

LIDERSTVO U OBRAZOVANJU

Maša Magzan¹

Odsjek za izvedbene umjetnosti

Akademija primjenjenih umjetnosti

Sveučilišta u Rijeci

Snežana Jokić

Tehnički fakultet "Mihajlo Pupin" Zrenjanin

Univerzitet u Novom Sadu

Ana-Maria Karleuša

Logopedski kabinet "LOGO", Hrvatska

Primljen: 7. 4. 2025.

Prihvaćen: 23. 07. 2025.

UDC: 371.135/.136

DOI:10.19090/ps.2025.2.147-162

Pregledni naučni rad

**MENTALNI MODELI KAO KLJUČNI RESURSI ZA SUŠTINSKE PROMENE U
OBRAZOVNIM INSTITUCIJAMA: TEORIJSKA RAZMATRANJA**

Apstrakt

U savremenim obrazovnim institucijama, mentalni modeli nastavnika predstavljaju ključne kognitivne filtere kroz koje se interpretiraju liderstvo, obrazovne reforme i kolektivne inicijative. Ovaj teorijski rad analizira kako ovi modeli utiču na percepciju rukovodilaca, tumačenje institucionalnih poruka i učestvovanje u kolektivnom odlučivanju. Poseban akcenat stavljen je na fenomene kognitivne nesinhronizovanosti između nastavnika i lidera, koji se javljaju kao posledica različitih mentalnih modela i profesionalnih očekivanja. Kroz uvid u relevantnu literaturu istražuju se uslovi pod kojima se ovi modeli transformišu – sa fokusom na refleksivnu praksu, organizacionu klimu i participativno liderstvo. Rezultati teorijske sinteze ukazuju da mentalni modeli mogu predstavljati i resurs i prepreku razvoju obrazovne ustanove, u zavisnosti od toga da li su usklađeni sa institucionalnom vizijom i kulturom dijaloga. Na osnovu analize, formulisane su preporuke za obrazovnu praksu koje podrazumevaju razvoj refleksije kod nastavnika, dijaloško liderstvo i stratešku podršku u transformaciji mentalnih modela kroz institucionalne i obrazovne politike.

Ključne reči: mentalni modeli nastavnika, participativno lidertvo u obrazovanju, kognitivna nesinhronizovanost, refleksivna praksa, transformacija obrazovanja

¹ mmagzan@uniri.hr

Uvod

U savremenim obrazovnim institucijama, nastavnici ne funkcionišu samo kao prenosiooci znanja, već i kao interpretatori obrazovne stvarnosti (Manrique & Sánchez Abchi, 2015; Mevorach & Strauss, 2012). Njihovo razumevanje promena, reformi i rukovodstva oblikuju mentalni modeli – unutrašnje kognitivne strukture koje filtriraju poruke lidera, strategije reformi i organizacionu dinamiku obrazovnih institucija (Senge et al., 2012). Ovi modeli se formiraju kroz profesionalna iskustva i svakodnevne interakcije, često su implicitni, ali snažno utiču na motivaciju i otvorenost prema promenama (Manrique & Sánchez Abchi, 2015; Tarnanen et al., 2021). Kada su usklađeni sa institucionalnim vrednostima, doprinose koherenciji i profesionalnoj efikasnosti. Suprotno tome, kognitivna nesinhronizovanost između lidera i nastavnika (u smislu neusklađenog razvoja različitih aspekata kognitivnog funkcionisanja) kod pojedinca može izazvati otpor i profesionalnu distancu (Darling-Hammond & Bransford, 2005; Katz & Dack, 2015; Spillane, 2006).

U savremenim reformama, koje se oslanjaju na principe distribuiranog liderstva (Spillane, 2006; Yang & Chang, 2024), šeme mentalnih modela kod lidera (Zuckerman & O'Shea, 2021) i razvoj profesionalnih zajednica učenja kao okvira za profesionalni razvoj nastavnika (Yang & Chang, 2024), razumevanje i transformacija mentalnih modela nastavnika postaje ključno za svaku transformaciju obrazovnih institucija (ChenLevi et al., 2020; Desimone, 2009). Ovaj rad polazi od činjenice da kvalitet liderstva zavisi od načina na koji ga nastavnici doživljavaju te istražuje kako mentalni modeli utiču na percepciju liderstva² i na koji način se mogu transformisati u pravcu podrške organizacionim promenama.

U skladu sa tim, u ovom radu istražujemo sledeća pitanja:

- (1) kako mentalni modeli nastavnika oblikuju njihovu percepciju liderstva,
- (2) koji faktori doprinose kognitivnoj neusaglašenosti sa rukovodstvom, i
- (3) na koji način refleksija, dijalog i organizaciona klima mogu doprineti transformaciji mentalnih modela?

