

Učinkovito školsko vođenje osnovnih škola u Primorsko-goranskoj županiji iz perspektive nastavnika

Bilušić, Lucijana

Master's thesis / Diplomski rad

2019

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:186:052675>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-05-20**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences - FHSSRI Repository](#)



SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

Lucijana Bilušić

UČINKOVITO ŠKOLSKO VOĐENJE OSNOVNIH ŠKOLA U PRIMORSKO-
GORANSKOJ ŽUPANIJI IZ PERSPEKTIVE NASTAVNIKA

DIPLOMSKI RAD

Rijeka, 2019.

SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

Lucijana Bilušić

UČINKOVITO ŠKOLSKO VOĐENJE OSNOVNIH ŠKOLA U PRIMORSKO-
GORANSKOJ ŽUPANIJI IZ PERSPEKTIVE NASTAVNIKA

DIPLOMSKI RAD

Mentorica:

dr.sc. Iva Buchberger

Rijeka, 2019.

UNIVERSITY OF RIJEKA
FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT OF EDUCATION

Lucijana Bilušić

EFFECTIVE SCHOOL LEADERSHIP OF ELEMENTARY SCHOOLS IN
PRIMORSKO-GORANSKA COUNTY FROM THE TEACHERS
PERSPECTIVE

MASTER THESIS

Mentor:
Iva Buchberger, PhD

Rijeka, 2019.

IZJAVA O AUTORSTVU DIPLOMSKOG RADA

Ovime potvrđujem da sam osobno napisala rad pod naslovom: *Učinkovito školsko vođenje osnovnih škola u Primorsko-goranskoj županiji iz perspektive nastavnika* te da sam njegova autorica.

Svi dijelovi rada, nalazi i ideje koje su u radu citirane ili se temelje na drugim izvorima (mrežnim izvorima, literaturi i drugom) u radu su jasno označeni kao takvi te adekvatno navedeni u popisu literature.

Ime i prezime studentice: Lucijana Bilušić

Datum:

Vlastoručni potpis: _____

Sažetak

Ovim se radom nastojalo odrediti obilježja učinkovitog školskog vođenja i prikazati rezultate njihove zastupljenosti u odgojno-obrazovnoj praksi Primorsko-goranske županije.

U prvom, teorijskom dijelu prikazana su teorijska saznanja o modelima školskog vođenja, recentna istraživanja školskog vođenja te je predložen integrirani popis obilježja učinkovitog školskog vođenja koji sadrži obilježja za koja se pokazalo da doprinose većoj učinkovitosti škola. U drugom dijelu rada prikazani su rezultati empirijskog pilot istraživanja provedenog među populacijom osnovnoškolskih nastavnika Primorsko-goranske županije o njihovoj percepciji učinkovitog školskog vođenja. S obzirom na eksplorativnu prirodu samog istraživanja, nije se došlo do značajnih rezultata, nego se umjesto toga proširilo znanje i teorijsko objašnjenje učinkovitog školskog vođenja. No, rezultati su pokazali kako nastavnici procjenjuju obilježja iz kategorije socijalnih odnosa kao najzastupljenija ($M=4,152$). Osim toga, rezultati pokazuju kako u osnovnim školama Primorsko-goranske županije postoji tendencija ka implementaciji obilježja učinkovitog školskog vođenja ($M= 4,012$).

Stoga, doprinos ovog rada leži u konstrukciji integriranog koncepta učinkovitog školskog vođenja koji više nije isključivo teorijski, nego i praktični model školskog vođenja. Ovaj integrirani koncept učinkovitog školskog vođenja proizašao je iz obilježja koja se u praksi percipiraju kao učinkovita te iz tog razloga može služiti praktičarima za unaprjeđenje njihove prakse.

Ključne riječi: učinkovito školsko vođenje, vizija, socijalni odnosi, školsko ozračje, nastavnici

Abstract

This master thesis wants to determine features of effective school leadership and to show their representation in primary schools of Primorsko-goranska County.

