурно, цењено и подржано у школском окружењу, где се промовишу поверење, сарадња и континуирано побољшање (Grissom, Egalite & Lindsay, 2021).

У овом раду хоризонтално учење наставника се разматра са аспекта моделовања подстицајног амбијента за његову реализацију. Циљ је да се, осим потпунијег разумевања повезаности хоризонталног учења и руковођења школом, понуди почетни концептуални оквир за даља истраживања релација и међуодноса у овом подручју. Остваривање постављеног циља је најпре подразумевало проблематизовање карактеристика школе као амбијента за хоризонтално учење наставника, а потом и разматрање улога и компетенција директора (лидера и менаџера) у креирању повољних услова и фацитацији хоризонталног учења наставника. Сагледавање хоризонталног учења наставника и руковођења школом кроз релациону перспективу омогућило је да се ти процеси размотре у функцији унапређења квалитета и трансформације школе у заједницу учења. У завршном делу рада се закључује да је подстицајно окружење за учење и професионални развој наставника вредан, ако не и највреднији, интерни потенцијал, који је унутар сваке конкретне школе неопходно најпре остварити, а потом га аутентично развијати на дугом и неизвесном путу трансформисања школе у заједницу учења.

Према школи као заједници учења кроз хоризонтално учење наставника – концептуални оквир

Идеја о хоризонталном учењу први пут се помиње у радовима почетком деведесетих година двадесетог века (Lave & Wenger, 1991). Најчешће се разматра у контексту организације која учи, у контексту модела организацијског учења који се ослања на концепте управљања квалитетом, организационе културе и трансформацијског руковођења (Robbins & Judge, 2009; према: Ovesni, 2014). Хоризонтално учење се у општем смислу одређује као социјални процес који се одвија кроз различите облике самоорганизованих и селекционисаних група, једнаких по образовању и позицији, које деле заједничка интересовања и жељу да уче једна од друге, и које могу имати кључну улогу управо у грађењу знања унутар исте заједнице праксе (Кораћ, 2018).

У образовном контексту хоризонтално учење се, како наводи ауторка Кораћ, односи на „коконструисање знања између равноправних учесника процеса и одвија на планиран и организован начин” (Кораћ, 2020: 19). Оно укључује критички и рефлексивни дијалог учесника процеса учења, размену ставова и искустава, сагледа(ва)ње повезаности праксе и теорије из различитих перспектива и разумевање тих односа на нов начин. Заједничка знања и вредности, који се граде кроз дијалог, заједничко учење и учешће су основа за унапређивање квалитета (властите) праксе. На основу заједничких увида могу се даље планирати и реализовати акције (интервенције) у самој пракси, а затим разумети шта је промена донела (Lakićević i sar., 2022: 19), креирати стратегије за даљу акцију, односно осмишљавати и процењивати ефекте нових решења у контексту праксе (Džinović, Đerić, 2012).

Хоризонтално учење се у литератури из области менаџмента (Mezirow, 2009) обично разматра уз концепт *орјанизације која учи*,

међутим, са интензивнијим проучавањем хоризонталног учења у контексту образовања оно се све учесталије везује за појмове *заједница учења* и *заједница њраксе* (DuFour, 2004). Ове заједнице дефинисане су као групе људи које својом вољом у дужем временском периоду размењују вредности, обликују заједничку визију, сарађују на побољшању властите праксе и личног учења, критички анализирају и планирају будуће акције (Bognar, 2013; Servage, 2008). У том иновативном концепту, који је за релативно кратко време преобликовао поље образовања (Brown et al., 2018), потенцира се на томе да је школа као *заједница учења* више од идеје о школи као *орјанизацији која учи*. Кључна разлика се, осим у термину, огледа у чињеници да се у школи као заједници учења фокус професионалног развоја наставника помера са поучавања на учење, са изолације, приватности и компетитивности на кооперативност и сарадњу; да запослени граде заједничку визију и вредности, имају колективну и индивидуалну одговорност за развој своје установе/организације; да се охрабрују у развоју властитих капацитета, аспирација и сарадничких активности (попут међусобног поучавања, сагледавања и разумевања властите праксе из друге перспективе) на темељу којих се иновирају постојеће праксе и развијају нови приступи и начини рада (Кораћ, 2020; Timperley et al., 2008; Vescio et al., 2008). Другим речима, школа као заједница учења се ослања на учење, сарадњу и одговорност (DuFour, 2004; Hord, 2004; Lunenburg, 2010) и гради културу заједништва, која се манифестује кроз отвореност према окружењу, позитиван став запослених према променама, прихватање разлика, усмереност на истраживања и стално стручно усавршавање, отворену и конструктивну комуникацију, решавање проблема кроз синергију индивидуалних искустава и знања и системску перспективу (Ovesni, 2014). Сва ова питања, у суштини, припадају теоријском дискурсу *школске климе*, кроз коју се рефлектују „квалитет и карактер школ-

ског живота” – норме, циљеви, вредности, интерперсонални односи, настава и учење, праксе руковођења, организациона структура (Cohen, McCabe, Michelli & Pickeral, 2009). Клима као релативно трајан, особен интерни квалитет сваке школе („ми осећај”) (Anderson, 1982) израста из заједничког искуства, где су њени ефекти, као и услови који их обликују, дубоко међусобно повезани са прихваћеним заједничким обрасцима, субјективним перцепцијама и социјалним односима унутар школе као структурисаног социјалног система (Bronfenbrenner, 1979; Hoy & Miskell, 1988; Tagiuri, 1968; према: Cohen, McCabe, Michelli & Pickeral, 2009). Интерперсонални односи – перцепције, осећања људи и доживљај нивоа и квалитета њихове међусобне повезаности су једна од централних димензија климе у школи (односи, лични раст/развој, одржавање и промене система, институционално окружење).