Posebno se naglašava da su refleksija, dijalog i organizaciona klima u ovom radu tretirani kao podržavajući faktori u transformaciji mentalnih modela nastavnika, a ne kao

² Liderstvo je proces usmeravanja, motivisanja i uticaja na ljude kako bi ostvarili zajedničke ciljeve. Ono podrazumeva sposobnost inspirisanja drugih, donošenja odluka i preuzimanja odgovornosti za pravac i uspeh tima, organizacije ili zajednice. Liderstvo može biti formalno (npr. menadžerske pozicije) ili neformalno (npr. prirodna sposobnost vođenja u grupi).

zasebni teorijski koncepti. Njihova uloga proističe iz teorijskog okvira (Louis et al., 2010; Senge, 1990) i direktno je usmerena ka odgovoru na treće istraživačko pitanje.

U daljem tekstu, termini rukovodilac i lider koriste se kao ekvivalentni, sa značenjem formalnih lidera u obrazovnoj instituciji (npr. direktor škole, rukovodilac stručnog veća, tim lider).

Metodološki okvir

U svrhu oblikovanja konceptualnog okvira istraživanja, ovaj rad koristi tematski teorijski pristup sa fokusiranom pretragom literature, bez primene formalnog protokola sistematskog pregleda. Umesto toga, cilj je bio teorijska sinteza i razvoj konceptualnog modela koji može poslužiti kao osnova za buduća empirijska istraživanja. Ovakav pristup u potpunosti je u skladu sa metodološkim smernicama koje definišu integrativni i konceptualni pregledi literature (Snyder, 2019; Torraco, 2005), a koji se često koriste u oblastima obrazovnog liderstva i organizacionih studija (npr. Fullan, 2007; Leithwood & Jantzi, 2005; Spillane, 2006).

Prema definiciji Torraca (2005), integrativni pregled literature ne zahteva formalno kodiranje podataka već se fokusira na povezivanje ključnih teorijskih uvida. Snyder (2019) dodatno razjašnjava razlike između narativnih, konceptualnih i sistematskih pregleda, naglašavajući da ne postoji samo jedan validan metod pretrage i sinteze literature (kao što je PRISMA), već da izbor metodologije zavisi od istraživačkih ciljeva.

Analiza u ovom radu izvedena je u okviru interpretativno-konstruktivističkog pristupa, pri čemu se mentalni modeli posmatraju kao subjektivne, kontekstualno uslovljene kognitivne strukture. Teorijska analiza fokusirala se na četiri ključna tematska područja:

1. mentalni modeli u obrazovanju,
2. percepcija liderstva i profesionalna interakcija,
3. refleksivna praksa i organizaciono učenje,
4. kognitivna nesinhronizovanost i obrazovne promene.

Ukupno je analizirano 35 referenci, koje su selektovane prema kriterijumu teorijske relevantnosti i doprinosa izgradnji konceptualnog okvira. Korpus radova obuhvata klasične teorijske izvore iz oblasti kognitivne psihologije, obrazovanja i liderstva (npr. Argyris & Schön, Johnson-Laird, Kolb, Senge, Vygotsky), aktuelne empirijske studije iz perioda 2020–2024. godine (npr. Wahyuni et al., 2024; Yang & Chang, 2024; Zhou & Guo, 2024), metodološke izvore koji se bave klasifikacijom i vrednovanjem pregleda literature (Snyder, 2019; Torraco,

2005) kao i naučne radove iz međunarodnih časopisa, dostupne putem baza kao što su JSTOR, Elsevier, SAGE, Springer, Google Scholar i dr.

Posebna pažnja posvećena je radovima koji se bave: psihološkim osnovama mentalnih modela (Johnson-Laird, 1983; Vosniadou & Brewer, 1992), percepcijom liderstva (Bryk & Schneider, 2002; Leithwood & Jantzi, 2005; Wahyuni et al., 2024), refleksivnom praksom (Argyris & Schön, 1996; Senge, 1990) i transformacijom nastavničkih modela mišljenja (Spillane, 2006; Tschannen-Moran, 2004).

Zaključno, iako ovaj pristup ne omogućava kvantitativno testiranje, njegova vrednost leži u teorijskoj integraciji i u identifikaciji konceptualnih tačaka preseka koje osvetljavaju složen odnos između mentalnih modela nastavnika i obrazovnog liderstva.

Teorijski okvir

Mentalni modeli kao nevidljiva arhitektura percepcije i ponašanja nastavnika

Mentalni modeli predstavljaju unutrašnje, kognitivne strukture koje pojedincima omogućavaju da interpretiraju kompleksne situacije, donose odluke i predviđaju moguće ishode svojih postupaka (ChenLevi et al., 2020; Johnson-Laird, 1983; Manrique & Sánchez Abchi, 2015; Mevorach & Strauss, 2012). obrazovnom kontekstu, ovi modeli oblikuju način na koji nastavnici razumeju ulogu škole, obrazovne ciljeve, sopstvenu profesionalnu poziciju, kao i odnose sa rukovodstvom i učenicima.