The first, theoretical part presents theoretical knowledge about school leadership models, recent research on school leadership, and proposes an integrated list of features of effective school leadership that summarizes features that have been shown to contribute to greater school effectiveness. The second part of the paper presents the results of an empirical pilot study conducted among a population of primary school teachers in Primorsko-goranska County on their perceptions of effective school leadership. Given the exploratory nature of the research itself, no significant results were obtained, but instead the knowledge and theoretical explanation of effective school leadership were expanded. However, the results showed that teachers rated the features of the social relations category as the most represented ($M = 4.152$). In addition, the results show that in primary schools in Primorje-Gorski Kotar County there is a tendency to implement the features of effective school leadership ($M = 4.012$).

Therefore, the contribution of this paper lies in the construction of an integrated list of features of effective school leadership that is no longer purely theoretical but also a practical model of school leadership. This integrated list of features of effective school leadership is derived from features that are perceived as effective in practice and can therefore serve practitioners to improve their practice.

Key words: effective school leadership, vision, social relations, school atmosphere, teachers

Zahvala

Veliko hvala mentorici dr. sc. Ivi Buchberger na savjetima, komentarima te pruženoj podršci i vodstvu pri izradi ovog diplomskog rada. Također, hvala i članicama komisije na stručnim komentarima.

Hvala mojoj obitelji i prijateljima na podršci tijekom studiranja.

Hvala i Marku, na ljubavi, strpljenju i razumijevanju.

Sadržaj

1. Uvod	1
2. Teorijski okvir	3
2.1. Temeljni koncepti i modeli školskog vođenja	3
2.2. Prikaz recentnih istraživanja o školskom vođenju	10
2.3. Skup obilježja učinkovitog školskog vođenja	24
2.3.1. Vizija	24
2.3.2. Socijalni odnosi	25
2.3.3. Školsko ozračje.....	27
2.3.4. Osobne kvalitete vođe	28
2.3.5. Rad s nastavnicima	29
3. Prikaz metodologije istraživanja	31
3.1. Predmet istraživanja	31
3.2. Temeljno istraživačko pitanje i ciljevi istraživanja	31
3.3. Istraživačke hipoteze	32
3.4. Varijable istraživanja.....	32
Glavne varijable	32
3.5. Instrument istraživanja i uzorak	33
3.6. Obrada podataka.....	37
3.7. Etičke implikacije istraživanja	37
4. Prikaz rezultata istraživanja i rasprava	38
4.2. Vizija	41
4.2. Socijalni odnosi	42
4.3. Školsko ozračje.....	43
4.4. Osobne kvalitete vođe	44
4.5. Rad s nastavnicima	45
5. Zaključak	47
6. Literatura	49
7. Prilozi	53
<i>Prilog 1. Upitnik učinkovitog školskog vođenja</i>	<i>53</i>

1. Uvod

Fenomen učinkovitog školskog vođenja relativno je novi u svijetu obrazovanja, ali se s godinama sve više istražuje i postaje jedna od vodećih tema stručnih skupova i usavršavanja, prvenstveno za ravnatelje. Može se reći kako je školsko vođenje posebna koncepcija koju karakterizira kvalitetan odnos prema zaposlenima, poticanje suradničkih odnosa te se zasniva na prihvaćanju utjecaja od strane onih koje se vodi, sposobnosti kreiranja vizije te na spremnosti za uspješno ostvarivanje ciljeva škole (Staničić, 2006). Društvo kontinuirano ima nove i drugačije zahtjeve od obrazovanja, a u školama se to očituje u promjenama iz fokusa na upravljanje na fokus učinkovitog školskog vođenja. Valja naglasiti kako je fenomen učinkovitog školskog vođenja povezan sa konstruktom učinkovitosti škole koji je vrlo složen i obuhvaća različite odrednice poput rukovođenja i vođenja, strategije razvoja, uvjeta rada, kurikuluma te školskog ozračja. Dakle, učinkovito školsko vođenje je jedan od čimbenika koji doprinosi učinkovitosti škole te se ovaj rad bazira upravo na tom čimbeniku. Učinkovitost školskog vođenja se može mjeriti postignućem učenika i njihovim zadovoljstvom školom (Bezinović, 2010; Domović, 2004). U ovome se radu učinkovito školsko vođenje neće promatrati kao točno određen i specificiran teorijski model, nego kao integrirani koncept školskog vođenja koji sadrži obilježja za koja se potvrdilo za doprinose učinkovitosti. Kao baza za ovaj rad korišten je model¹ učinkovitog školskog vođenja koji je nastao sažimanjem rezultata recentnih istraživanja (Al Nuaimi i Chowdhury, 2014; Benoliel i Barth, 2017; Bruggencate, Luyten, Scheerens i Sleegers, 2012; Choi Wa Ho, 2010; Dutta i Sahney, 2016; Garcia Torres, 2018; Liu, 2015; Mascall, Leithwood, Straus i Sacks, 2008; Menon, 2014; Odhiambo i Hii, 2012; Palleta, Alivernini i Manganelli, 2017; Robinson, Lloyd i Rowe, 2008; Talidorou i Pashiardis, 2015; You i Conely, 2014) te je kasnije u empirijskom istraživanju korišten kao temelj za anketni upitnik. Učinkovito se školsko vođenje kao skup obilježja može kategorizirati u nekoliko kategorija, a one obuhvaćaju viziju, socijalne odnose, školsko ozračje, osobine vođe te rad s nastavnicima.