Интеракције директора са наставницима и другим запосленим у школи се као аспект поменуте димензије односа обично испитују у релацији са мотивацијом за рад, понашањем, етиком и задовољством, нивоом стреса наставника, ефикасношћу, креативношћу и сл. (Malinen & Sovalinen, 2016), као и са различитим варијаблама ученичког постигнућа (Berkowitz et al., 2016; Daily et al., 2019; Goddard et al., 2015; Reynolds et al., 2017; према: Mailool, Retnowati, Wening & Putranta, 2020). Последњих година те релације почињу динамички да се проучавају са аспекта медијационе улоге директора школе у широком спектру школских процеса (Thapa, Cohen, Guffey & Higgins-D'Alessandro, 2013; Sebastian & Allensworth, 2013). Резултати истраживања школске климе у контексту образовног лидерства генерално показују да повољна и подстицајна клима може охрабрити наставнике и саме директоре да мобилизују своје способности у реализацији њихових улога и функција. Налази новијих истраживања у контексту креирања школске климе као подстицајног окружења учењу, између осталог, сугеришу: да је ниво „ре-

лационог поверења” најважнији елемент квалитета окружења, снажно повезан са преданошћу и ангажовањем наставника на остваривању заједничких циљева (Bryk et al., 2010); да се успешно од неуспешног руковођења препознаје у школској клими кроз неефикасну комуникацију и недостатак сарадње (Mailool, Retnowati, Wening & Putranta, 2020); да се клима може успешно моделовати проактивним руковођењем директора, заснованом на бризи о односима и грађењу поверења, уважавања, сарадње и заједништва (DuFour & Mattos, 2013).

У светлу реченог, аутори који се баве овим проблемом истичу да се таквим приступом активном грађењу заједништва и колегијалне сарадње наставницима омогућава да идентификују суштински и вредно учење ученика, развијају заједничке формативне процене, анализирају постигнућа, постављају циљеве и креирају стратегије побољшања (Hord, 2004; Lunenburg, 2010). Тако се развија унутрашња формална структура, која може да обезбеди континуитет у учењу наставника и да подстакне не само лични него и организациони професионални раст и развој (Bredeson, 2000; Fulan, 2005). Разуме се да је у креирању контекста подстицајног окружења за учење и професионални развој наставника важан формативни чинилац адекватно руковођење и управљање тим процесима (Louis, 2017). Другим речима, заједнице професионалног учења, да би биле успешне, захтевају одређене облике вођства (снажно и подржавајуће вођство).

Руковођење као феномен и формативни чинилац квалитета рада школе. Када је у питању проучавање феномена руковођења (управљања) школом, у литератури је приметна концептуална и терминолошка неусаглашеност. О руковођењу школом у домаћој литератури говори се у контексту различитих термина: лидерство, вођење, управљање и менаџмент (Alibabić, 2008; Đermanov et al., 2009; Kostović, Đermanov,

2006; Korać, 2011, 2016; Ševkušić, 2015). Без претензија да детаљно анализирамо односе и разлике међу наведеним појмовима, за потребе овог рада размотрићемо укратко појмове менаџмент и лидерство у функцији дефинисања аналитичког оквира за проблематизовање улоге директора у креирању амбијента за хоризонтално учење наставника.

Менаџмент и лидерство се у најопштијем смислу сматрају социјалним технологијама које су усмерене на организациону ефективност и ефикасност. Термин менаџмент се у литератури најчешће одређује као „активност усмерена на стварање услова за ефикасан и ефективан рад запослених у организацији на остваривању циљева организације” (Kostović, Олјаћа, 2012: 9). Слично, Станичић менаџмент дефинише као „извршну функцију управљања, односно процес координирања свих ресурса (људских и материјалних) усмерен на остваривање организацијских циљева” (Staničić, 2006: 122).

У погледу функција менаџмента, аутори наглашавају важност анализе ситуације, дефинисање стратегије, постављање планова и циљева, организацију ресурса, координацију активности у управљању и контроли запослених (Alibabić, 2008; Heystek, 2007; Vujić, 2003). Уколико се наведене функције менаџмента посматрају на нивоу школе, можемо рећи да „та питања спадају у област педагошког менаџмента” (Kostović, Ђерманов, 2007: 108) и да обухватају следеће четири димензије: планирање, организовање, (руко)вођење и евалуацију (Kostović, Олјаћа, 2012). У датом теоријском оквиру се из позиције директора школе *планирањем* одређује шта и како нешто постићи, што подразумева различите нивое планирања, од оперативног, дневног, месечног, годишњег до стратешког, развојног планирања; *организовање*, као функција менаџмента, усмерено је на креирање организационе структуре школе од стране директора (систематизацију и описе радних места, образо-

вање и координирање радом стручних тела, тимова и организационих јединица и др.). *Руковођење* се односи на развијање и промовисање вредности учења и развоја школе као заједнице целоживотног учења, док *евалуација* подразумева процес праћења и вредновања рада установе и предузимање одређених активности како би се постигли жељени резултати.

Концепт лидерстава, као подручје образовног менаџмента, иако је у педагошкој литератури присутан више деценија, све је заступљенија тема новијих истраживања, усмерених на различите аспекте унапређења квалитета у образовању. У одређењу појма лидерства у литератури се обично разликују два приступа: менаџмент оријентација и психолошко одређење (Alibabić, 2008). Према менаџмент приступу, лидерство се своди на интерперсонални аспект управљања, усмеравање утицаја на запослене и њихово мотивисање како би се остварили групни и организациони циљеви. Код психолошког одређења, лидерству се приступа са аспекта личности лидера и утицаја који лидер има на ставове, мишљења и понашање запослених. Другим речима, лидерство се манифестује кроз организацијске и интерперсоналне аспекте утицаја лидера. У контексту школе, све учесталије се наглашава да је лидерство централна димензија која одређује готово читаву мрежу психосоцијалних односа (Bredeson, 2000).