Analiza relevantne literature (ChenLevi et al., 2020; Tarnanen et al., 2021) sugerira da mentalni modeli ne odražavaju objektivnu stvarnost, već predstavljaju subjektivne konstrukte zasnovane na prethodnim iskustvima i duboko ukorenjenim uverenjima. Oni funkcionišu kao funkcionalne mape značenja, koje usmeravaju opažanje i ponašanje, ali mogu i ograničiti otvorenost ka promenama ukoliko ostanu neosvešćeni. U tom smislu, oni nisu stabilni ni neutralni, već se dinamički oblikuju kroz neprekidnu interakciju sa obrazovnim, kulturnim i institucionalnim okruženjem. Upravo zbog toga Spillane et al. (2002) naglašavaju da implementacija obrazovnih politika nije mehanički prijenos nego kognitivni proces u kojem nastavnici i lideri aktivno interpretiraju politiku kroz vlastite mentalne modele, znanja i uvjerenja. Uspješna provedba obrazovnih politika stoga zavisi od toga kako akteri percipiraju promjene u kontekstu svojih profesionalnih praksi i organizacijskog okruženja.

U kontekstu teorija organizacionog učenja (Senge, 1990; Silins & Mulford, 2002), mentalni modeli se prepoznaju kao ključni elementi koji usmeravaju ponašanje pojedinaca i

organizacija – ali istovremeno mogu postati prepreka za inovacije ukoliko ostanu neartikulisani ili nekompatibilni sa novim obrazovnim paradigama.

U obrazovnim institucijama mentalni modeli nastavnika deluju kao kognitivni filteri³ – oni ne samo da utiču na tumačenje nastavnih zadataka, već i oblikuju percepciju liderstva. Na primer, nastavnik koji vrednuje saradnju i profesionalnu autonomiju može doživeti participativni stil rukovodioca kao podsticaj za razvoj, dok nastavnik koji ima iskustvo autoritarnog liderstva može isto ponašanje tumačiti kao prikrivenu kontrolu.

Relevantni teorijski okviri za razumevanje ovih procesa uključuju konstruktivizam (Vygotsky, 1978), teoriju iskustvenog učenja (Kolb, 1984) i koncepciju organizacija koje uče (Senge, 1990). Vygotski (Vygotsky, 1978) naglašava ulogu društvene interakcije u oblikovanju značenja i mentalnih modela, dok Kolb (1984) ukazuje na refleksiju nad iskustvom kao temelj za kognitivnu promenu. Senge, pak, ističe da je škola kao organizacija koja uči koncept u kojem svi članovi škole – nastavnici, učenici, uprava i roditelji – zajednički uče, sarađuju i stalno unapređuju praksu. Fokus je na timskom radu, razmeni znanja, refleksiji i stalnom profesionalnom razvoju, sa ciljem da se poboljša kvalitet nastave i postignuća učenika. Takva škola neguje kulturu poverenja, učenja i inovacija pri čemu je fokus na osveščivanju pretpostavki i dijaloga kao preduslova za institucionalno učenje.

U savremenoj obrazovnim institucijama, mentalni modeli se formiraju kroz akumulaciju profesionalnih interakcija, vrednosnih orijentacija kolektiva i institucionalnih normi. Njihova funkcija nije samo da pojednostave kompleksnu stvarnost obrazovne prakse, već i da usmere ponašanje u skladu sa dominantnim profesionalnim i organizacionim vrednostima. Zato se mentalni modeli mogu posmatrati kao dvosmerna snaga – kao resurs koji podstiče razvoj ili kao kognitivna barijera koja usporava promenu.

³ Kognitivni filteri su mentalni obrasci ili mehanizmi koje koristimo za selekciju, interpretaciju i obradu informacija iz okoline. Oni oblikuju način na koji percipiramo svet oko sebe, utičući na to koje informacije ćemo primetiti, kako ćemo ih razumeti i koje ćemo zanemariti. Ovi filteri su funkcionalni jer pomažu da obradimo veliku količinu podataka bez preopterećenja, ali mogu i dovesti do pristranosti, iskrivljenih uverenja i kognitivnih distorzija. Na primer, osoba sa negativnim kognitivnim filterom može primetiti samo negativne aspekte situacije, zanemarujući pozitivne. Tipični primeri kognitivnih filtera uključuju selektivnu pažnju, generalizaciju i potvrđujuću pristranost (uočavamo samo informacije koje podržavaju naša postojeća uverenja).

Percepcija liderstva kroz prizmu mentalnih modela nastavnika: između rezonance i otpora

Percepcija liderstva u obrazovnim institucijama, kao što pokazuje teorijska i empirijska literatura (Manrique & Sánchez Abchi, 2015; Mevorach & Strauss, 2012; Senge et al., 2012; Tarnanen et al., 2021), ne zavisi isključivo od formalnih stilova rukovođenja, već u velikoj meri od mentalnih modela nastavnika – njihovih duboko ukorenjenih uverenja, prethodnih iskustava i profesionalnih očekivanja. Drugim rečima, isti rukovodilac može biti percipiran kao vizionar u jednoj školi, a kao autoritaran u drugoj – u zavisnosti od mentalnih modela koje nastavnici koriste da tumače njegove postupke i poruke.

Prema Argyrisu i Schön (1996), postoji razlika između *deklarativnih uverenja* (espoused theories) i stvarnih ponašanja (*theories-in-use*). Deklarativne se odnose na vrednosti i principa koje pojedinci ili organizacije verbalno zastupaju. S druge strane stoje implicitni obrasci, odnosno stvarna ponašanja i pravila koja se zaista primenjuju u praksi, često nesvesno i ne uvek u skladu sa deklarisanim načelima.

Nastavnici ne reaguju na izjave rukovodilaca ili formalne deklaracije obrazovne politike, već na njihove stvarne postupke, koje interpretiraju kroz sopstvene mentalne modele. Na primer, direktor koji verbalno promoviše participaciju, ali u praksi koristi zatvorene, birokratski kontrolisane komunikacione kanale, često biva doživljen kao neautentičan – naročito među nastavnicima koji vrednuju transparentnost i doslednost. Ovakav raskorak između poruka i ponašanja prepoznat je u istraživanju Louis et al. (2010), gde se pokazuje da nesklad u komunikaciji doprinosi osećaju nesigurnosti i eroziji poverenja u liderstvo.

Leithwood and Riehl (2003) ukazuju da efektivno liderstvo u obrazovanju zavisi od kognitivne kompatibilnosti između lidera i nastavnika. Ukoliko dođe do raskoraka između poruka koje lider emituje i načina na koji ih nastavnici interpretiraju, javlja se otpor, konfuzija i smanjena motivacija za uključivanje u procese promene. To je naročito izraženo u obrazovnim institucijama koji imaju istoriju konflikata, autoritarnog upravljanja ili neuspešnih reformi.

U savremenim empirijskim studijama (ChenLevi et al., 2020; Griffith et al., 2018) razumevanje i usklađivanje mentalnih modela unutar obrazovnih timova sve se više prepoznaje kao ključno za uspešno liderstvo i implementaciju promjena. ChenLevi et al. (2020) ističu da razvoj zajedničkih mentalnih modela unutar školskih menadžerskih timova povećava koordinaciju i koherentnost u vođenju škole, što je ključno za učinkovitu implementaciju obrazovnih reformi i održivu organizacijsku promjenu. S druge strane, Griffith et al. (2018) naglašavaju važnost usklađenosti mentalnih modela između lidera i članova tima, tvrdeći da

"kada lideri i sljedbenici dijele slične kognitivne strukture, povećava se kvaliteta timskog procesa i kreativnog ishoda" (Griffith et al., 2018).

Drugim rečima, u obrazovnim institucijama u kojima se liderstvo percipira kao podrška i zajedničko kreiranje značenja, nastavnici pokazuju viši nivo angažovanosti i spremnosti za inovaciju. Ovi principi ne ostaju samo u domenu teorije – oni se jasno reflektuju u svakodnevnim mikrosituacijama unutar obrazovnih institucija. Sledeći primer ilustrativno prikazuje kako isti lider može biti potpuno različito doživljen u zavisnosti od prethodnih iskustava i mentalnih modela nastavnika.

Dve nastavnice, zaposlene u istoj osnovnoj školi, različito tumače ponašanje novog direktora koji forsira participativni pristup. Prva je ranije radila u sredini u kojoj je zajedničko donošenje odluka bilo norma; ona doživljava direktora kao inspirativnog lidera koji osnažuje tim. Druga, sa iskustvom iz autoritarne škole, interpretira istog direktora kao neodlučnog i zbunjujućeg. Ova razlika u tumačenju identičnog ponašanja ilustrativno prikazuje kako prethodna iskustva oblikuju mentalne modele i izazivaju kognitivnu disonancu unutar kolektiva (Spillane, 2006; Tschannen-Moran, 2004). Obe koriste sopstvene mentalne modele da „prevedu” istu stvarnost – sa dijametralno različitim rezultatima. Ova razlika u percepciji se može sistematski prikazati kroz sledeću matricu, koja je autorski modelovana na osnovu uvida iz literature (Argyris & Schön, 1996; Leithwood & Riehl, 2003; Yollu & Korkmaz, 2024; Zhou & Guo, 2024) - vidi Tabelu 1.

Tabela 1

Mentalni modeli i percepcija liderstva

Stil rukovodioca	Mentalni model nastavnika	Percepcija: lider se doživljava kao
Participativan i konsultativan	Otvoren, refleksivan, sa iskustvom timskog rada	podržavajući vizionar, facilitator razvoja
Participativan i konsultativan	Tradicionalan, sklon hijerarhiji i rutini	neodlučan, neko ko "ne zna da vodi", stvara osećaj nesigurnosti
Direktivan i strukturisan	Model autoriteta i efikasnosti	organizator koji zna šta radi, osigurava jasnoću i kontrolu
Direktivan i strukturisan	Model profesionalne autonomije i saradničke odgovornosti	kontrolor, guši inicijativu, stvara otpor

Vizionarski, transformativan	Model otvorenog dijaloga i zajedničke vizije	inspirator, motivator, "agent promene"
Vizionarski, transformativan	Skeptičan model prema reformama i promenama "odozgo"	ideolog, "previše apstraktan", ne razume stvarne probleme u učionici

Kao što prikazuje tabela, percepcija lidera nije jednostavna reakcija na njegove postupke, već složena interpretacija koja zavisi od prethodnih iskustava, ličnih vrednosti i profesionalne socijalizacije nastavnika. Na primer, participativan lider može biti doživljen kao podrška razvoju u kolektivu koji vrednuje dijalog, dok isti stil može izazvati konfuziju i nesigurnost u sredini gde se očekuje jasna hijerarhijska struktura. Zato je razumevanje ovih mentalnih modela od suštinskog značaja za rukovodioce – jer neusaglašenost između liderove namere i nastavničke percepcije može rezultirati u latentnom otporu, nesporazumima i neuspehu reformi. Tabela efektivno pokazuje potencijalni jaz između stvarnosti lidera i stvarnosti koju nastavnici konstruišu kroz svoje modele – jaz koji lideri moraju prepoznati i mostiti kroz refleksivnu i adaptivnu praksu.