Пошто су лидерство и менаџмент слични, функционално повезани процеси, неки аутори се залажу за њихову јасну дистинкцију (Lunenburg, 2020; Vujić, 2003). Лидерство се односи на управљање људским ресурсима, а лидери су, према ауторки Вујић (Vujić, 2003: 148), особе које креирају визију организације, поседују умеће мотивисања и покретања запослених у остваривању постављених циљева и уживају висок ниво поверења међу запосленима. Иста ауторка истиче да лидер не мора нужно да има менаџерске вештине и способности, али да је по-

требно да успешан менаџер „уме да води људе” (Vujić: 148). У менаџменту је, међутим, нагласак на рационалној димензији (анализама, планирању, стратегији, координацији и контроли) процеса управљања људским ресурсима (Vujić, 2003). Једном речју, менаџмент је оријентисан на резултат, а лидерство на промену. Сличне ставове можемо наћи и код других аутора (Alibabić, 2008; Heystek, 2007; Lunenburg, 2020).

Говорећи о кључним карактеристикама успешних лидера, аутори најчешће наводе да лидери имају развијену комуникациону компетентност, емоционалну интелигенцију (Heystek, 2007), као и умеће да, водећи друге, остваре своју визију и властите потенцијале (Kogać, 2018). Осим наведеног, у литератури се потенцира и на чињеници да лидерство није индивидуални, већ релациони феномен (Lunenburg, 2020). Постоје и аутори који оба концепта (менаџмент и лидерство) који се односе на исту активност јасно разликују од *менаџеризма* (Angus, 2004; Gewirtz & Ball, 2000; Hoyle & Wallace, 2005; према: Heystek, 2007). Основни став менаџеризма је да све што се може подвести под ауторитет менаџера или лидера може и треба да се контролише помоћу управљачких алата и техника (Heystek, 2007: 494). У школском контексту такав приступ строге стандардизације и контроле квалитета рада, као и чињеница да су мисија и циљеви школе већ унапред дефинисани системском политиком, доводи у питање лидерску улогу директора.

Са друге стране, преовлађујуће мишљење, не само међу креаторима просветне политике него и истраживачима, јесте да су иницијативе у погледу дефинисања стандарда компетенција директора начин системског оснаживања њихове лидерске улоге. Ово гледиште се поткрепљује чињеницом да су многи образовни системи током последње две деценије усвојили стандарде компетенција директора васпитнообразовних установа, којима се идентификују улоге, потребна знања, вештине и ставови за успешно руко-

вођење ради осигурања квалитета образовања (OECD, 2013). Основна сврха стандарда је разјашњавање очекивања која од директора имају сви који су укључени у образовање, али и основа директорима за саморефлексију, самовредновање и планирање личног професионалног развоја. Анализа садржаја стандарда у различитим образовним системима указује да, иако је реч о различитим контекстима и донекле различитом броју и називу домена стандарда, у сваком постоји домен који се односи на развој људских потенцијала, подстицање професионалног развоја запослених, грађење међуљудских односа, грађење и јачање заједнице кроз заједничко учење и управљање променама (Petrović, 2014; Ševkušić, 2014). Осим тога, приметна је велика сличност у начину на који сваки од оквира описује суштину ефикасних лидерских пракси у овом домену (Petrović, 2014; Ševkušić, 2014). Пошто је управљање школом, а посебно улога и компетенције директора школа, последњих година и у нашој земљи све чешће тема теоријских, научних и стручних расправа и истраживања, у наредном делу рада ће се кроз приказ резултата емпиријских истраживања проблематизовати улога и компетенције директора, са фокусом на креирању подстицајног амбијента за хоризонтално учење наставника.

Улоге и компетенције директора школе и хоризонтално учење наставника – ирејлед литературе. Налази великог броја студија указују да је школски менаџмент важан интерни фактор који утиче на успостављање подстицајног окружења за учење, постигнућа ученика и исходе образовања (Bredeson, 2000; Buttran & Farley Ripple, 2016; Pont et al., 2008; Ševkušić, 2015; Vujačić, Đević i Jošić, 2020), а тиме и на унапређење квалитета рада школе (Bredeson, 2000; Heystek, 2007; Marzano et al., 2005; Kostović, Đermanov, 2007). Надаље, у проучаваној доступној литератури уочљиво је да су аутори сложни у вези са ставом да директори школа имају важну улогу у грађењу школе као заједнице учења. Резул-

тати низа истраживања показују да наставници препознају да је директор одговоран за креирање културе очекивања и позивање на одговорност свих учесника образовног процеса у вези са њиховим доприносом колективним резултатима (Golding et al., 2007; према: Buttran, & Farley Ripple, 2016). Улога и одговорност директора доводе се и у непосредну везу са креирањем повољног окружења и климе у школи, будући да директори осмишљавају начине на које ће се у школи применити различите мере образовне политике, прате и унапређују процес учења и успостављају експлицитне и имплицитне норме понашања и међуљудских односа (Simonson, 2005; према: Vujačić, Đević i Jošić, 2020).

Осим наведеног, директора школе наставници најчешће виде као кључну особу у ширењу информација у својим школама (Portin et al., 2009; према: Vujačić, Đević i Jošić, 2020), који обезбеђује учење свих актера, промовише истраживања у школи и утиче да запослени верују у промене (Volam et al., 2005). Налази истраживања у којима су учесници директори и менаџери школа такође показују да они своју кључну улогу виде у интерперсоналним односима; ефикасном управљању ресурсима који обезбеђују професионални развој наставника и максимализовању потенцијала корисних за школу, одељење и појединца (Mohabir, 2009). Налази истог истраживања откривају још једну важну тенденцију – да директори себе пре виде у улози оних који управљају, него оних који иницирају промене унутар школе. Наиме, директори сматрају да је иницирање организационих промена тежак задатак, који подразумева савладавање бројних отпора који могу да се јаве унутар организације и да они за суочавање са њима нису стручно припремљени.

На компетенције директора као критичну карику указују и налази међународног истраживања TALIS (енг. *The Teaching and Learning International Survey*, OECD, 2014), у којем је

учествовао велики број наставника и директора васпитнообразовних установа из 34 земље. Директори, према овом истраживању, такође процењују да нису довољно компетентни за обављање свих улога дефинисаних стандардима компетенција. Сматрају да су им потребна додатна знања и вештине за управљање професионалним развојем запослених, ефективно управљање тимовима, вештине комуникације и вештине за управљање међуљудским односима унутар колектива.

Компаративни подаци истог истраживања, који се односе на професионалну припрему за обављање послова директора школе, показују да су проблеми неадекватне припреме у Републици Србији израженији него у другим земљама. Директори код нас, како показује ова анализа (Petrović, 2014: 43), у највећем броју учествују у акредитованим програмима стручног усавршавања за наставнике (86%), док их је знатно мање учествовало у обуци за руководиоце установа (47%) и школску администрацију (47%). Референтни подаци о просеку TALISA-а показују да су директори из других земаља такође учествовали у неком акредитованом програму намењеном наставницима (90%), али да су далеко учесталије, похађали курсеве школске администрације (85%) и руковођења (78%). Према налазима истраживања где су испитивана мишљења запослених у образовању о компетенцијама и професионалном развоју школских лидера (Radišić, Stanković i Malinić, 2014), директори школа препознају недостатак властитих знања и вештина у подручјима стандарда компетенција директора, нарочито оних које се односе на стратешко планирање промена у школи, планирање и праћење стручног усавршавања наставника. Налази новијих истраживања (Teodorović, Ševkušić, Džinović i Malinić, 2020) у складу су са резултатима поменутих истраживања, раније спроведених у нашој земљи. Наиме, они указују да директори, између осталог, препознају сложеност своје професионалне улоге,

те потребу и спремност да знатно унапреде личне компетенције из свих шест области стандарда компетенција директора установа образовања и васпитања (*Pravilnik o standardima kompetencija direktora ustanova obrazovanja i vaspitanja*, 2013).

Све наведено отвара низ важних питања у вези са професионалном припремом директора за реализацију очекиваних улога и одговорности, међу којима су и питања начина припремања, подршке и усавршавања за проактивну улогу у хоризонталном учењу наставника.

Директор као лидер и/или менаџер у креирању амбијента за хоризонтално учење и развој школе у заједницу учења

На самом почетку разматрања улоге директора школе у креирању амбијента за хоризонтално учење наставника и развој школе у заједницу учења чини се оправданим поћи од питања: шта чини такав амбијент? Које су његове карактеристике и како се подстицајно окружење за учење може развијати и промовисати?

Уколико хоризонтално учење наставника разумемо као процес који обухвата разноврсне облике организованог, планираног учења, грађење професионалних знања кроз дијалог, интеракцију и односе међу наставницима унутар школе и између различитих школа, истраживање и развој праксе деловања кроз рефлексију и колаборацију, процес у којем се деле ресурси и одговорности, онда је за његову реализацију потребан организациони амбијент у којем се негује дијалог у мноштву идеја, подржавају заједништво и тимски рад, заједнички увид у праксе, колективни фокус на учење, заједничко стварање подручја знања и испробавање нових приступа и идеја (Кораћ, 2020). Наведено подразумева отвореност и посвећеност запослених учењу (Hord, 2004; Hargreaves, 2003), препознавање његове индивидуалне и организационе добробити, отвореност за иновације, прихватање

промена и развијање капацитета за управљање њима (Murphy, 2005).

Једна од важних карактеристика од које зависи успешност у дизајнирању описаног амбијента је ниво кохерентности и међусобне интегрисаности чланова колектива. Школа, посматрана из перспективе социјалног система, представља сложену организацију узајамно повезаних елемената и њихових својстава, која се одређује усклађеношћу функционисања свих елемената система (Крнјажич, 2002). Кохерентност и интегрисаност система се манифестују кроз заједничку визију, дефинисане циљеве развоја и јасно сагледавање удела личне одговорности у остваривању планираног. На интегрисаност система се утиче континуираним учењем, модификовањем понашања на основу наученог, преиспитивањем и грађењем вредности (Stoll et al., 2006), кроз интерперсоналне односе који подразумевају колаборативне активности усмерене на заједничку сврху и циљеве (Кораћ, 2016; Džinović, 2014). Осим наведеног, дискурс школе као заједнице учења, између осталог, подразумева и делегирање моћи и утицаја, договорене механизме одлучивања, где су основни принципи руковођења сарадња и уважавање. Потребно је да школа развија партиципативну културу (Ђерманов и сар., 2009), климу међусобног поштовања и поверења, припадности и заједништва. У описаном радном амбијенту чланови заједнице се осећају сигурно да дискутују и деле са другима властита запажања, увиде, искуства, сазнања и умења, имају поверење и могу да се ослоне на искуства, знања и идеје других (Кораћ, 2020).

У светлу реченог, директор школе кроз своју улогу лидера и/или менаџера властитим деловањем обликује радни амбијент (Кораћ, 2016). Са позиције лидера, од директора се очекује да своје деловање усмери на изграђивање квалитетних међуљудских односа, да подстиче атмосферу припадности у којој се сваки појединац осећа сигурним, уваженим и питаним за

проблеме од значаја за развој установе, мотивисаним и укљученим у реализацију планираних активности (Кораћ, 2011; 2017). Дакле, директор као лидер ствара климу поверења, сарадње и уважавања различитости компетенција, афирмише систем вредности у којем се професионални развој цени и подстиче кроз заједничко учење (Frost, 2008).