Razumevanje percepcije liderstva zahteva mapiranje postojećih mentalnih modela nastavnika. Lider koji poznaje mentalne modele u svom kolektivu može prilagoditi stil komunikacije i izgraditi poverenje, dok ignorisanje ovih modela često vodi neefikasnim reformama. U tom smislu, efektivno liderstvo u obrazovanju nije samo pitanje strategije, već i sposobnosti za dijalog s mentalnim mapama onih koji su deo promene (Senge, 1990).

Kognitivna nesinhronizovanost: primeri, efekti i implikacije

U obrazovnim institucijama, mentalni modeli nastavnika i lidera često nisu međusobno usklađeni, što dovodi do kognitivne nesinhronizovanosti – stanja u kojem različiti akteri različito tumače iste poruke, inicijative i strategije (Chrispeels et al., 2008). Ovaj fenomen ne mora uvek dovesti do otvorenog konflikta, ali značajno otežava komunikaciju, narušava poverenje i blokira potencijal za kolektivno učenje i zajedničko delovanje. Katz and Dack (2015) istražuju kako profesionalne zajednice u obrazovanju često zapinju u površnim oblicima suradnje upravo zbog neusuglašenih ili neosviještenih mentalnih modela o učenju, podučavanju i promjeni. Autori identificiraju niz kognitivnih i kulturnih barijera koje onemogućuju stvaranje istinskog zajedničkog razumijevanja – uključujući otpor prema složenosti, automatizirane obrasce mišljenja te preferenciju potvrđivanja postojećih uvjerenja.

Prema Leithwoodu and Riehl (2003), neusaglašeni mentalni okviri dovode do pasivnog otpora, selektivnog ignorisanja promena i povlačenja iz zajedničkih inicijativa. Umesto sinergije i saradnje, nastaje fragmentacija značenja – svaki pojedinac tumači reformske impulse kroz sopstveni kognitivni filter, što proizvodi konfuziju, emocionalni stres i disfunkcionalne obrasce ponašanja.

Spillane et al. (2002) ističu da se obrazovne reforme ne implementiraju automatski – već se „filtriraju” kroz postojeće mentalne modele nastavnika. Na primer, lider koji poziva na „viziju razvoja” može biti percipiran kao autentičan ili autoritaran, u zavisnosti od prethodnog iskustva i stepena profesionalne sigurnosti aktera. Razlika u tumačenju identične poruke ukazuje na epistemološki raskorak – problem često ne leži u sadržaju promene, već u okvirima kroz koje se ona interpretira.

Ifenthaler and Yau (2020) dodatno potvrđuju ovaj obrazac kroz analizu digitalnih reformi: pokazano je da otpor ne proizlazi iz same tehnologije, već iz raskoraka između institucionalnih očekivanja i individualnih digitalnih kompetencija, kao i emocionalne (ne)sigurnosti u promenljivim uslovima.

Zajednički zaključak ranije navedenih autora jeste da lideri ne mogu pretpostaviti jednoznačno razumevanje institucionalnih poruka. Umesto toga, neophodno je da prepoznaju višeslojnost mentalnih modela i aktivno rade na njihovom usaglašavanju kroz dijalog, validaciju i refleksiju.

Posledice kognitivne nesinhronizovanosti:

- Smanjena sposobnost za timsko rešavanje problema – svako polazi iz drugačijeg mentalnog modela;
- Povećana emocionalna napetost i rezistencija prema inovacijama;
- Formiranje paralelnih realnosti unutar istih institucija – lideri i nastavnici funkcionišu iz različitih značenjskih svetova.

U tom svetlu, kognitivnu nesinhronizovanost ne treba tumačiti kao neuspeh lidera, već kao prirodni proizvod razlika u iskustvu, vrednostima i komunikacionim očekivanjima. Njeno prevazilaženje, kako naglašava Senge (1990), zahteva proaktivno mapiranje mentalnih modela, facilitaciju reflektivnog dijaloga i stvaranje emocionalno bezbednog okruženja u kome se tumačenja mogu usklađivati, a promene prihvatiti iznutra, a ne kao spoljašnji pritisak.

Organizaciona klima, refleksija i uslovi za transformaciju mentalnih modela

Iako mentalni modeli nastavnika često vode ka kognitivnoj nesinhronizovanosti i otporu, postoje institucionalni uslovi koji omogućavaju njihovu evoluciju i usklađivanje sa

kolektivnim ciljevima. U tom kontekstu, organizaciona klima i refleksivna praksa postaju ključni mehanizmi za podsticanje kognitivne fleksibilnosti i prevazilaženje barijera zbog postojećih mentalnih modela.