Пожељан однос директора према целокупној организацији рада школе и онима који су запослени у њој је „servant” лидерство (Greenleaf, 1977; према: Black, 2010), које подразумева да директор усмери своју пажњу на услове за развој повољне школске климе, аутономије, мотивације и компетентности свих учесника васпитно-образовног процеса (Vujačić, Đević i Jošić, 2020: 17). Реч је о једном од савремених лидерских приступа, који у контексту моделовања подстицајних услова за хоризонтално учење наставника може бити хеуристички плодан. Са аспекта развоја хоризонталног учења наставника, потенцијал овог облика лидерства („служење другима”) огледа се првенствено у етичком деловању директора у маниру примус интер парес, осетљивости за потребе других, подстицању инклузивности, заједништва и сарадње. Својим лидерским понашањем директор, такође, подстиче развој културе учења, која промовише стални раст и развој свих чланова школе као заједнице учења, подстиче сарадњу, тимски рад и дијалог, фокусира се не само на успех организације/ученика већ и на одговорност према запосленима/наставницима/ученицима и другим интересним странама и групама директно или индиректно повезаним са образовним деловањем (Јовановић, 2022; Van Brugge, 2012). Таквим лидерским понашањем директор доприноси афирмисању професионалних знања у свом непосредном микроокружењу – школи, као и у ширем друштву – макросистему. Једном речју, директор процењује садашњост, замишља будућност и одређује капацитет за промене (Mohabir, 2009).

Са позиције менаџера, неопходно је да директор школе обезбеди адекватне механизме и процесе, односно да кроз управљање организацијском структуром осигура услове за професионални развој запослених. Будући да се хоризонтално учење одвија у мрежи односа унутар наставног колектива, али и на релацији различитих школа, веома је важно да директор школе успостави добар систем комуникације, који обезбеђује проток информација на свим нивоима, као и да организује различите прилике за узајамно информисање и дијалог међу наставницима. Потребно је да ресурсима школе управља ефикасно, да простор и активности организује и планира тако да оне омогућавају различито повезивање запослених у активностима учења, развојним пројектима, акционим истраживањима и сл. Осим тога, из позиције менаџера, његова улога је да омогући одабир програма у складу са професионалним потребама наставника и да планира различите облике хоризонталног учења наставника унутар и ван школе (излагања о савладаном програму стручног усавршавања на састанцима стручних органа, приказ стручне књиге, дидактичког материјала, реализација угледних активности са дискусијом и анализом, стручне посете другим школама и др.).

Хоризонтално учење наставника и руковођење директора школе – као потенцијал за промене

На основу реченог, јасно је да се школа као заједница учења посвећено и плански гради. Њену формативну основу, осим манифестних обележја (мисија, визија, циљеви, исходи), чине професионалне компетенције запослених и имплицитне вредности културе и климе школе: позитиван однос према личном развоју и међусобним односима, сарадња, уважавање, позитивна искуства и добре праксе заједничког учења, заједничко разумевање квалитета и потребе за

променом и сл. (Lakićević i sar., 2022: 23). Кроз учење свих актера у школи она постаје заједница учења, што подразумева да се унутар ње негују нови начини размишљања, заједничко стварање подручја знања, деле и преузимају одговорности, да је учење заједничка вредност усмерена на развој компетенција запослених кроз заједнички рад и сарадњу. Једна од примарних карактеристика успешне заједнице учења јесте спремност да се повратне информације прихвате и на основу њих конструктивно и активно ради на побољшању (Louis & Kruse, 1995; према: Antinluoma et al., 2021).

Важно је, дакле, да се промена схвата и прихвата као прилика за учење, односно конструктивно организационо решење, у којем се индивидуалне и колективне грешке и успеси схватају као вредне и суштинске компоненте учења, јер охрабрују трагања за новим увидима и решењима (Kulić, Despotović, 2001). Овде је потребно нагласити и да се промена у контексту школе као заједнице учења не односи само на дефинисане циљеве и исходе већ и на сам процес промене – сам начин на који се долази до промена у грађењу квалитета васпитно-образовно праксе (Fulan, 2005). Дакле, промена у контексту заједнице учења није готов, јасно уобличен продукт неке појединачне интервенције, него је она процесна и тешко се може остварити и одржати, уколико није иницирана или прихваћена унутар школе, већ се намеће споља (Fulan, 2005). Када је промена трансформативна, она је првенствено усмерена на преиспитивање вредности и обухвата све аспекте школе као система: преиспитивање постојећег стања, структуре и културе школе и подупире се у самој пракси (Fulan, 2005). Смисао такве промене је у трансформацији свих кључних димензија контекста праксе, а тај сложени процес се одвија кроз групну рефлексiju, преиспитивање и мењање устаљених вредности кроз дијалог, заједничка истраживања запослених, преиспитивање постојећих рутина и пракси, грађење нових заједничких знања и вредно-

сти – другим речима, кроз процесе интензивног хоризонталног учења наставника.

Описани процеси, кроз које наставници заправо смислено уче, доводе кроз само учење до промена у њиховим личним искуствима, знањима, вредностима и властитим праксама, што све омогућава и трансформацију културе школе. Дакле, хоризонтално учење наставника јесте снажан интерни потенцијал школе, који може бити кључни механизам индивидуалне и организационе промене. За успех на том путу неопходно је, међутим, снажно и подржавајуће вођење (Buttram & Farley Ripple, 2016). Стога су у сагледавању значаја улоге директора у грађењу школе као заједнице учења кључна питања: каква је однос директора према промени и да ли се директор школе позиционира као њихов иницијатор и фацилитатор или пак следбеник?

Проактивност директора као лидера и кључне особе у ширењу информација о реформским иницијативама у школи манифестује се у покретању процеса заједничког промишљања актуелних вредности, очекивања, начина размишљања о настави и учењу (Bredeson, 2000), као и у промовисању позитивног става према промени и мотивисању запослених за учешће у њима. Нарочито важан аспект проактивне улоге директора као лидера манифестује се у његовој посвећености креирању окружења високог поверења у којем се наставници осећају сигурно и слободно да иновирају и мењају властиту праксу. При томе је потребно имати у виду да проактивност лидерске улоге директора долази до изражаја у контексту бројних изазова у вези са управљањем променама, што, по себи, носи висок ризик за губљење мотивације за партиципацију у заједничком учењу и лако се повезује са дискурсом неуспеха. Тиме се врло брзо губи и поверење у овакав начин рада. Са менаџерске позиције, проактивност директора огледа се у напорима да свим учесницима образовног процеса разјасни суштину и значај промена (Kostović,

Олјаца, 2012), али и да обезбеди механизме за реализацију планираних промена. То, другим речима, значи да су надлежност и одговорност директора да унутар школе ефикасно организује и мобилише све структурне чиниоце за увођење и/или одрживост промена.

Разуме се да се у грађењу школе као заједнице учења и њеном даљем развоју садржај саме улоге директора као лидера и менаџера током времена мења, међутим, без обзира на динамику у погледу конкретног садржаја улоге, примарни услов за постизање успеха јесу подстицајни амбијент, обим и квалитет подршке запосленима у њиховом индивидуалном и заједничком развоју.

Закључак

У школи посвећеној трансформацији у заједницу учења професионални развој наставника добија нову димензију заједничког проактивног учења. У тим околностима, од директора школе се очекује да све своје разноврсне улоге лидера и/или менаџера у потпуности мобилише и усмери на развијање подстицајног амбијента и фацилитацију процеса хоризонталног учења и професионалног развоја запослених. Хоризонтално учење, у контексту професионалног развоја наставника, потребно је посматрати као трајни процес социјалне конструкције, који се одвија кроз интеракције и континуирано индивидуално и организацијско учење унутар аутентичног контекста саме школе (Korać et al., 2018). Само у окружењу високог поверења, кроз заједничко истраживање, преиспитивање актуелне праксе, грађење заједничких вредности и знања, развија се самоефикасност код свих запослених у школи и долази до рекултурације школе као система. За развојно оријентисан и интегрисан социјални систем школе као заједнице учења и пракси важно је не само да лични планови професионалног развоја наставника буду део плана развоја школе него и да су организовано, плани-

рано учење, размена професионалних знања и искустава наставника у функцији остваривања договорених, усаглашених циљева и визије школе. Улога директора се у грађењу таквог амбијента не може свести на формалну организацију програма стручног усавршавања наставника као појединаца, већ обухвата организацију различитих облика стручног усавршавања, којима се оснажују тимски рад, отворена комуникација, партнерство, размена, заједничко учешће и промишљање праксе.

Са препознавањем важности и комплексности улоге директора школе у развијању подстицајне средине за хоризонтално учење и професионални развој запослених отвара се и питање компетенција и професионалног припремања директора за реализацију очекиваних улога и одговорности. Разуме се да се компетенције директора школе не могу ослањати на мање или више успешно сналажење и скуп вештина које се развијају кроз свакодневну школску праксу. Осим конципирања формалног образовања директора и курикулума заснованог на стандардима, важно је креирати и релевантне програме усавршавања са фокусом на организацијски развој и управљање променама. Резултати емпиријских истраживања сугеришу да је пре креирања самих програма за усавршавање директора школа неопходно испитати њихове образовне потребе и развити систем подршке усмерен на умрежавање директора у функцији међусобне подршке и професионалног развоја. Такође, мишљења смо да би за успешнију реализацију нових улога директорима било потребно креирати разноврсније облике подршке имајући у виду различитости школског контекста и карактеристике саме школе, претходно животно искуство и искуство руковођења, њихове вештине доношења одлука, свест о значају и познавање карактеристика успешног лидерства, као и могућности и препреке за усавршавање и сл. Другим речима, директоре школа је у њиховој лидерској и менаџерској улози потребно оснажити

како би проактивни процеси усмерени на промену квалитета образовања и промовисање подстицајног окружења за учење кроз хоризонталну интеракцију били покренути и одржани.

Када је реч о истраживачком дискурсу ове проблематике, иако су хоризонтално учење наставника и лидерство директора у контексту школе као заједнице учења током протеклих година били предмет бројних истраживања у свету, код нас су таква истраживања још увек реткост. Нека од питања на која би се у овом потенцијалном истраживачком подручју могла усмерити будућа истраживања код нас јесу: *Како је хоризонтално учење наставника повезано са различитим стилевима руковођења у школама? Како различите димензије школске климе (нирсигурнос, подршка, сарадња) утичу на хоризонтално учење наставника? Какав је однос из-*

међу хоризонтално учења, професионално развоја наставника и учења ученика? Истраживање ових питања могло би пружити не само увид у важност хоризонталног учења и лидерства у стварању школе као заједнице учења већ и омогућити боље разумевање како се интерни потенцијал у свакој школи може сврсисходно користити за унапређење квалитета рада, професионални развој наставника и учење ученика.

Верујемо да у свакој од конкретних образовних институција тек истинско разумевање њених интерних потенцијала, значења и важности стварања аутентичне заједнице учења – примерене развојним и професионалним потребама њених чланова, јесте, како се у овом тренутку чини, пут који обећава, али нажалост и пут којим се још увек ређе иде.