Senge (1990) naglašava da su mentalni modeli jedan od osnovnih stubova organizacija koje uče – ali da se promene dešavaju tek kada članovi organizacije dobiju priliku da artikulišu i reflektuju svoja uverenja. Drugim rečima, bez prostora za dijalog, mentalni modeli ostaju nevidljivi i otporni na promenu, zbog čega se institucionalne inicijative doživljavaju kao spoljašnje nametanje, a ne kao deo zajedničke strategije razvoja.

Wahyuni et al. (2024) empirijski potvrđuju da klima međusobnog poverenja i podrške omogućava nastavnicima da reinterpreтираju reforme kao šansu, a ne kao pretnju. Takva okruženja ne kažnjavaju grešku, već je prepoznaju kao izvor učenja – što je ključno za razvoj elastičnosti mentalnih modela i kapaciteta za adaptaciju.

U skladu s tim, refleksivna praksa – kroz timske sastanke, stručna veća, mentorstvo i strukturisani dijalog – postaje alat za osvešćivanje i usmeravanje mentalnih modela ka zajedničkoj viziji. Ovi procesi ne samo da otvaraju prostor za komunikaciju, već i omogućavaju deljenje značenja, čime se gradi osnova za transformaciju individualnih modela u kolektivne obrasce delovanja.

U kontekstu školskog menadžmenta, ulogu rukovodioca u stvaranju takve klime potvrđuju brojni autori. Na primer, Yollu i Korkmaz (2024) ističu da lider koji komunicira jasno, pokazuje ranjivost i otvorenost za različita mišljenja, stvara emocionalno bezbedno okruženje u kojem je promena mentalnih modela prirodan proces, a ne institucionalna pretnja. U tom smislu, lider nije samo menadžer promena, već i “facilitator smisla” – onaj koji omogućava zajedničko tumačenje reformskih poruka.

Transformacija mentalnih modela nastavnika, dakle, nije tehnički izazov, već psihološko-socijalni proces, duboko ukorenjen u kvalitetu profesionalnih odnosa i organizacionih rutina. Ova teorijska pretpostavka nalazi potvrdu i u stvarnim obrazovnim praksama. Tako u jednoj srednjoj školi u urbanom okruženju, gde je prethodna uprava bila strogo hijerarhijska, novi direktor uvodi praksu mesečnih „refleksivnih sastanaka“. Isprva, nastavnici izražavaju skepsu i distancu. Međutim, tokom nekoliko meseci, kroz facilitirani dijalog i neformalnu razmenu iskustava, menja se ton razgovora. Jedna dugogodišnja nastavnica, ranije tihi posmatrač, predlaže novi model rada sa učenicima kroz projektno učenje – što se doživljava kao znak transformacije njenog defanzivnog modela u proaktivni profesionalni okvir (Bryk & Schneider, 2002; Louis et al., 2010).

U zaključku, organizaciona klima određuje da li će mentalni modeli nastavnika ostati barijera ili postati resurs za obrazovne promene. Samo obrazovne ustanove koje podstiču refleksiju, uzajamno priznanje perspektiva i emocionalnu sigurnost mogu postati istinske zajednice koje uče – spremne da prevaziđu otpor i grade održive transformacije.

Zaključna razmatranja: Mentalni modeli nastavnika kao pokretači (ili barijere) promena

Mentalni modeli nastavnika nisu samo odraz profesionalnih znanja i veština, već duboko ukorenjeni internalizirani obrasci mišljenja kroz koje se interpretira obrazovna praksa, percipira liderstvo i doživljavaju institucionalne promene. Oni funkcionišu kao kognitivni filteri – interpretativni okviri koji usmeravaju doživljaj rukovođenja, institucionalnih poruka i kolektivnih procesa odlučivanja.

U kontekstu savremenog obrazovanja, koje sve više zahteva fleksibilnost, participaciju i inovaciju, ovi modeli mogu igrati ambivalentnu ulogu:

- kada su usmereni ka rastu, saradnji i učenju, postaju katalizatori transformacije – omogućavaju reinterpretaciju profesionalne prakse, prihvatanje vizije rukovodstva i razvoj kolektivnog identiteta;
- kada su rigidni, defanzivni i zasnovani na nepoverenju, postaju barijere – proizvode otpor prema reformama i dovode do epistemološkog raskola unutar kolektiva.

Ovaj rad je imao za cilj da odgovori na sledeća istraživačka pitanja:

1. kako mentalni modeli nastavnika oblikuju njihovu percepciju liderstva,
2. koji faktori doprinose kognitivnoj neusaglašenosti sa rukovodstvom, i
3. na koji način refleksija, dijalog i organizaciona klima mogu doprineti transformaciji mentalnih modela.

Analizom relevantne literature pokazano je:

- da ista ponašanja lidera mogu biti interpretirana kao podrška ili kontrola, u zavisnosti od prethodnog iskustva i dominantnih uverenja nastavnika;
- da nesinhronizovani mentalni modeli izazivaju otpor, kognitivnu nesaglasnost i otežavaju implementaciju promena;
- da ključni uslovi za preispitivanje i transformaciju mentalnih modela uključuju psihološku sigurnost, refleksivnu praksu, participativno liderstvo i kvalitet organizacione klime.

Ove nalaze potvrđuju i aktuelna empirijska istraživanja (Wahyuni et al., 2024; Yollu & Korkmaz, 2024; Zhou & Guo, 2024), koja ukazuju da se transformacija mentalnih modela ne dešava direktivno, već u okruženjima koja podstiču refleksiju, dijalog i emocionalnu validaciju. Rukovodioci koji razumeju ovu dinamiku i ne pokušavaju da „preoblikuju” zaposlene spolja, već im pomažu da preispitaju sopstvene mentalne modele iznutra, imaju daleko veći potencijal da postignu održivu i kolektivno prihvaćenu promenu.

Promena obrazovanja ne počinje u kabinetima rukovodilaca, već u mentalnim modelima nastavnika. Razumevanje, validacija i usmeravanje tih modela predstavljaju temelj svake istinske transformacije obrazovnih institucija.

Preporuke za obrazovnu praksu

- Za nastavnike: Podsticati razvoj samosvesti o sopstvenim modelima kroz dnevničku refleksiju, superviziju i horizontalno učenje sa kolegama. Otvoriti se prema eksperimentisanju i učenju iz neuspeha.
- Za rukovodioce: Razvijati stilove vođenja koji podstiču refleksiju, uvažavaju različite mentalne modele i olakšavaju razmenu značenja. Umesto direktivnosti, favorizovati dijalošku facilitaciju i osnaživanje kolektiva.
- Za obrazovne institucije: Uspostaviti rutine za strukturisanu kolektivnu refleksiju – kroz tematske sastanke, *peer review* sesije, zajednice prakse i mentorski rad. Poseban fokus staviti na međugeneracijski dijalog.
- Za obrazovne politike: Prilikom planiranja reformi, uključiti mapiranje postojećih mentalnih modela zaposlenih i osmisliti strategije tranzicije koje nisu samo informativne, već i psihološki i kognitivno podržavajuće.

Buduća istraživanja bi mogla ispitati kako različiti stilovi rukovođenja (npr. transformativni, transakcioni, distribuisani) deluju na specifične komponente mentalnih modela (npr. poverenje, autonomija, percepcija rizika).

Završna poruka

Mentalni modeli nastavnika nisu pasivni elementi profesionalne stvarnosti – oni su aktivni konstruktori značenja, otpora ili podrške obrazovnim promenama. Njihovo prepoznavanje, osnaživanje i usmeravanje ne predstavlja sporednu dimenziju obrazovne politike, već njen strateški centar. Ulaganjem u ove procese, stvaramo temelje obrazovnih institucija koje ne samo da reaguju na promene – već ih promišljeno oblikuju iznutra

TEACHERS' MENTAL MODELS: LEADERSHIP, RESISTANCE, AND ORGANIZATIONAL TRANSFORMATION

Abstract

In contemporary educational institutions, teachers' mental models represent key cognitive filters through which leadership, educational reforms, and collective initiatives are interpreted. This theoretical paper analyzes how such models influence the perception of school leaders, the interpretation of institutional messages, and participation in collective decision-making. Particular emphasis is placed on the phenomenon of cognitive desynchronization between teachers and leaders, which arises as a result of differing cognitive frameworks and professional expectations. Drawing upon relevant literature, the paper explores the conditions under which these models can be transformed—with a focus on reflective practice, organizational climate, and participatory leadership. Findings from the theoretical synthesis suggest that mental models can function as either a resource or a barrier to the development of educational institutions, depending on the degree to which they align with institutional vision and a culture of dialogue. Based on the analysis, recommendations for educational practice have been formulated, which include the development of reflection in teachers, dialogical leadership and strategic support in the transformation of mental models through institutional and educational policies.

Keywords: teachers' mental models, participatory leadership in education, cognitive desynchronization, reflective practice, educational transformation

Literatura

- Argyris, C., & Schön, D. A. (1996). *Organizational learning II: Theory, method and practice*. Addison-Wesley. <https://dokumen.pub/organizational-learning-ii-theory-method-and-practice-9780201629835.html>
- Bryk, A. S., & Schneider, B. (2002). *Trust in Schools: A Core Resource for Improvement*. Russell Sage Foundation. <http://www.jstor.org/stable/10.7758/9781610440967>
- ChenLevi, T., Schechter, C., & Buskila, Y. (2020). Exploring systems thinking in schools: Mental models of school management teams. *International Journal of Educational Reform*, 30(2), 116–137. <https://doi.org/10.1177/1056787920963650>