Литература

- Alibabić, Š. (2008). Razvijanje liderskih kompetencija. *Andragoške studije*, 2, 250–265.
- Antinluoma, M., Ilomäki, L. & Toom, A. (2021). Practices of professional learning communities. *Frontiers in education*. 6 (617613). <https://doi.org/10.3389/educ.2021.617613>
- Black, G. L. (2010). Correlational analysis of servant leadership and school climate. *Journal of Catholic Education*. 13 (4), 437–466. <http://dx.doi.org/10.15365/joce.1304032013>
- Bogner, B. (2013). Initiating teachers' action research: Empowering teachers' voices. *Educational Journal of Living Theories*, 6 (1), 1–39.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S. & Wallace, M. (2005). *Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities*. Nottingham, United Kingdom: Department for Education and Skills.
- Borko, H., Jacobs, J. & Koellner, K. (2010). Contemporary approaches to teacher professional development. In: Peterson, P., Baker, E. & McGaw, B. (Ed.). *International Encyclopedia of Education* (548–556). Oxford: Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00654-0>
- Bredeson, P. V. (2000). The school principal's role in teacher professional development. *Journal of in-service education*. 26 (2), 385–401. <https://doi.org/10.1080/1367458000200114>
- Brown, B. D., Horn, R. S. & King, G. (2018). The effective implementation of professional learning communities. *Alabama Journal of Educational Leadership*. 5, 53–59.
- Buttram, J. L. & Farley-Ripple, E. N. (2016). The role of principals in professional learning communities. *Leadership and Policy in Schools*. 15 (2), 192–220. <https://doi.org/10.1080/15700763.2015.1039136>

- Cohen, J., McCabe, E., Michelli, N. & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *The Teachers College Record*. 111 (1), 180–213. <https://doi.org/10.1177/016146810911100108>
- DuFour, R. (2004). What is a professional learning community? *Educational leadership*. 61 (8), 6–11.
- DuFour, R. & Marzano, R. J. (2011). *Leaders of learning: How district, school, and classroom leaders improve student achievement*. Bloomington: Solution Tree Press.
- DuFour, R. & Mattos, M. (2013). Improve schools. *Educational leadership*. 70 (7), 34–39.
- Đermanov, J., Kostović, S. i Oljača, M. (2009). Kultura škole: prema neophodnom razumevanju kvaliteta i održive promene u obrazovanju. U: Gajić, O. (ur.) *Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji. Zbornik radova. Knjiga 5* (19–36). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Džinović, V., Đerić, I. (2012). Nova paradigma profesionalnog razvoja nastavnika – podsticaj za inicijativu, saradnju i stvaralaštvo. U: Šefer, J., Radišić, J. (ur.) *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja. Implikacije za obrazovnu praksu. Drugi deo* (113–135). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Frost, D. (2008). Teachers as champions of innovation. *Education review*. 21 (1), 13–21.
- Fulan, M. (2005). *Sile promene*. Beograd: Dereta.
- Grissom, J. A., Egalite, A. J. & Lindsay, C. A. (2021). What great principals really do. *Educational Leadership*. 78 (7), 21–25.
- Guskey, T. R. & Yoon, K. S. (2009). What Works in Professional Development? *Phi Delta Kappan*. 90 (7), 495–500. <https://doi.org/10.1177/003172170909000709>
- Harris, A., & Jones, M. (2010). Professional learning communities and system improvement. *Improving Schools*. 13 (2), 172–181. <https://doi.org/10.1177/1365480210376487>
- Heystek, J. (2007). Reflecting on principals as managers of moulded leaders in a managerialistic school system. *South African journal of education*. 27 (3), 491–506. Retrieved January 18, 2023. from: <https://hdl.handle.net/10520/EJC32129>.
- Hill, H. C. (2009). Fixing teacher professional development. *Phi Delta Kappan*. 90 (7), 470–476. <https://doi.org/10.1177/003172170909000705>
- Hord, S. E. (2004). *Learning Together: Leading Together. Changing Schools through Plcs*. New York: Teachers College Press.
- Jovanović, D. (2022). *Teorijske osnove liderstva u obrazovanju*. Niš: Filozofski fakultet.
- Korać, I. (2011). Uloga i kompetencije direktora škole u kreiranju ambijenta za kvalitet. U: Gajić, O. (ur.) *Kvalitet obrazovnog sistema Srbije u Evropskoj perspektivi. Zbornik radova. Knjiga 1 – Ka uspostavljanju vrednosnih okvira i standarda kvaliteta: odabrani teorijsko – metodološki koncepti* (417–426). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Korać, I. (2016). Rukovođenje ustanovom – perspektiva vaspitača. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta, Užice*. 19 (18), 9–18.
- Korać, I., Kosanović, M. & Kostović, S. (2018). Models Horizontal Support in Preschool Inclusive Education. In: Krajnc, M., Rus Kolar, D. & Kranjec, E. (Ed.). *The Role of Inclusive Pedagogue in Education* (159–167). Maribor: Univerzitetna zložba Univerze. <https://doi.org/10.18690/978-961-286-161-2>
- Korać, I. (2018). The Teams for Inclusive Education as a Context of Preschool Teachers' Horizontal Learning. *Teme*. 42 (2), 401–416. <https://doi.org/10.22190/TEME1802401K>