- Chrispeels, J. H., Burke, P. H., Johnson, P., & Daly, A. J. (2008). Aligning mental models of district and school leadership teams for reform coherence. *Education and Urban Society*, 40(6), 730-750. <https://doi.org/10.1177/0013124508319582>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.). (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. Jossey-Bass. San Francisco, CA.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press.
- Griffith, J. A., Gibson, C., Medeiros, K. E., MacDougall, A. E., Hardy, J. H., & Mumford, M. D. (2018). Are you thinking what I'm thinking? The influence of leader style, distance, and leader–follower mental model congruence on creative performance. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 25(2), 153–170. <https://doi.org/10.1177/1548051817750530>
- Ifenthaler, D., & Yau, J. Y. K. (2020). Utilising learning analytics to support study success in higher education: a systematic review. *Education Tech Research Development*, 68, 1961–1990. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09788-z>
- Johnson-Laird, P. N. (1983). *Mental Models: Towards a Cognitive Science of Language, Inference, and Consciousness*. Harvard University Press. https://books.google.rs/books/about/Mental_Models.html?id=FS3zSKAflGMC&redir_esc=y
- Katz, S., & Dack, L. A. (2015). *Intentional interruption: Breaking down learning barriers to transform professional practice*. Corwin Press.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice - Hall.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). A review of transformational school leadership research 1996–2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 177–199. <https://doi.org/10.1080/15700760500244769>

- Leithwood, K., & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Retrieved March 2025 from https://olms.ctejhu.org/data/ck/file/What_we_know_about_SchoolLeadership.pdf
- Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K., & Anderson, S. (2010). *Learning from leadership: Investigating the links to improved student learning*. The Wallace Foundation. https://www.researchgate.net/publication/272786991_Learning_from_Leadership_Investigating_the_Links_to_Improved_Student_Learning_The_Informed_Educator_Series
- Manrique, M. S., & Sánchez Abchi, V. (2015). Teachers' practices and mental models: Transformation through reflection on action. *Perspectiva Educacional*, 54(2), 86–106. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.54-iss.2-art.513>
- Mevorach, M., & Strauss, S. (2012). Novice teachers' mental models of students and teaching: Correct or not, they guide what and how they teach. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 431–439. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.002>
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Crown Business. Doubleday. <https://doi.org/10.1002/hrm.3930290308>
- Senge, P. M., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., & Kleiner, A. (2012). *Schools that learn: A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education* (Rev. ed.). Crown Business.
- Silins, H., & Mulford, B. (2002). Leadership and school results. U K. Leithwood & P. Hallinger (Eds.), *Second international handbook of educational leadership and administration* (pp. 561–612). Springer. http://dx.doi.org/10.1007/978-94-010-0375-9_21
- Snyder, H. (2019). Literature reviews as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333–339. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>
- Spillane, J. P. (2006). Distributed leadership. *The Educational Forum* 69(2), 143-150. <https://doi.org/10.1080/00131720508984678>
- Spillane, J. P., Reiser, B. J., & Reimer, T. (2002). Policy implementation and cognition: Reframing and refocusing implementation research. *Review of Educational Research*, 72(3), 387–431. <https://doi.org/10.3102/00346543072003387>
- Tarnanen, M., Kostiainen, E., Juuti, K., & Uitto, M. (2021). Towards a learning community: Understanding teachers' mental models to support their professional development and learning. *Teaching and Teacher Education*, 103, 103340. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103340>

- Torraco, R. J. (2005). Writing integrative literature reviews: Guidelines and examples. *Human Resource Development Review*, 4(3), 356–367. <https://doi.org/10.1177/1534484305278283>
- Tschannen-Moran, M. (2004). *Trust matters: Leadership for successful schools*. John Wiley & Sons Inc. <https://eric.ed.gov/?id=ED565696>
- Vosniadou, S., & Brewer, W. F. (1992). Mental models of the earth: A study of conceptual change in childhood. *Cognitive Psychology*, 24(4), 535–585. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(92\)90018-W](https://doi.org/10.1016/0010-0285(92)90018-W)
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. <https://home.fau.edu/musgrove/web/vygotsky1978.pdf>
- Wahyuni, E. N., Maksum, A., & Hidayat, M. (2024). Exploring protective factors for resilience among teachers in Islamic elementary schools in remote area. *Journal of Innovation in Educational and Cultural Research*, 5(3), 520-528. <http://repository.uin-malang.ac.id/21241/>
- Yang, X., & Chang, Y. C. (2024). The effects of perceived distributed leadership on teacher professional development among primary school teachers: The mediating role of teacher professional learning community. *Journal of Pedagogical Research*, 8(4), 163–177. <https://doi.org/10.33902/JPR.202429304>
- Yollu, S., & Korkmaz, M. (2024). The mediating role of moral courage in the relationship between authentic leadership and teachers' positive psychological capital. *Journal of Theoretical Educational Science*, 17(3), 698–718. <https://doi.org/10.30831/akukeg.1321356>
- Zhou, J., & Guo, J. (2024). A voyage of discovering the role of principal transformational leadership behaviour on EFL teacher psychological well-being and success. *European Journal of Education*, 59(4), e12758. <https://doi.org/10.1111/ejed.12758>
- Zuckerman, S. J., & O'Shea, C. (2021). Principals' schema: Leadership philosophies and instructional leadership. *Journal of School Leadership*, 31(4), 274–296. <https://doi.org/10.1177/1052684620966063>