- Korać, I. (2020). *Horizontalno učenje u funkciji podsticanja profesionalnog razvoja nastavnika i vaspitača* (doktorska disertacija). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Kostović, S., Đermanov, J. (2006). Stilovi pedagoškog vođenja – istraživački koncept. U: Gajić, O. (ur.) *Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji. Zbornik radova. Knjiga 1* (37–49). Novi Sad: Budisava Krimel.
- Kostović, S., Đermanov, J. (2007). Teorijske i konceptualne pretpostavke pedagoškog menadžmenta. U: Gajić, O. (ur.) *Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji. Zbornik radova. Knjiga 3* (105–117). Novi Sad: Budisava Krimel.
- Krnjajić, S. (2002). *Socijalni odnosi i obrazovanje*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Kulić, R., Despotović, M. (2001). *Uvod u andragogiju*. Beograd: Svet knjige.
- Lakičević, O., Korać, I., Mihajlović, M. i Zlatarović, V. (2022). *Zajedničkim učenjem do kvaliteta*. Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja RS.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge university press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Louis, K. (2017). *Leadership for Professional Learning: Creating the Learning Organization*. Corwin. <https://dx.doi.org/10.4135/9781452292083>
- Lunenburg, F. (2020). Leadership versus management: a key distinction – at least in theory. *Main Issues Of Pedagogy And Psychology*. 3 (3), 15–18. <https://doi.org/10.24234/miopap.v3i3.15>
- Mailool, J. K., Retnowati, B. T., Wening, S. & Putranta, H. (2020). The Effects of Principal's Decision-Making, Organizational Commitment and School Climate on Teacher Performance in Vocational High School Based on Teacher Perceptions. *European Journal of Educational Research*, 9 (4), 1675–1687. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.9.4.1675>
- Marzano, R. J., Waters, T. & McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Aurora, CO: Mid-Continent Research for Education and Learning.
- Mezirow, J. (2009). An overview on transformative learning. In: Illeris, K. (Ed.). *Contemporary theories of learning: learning theorist – in their own words* (90–105). Abingdon, OX: Routledge.
- Mohabir, A. D. (2009). *The Principal's Role in Implementing Professional Learning Communities within a School: A Case Study*. ProQuest LLC. Retrieved December 15, 2022. from: <https://www.proquest.com/docview/89246856>.
- Murphy, J. (2005). *Connecting Teacher Leadership and School Improvement*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- OECD (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264196261-en>
- Ovesni, K. (2014). *Organizacija koja uči: Andragoška perspektiva*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju – Filozofski fakultet.
- Owen, S. (2016). Professional learning communities: Building skills, reinvigorating the passion, and nurturing teacher wellbeing and „flourishing” within significantly innovative schooling contexts. *Educational Review*. 68 (4), 403–419. <https://doi.org/10.1080/00131911.2015.1119101>

- Petrović, D. S. (2015). Professional preparation and professional development of primary school principals in Serbia. In: Ševkušić, S. & Radišić, J. (Ed.). *Challenges and dilemmas of professional development of teachers and leaders in education, Book of Proceedings from XVIII International scientific conference* (203–207). Belgrade: Institute for Educational Research.
- Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (Eds.) (2008). *Improving School Leadership Volume 1: Policy and Practice*. Paris: OECD.
- *Pravilnik o standardima kompetencija direktora ustanova obrazovanja i vaspitanja* (2013). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 38.
- Putnam, R. T. & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning?. *Educational researcher*. 29 (1), 4–15. <https://doi.org/10.3102/0013189X029001004>
- Radišić, J., Stanković, D. & Malinić, D. (2015). Education of principals of preschool institutions, primary and secondary schools founded on evidences. In: Ševkušić, S. Radišić, J. i Malinić, D. (Ed.). *Challenges and dilemmas of professional development of teachers and leaders in education, Book of Proceedings from XVIII International scientific conference* (196–198). Belgrade: Institute for Educational research.
- Rutkowski, D., Rutkowski, L., Bélanger, J., Knoll, S., Weatherby, K. & Prusinski, E. (2013). *Teaching and Learning International Survey TALIS 2013: Conceptual Framework. Final*. OECD Publishing.
- Sebastian, J. & Allensworth, E. (2013). How do secondary principals influence teaching and learning. *Principal's Research Review*. 8 (4), 1–5.
- Servage, L. (2008). Critical and Transformative Practices in Professional Learning Communities. *Teacher Education Quarterly*. 35 (1), 63–77.
- Staničić, S. (2006). *Menadžment u obrazovanju*. Rijeka: Vlast. nakl.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change*. 7 (4), 221–258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of educational research*, 83 (3), 357–385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- Ševkušić, S. (2015). Educational Leadership Standards: Content Domains. In: Ševkušić, S. & Radišić, J. (Ed.). *Challenges and Dilemmas of Professional Development of Teachers and Leaders in Education, Proceedings* (187–191). Belgrade: Institute for Educational Research.
- Teodorović, J., Ševkušić, S., Džinović, V. i Malinić, D. (2020). Potrebe, problemi i kompetencije direktora škola u Srbiji. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*. 52 (2), 275–330. <https://doi.org/10.2298/ZIPI2002275T>
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H. & Fung, I. (2008). *Teacher professional learning and development* (18). International Adacemy of Education & International Bureau of Education: Brussels.
- Van Brugge, D. (2012). Servant-leadership: Creating a context for collaboration. *The International Journal of Servant-Leadership*. 8 (1), 249–265.
- Vescio, V., Ross, D. & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and teacher education*. 24 (1), 80–91.

- Vujačić, M., Đević, R. i Jošić, S. (2020). Školska klima kao faktor obrazovne efektivnosti škola – sekundarna analiza podataka iz TIMSS 2015 studije. *Inovacije u nastavi*. 33 (2), 15–28. <https://doi.org/10.5937/inovacije2002015V>
- Vujić, D. (2003). *Menadžment ljudskih resursa i kvalitet: Ljudi – ključ kvaliteta i uspeha*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.

Summary

In this paper, teachers' horizontal learning is discussed from the perspective of creating a stimulating environment for its implementation. The questions of the role and competence of the school principal in that process have been analyzed, as well as the questions of whether and how the school can develop into a learning community by means of teachers' joint collaborative learning. In the main part of the paper, we point out the importance of the systemic approach in understanding the interdependence of individual and organizational learning processes within the school, as well as the key influence of the principal in modeling these processes in the transformation of the school into a learning community. The conclusion is that the complexity of organizational processes aimed at improving quality, which in the school context are much easier to prevent than to start and manage them, implies the appropriate competencies of the principal as a leader and/or manager.

Keywords: *School principal, quality, teachers' professional development / professional development of teachers, change, horizontal learning*