Ovim se radom nastoje odrediti obilježja učinkovitog školskog vođenja i prikazati rezultati njihove zastupljenosti u odgojno-obrazovnoj praksi Primorsko-goranske županije. Time se nastoji barem dijelom osigurati to da sadašnji i budući ravnatelji primjene u praksi učinkovito

¹ Ovaj rad nastavak je na rad diplomantice na temi učinkovitog školskog vođenja: Bilušić, L. (2017). Obilježja učinkovitog školskog vođenja. Rijeka: Filozofski fakultet.

školsko vođenje, a time posredno doprinesu učinkovitosti škole. U procesu vođenja se ravnatelju priključuju i drugi dionici škole, najčešće stručni suradnici i nastavnici. Oni su organizatori nastave i izvannastavnih aktivnosti, oni direktno surađuju i s ravnateljem i učenicima te njihovim roditeljima. Osim toga, zadovoljstvo nastavnika poslom često se uzima kao kriterij učinkovitosti škole. Sukladno tome, ovo empirijsko istraživanje baziralo se na učinkovitom školskom vođenju iz perspektive nastavnika. U prvom, teorijskom dijelu prikazana su teorijska saznanja o modelima školskog vođenja, recentna istraživanja školskog vođenja te je predložen integrirani skup obilježja učinkovitog školskog vođenja koji sažima obilježja za koja se pokazalo da doprinose većoj učinkovitosti škola. U drugom dijelu rada prikazani su rezultati empirijskog pilot istraživanja provedenog među populacijom osnovnoškolskih nastavnika Primorsko-goranske županije o njihovoj percepciji učinkovitog školskog vođenja. Cilj ovog istraživanja je ispitati zastupljenost obilježja učinkovitog školskog vođenja u osnovnim školama Primorsko-goranske županije iz perspektive nastavnika.

2. Teorijski okvir

2.1. Temeljni koncepti i modeli školskog vođenja

Svjetski i europski standardi nameću sve veću decentralizaciju u području školskog vođenja jer se na primjerima velikih svjetskih sila poput SAD-a, Australije, Engleske, Južnoafričke republike te Hong Konga pokazalo kako decentralizacija u području školskog vođenja ima puno benefita za učinkovitost škole (Bush, 2008). Autor je prikazao kako veća decentralizacija doprinosi boljoj raspodjeli i korištenju resursa, boljim odnosima sa lokalnom zajednicom (pritom i s roditeljima i lokalnim vlastima), boljem planiranju i programiranju nastave te implementaciji inovacija u školi. Ovakvome se stavu priklanjaju i autorice Peko, Mlinarević i Gajger (2009) te navode kako učinkovitost škole sve više ovisi o kompetencijama uprave škole odnosno ravnatelja škole. Učinkovitost pojedinačne škole gotovo da više nije pod utjecajem viših državnih tijela nego je za to zaslužno ravnateljevo stručno-pedagoško vođenje, specifičnosti njegove osobnosti i druge kompetencije. Suvremeno shvaćanje školskog menadžmenta u prvi plan stavlja skrb za ljudski potencijal, jer je ljudski potencijal ono specifično što pridonosi kvaliteti postignuća u svim područjima ljudskog rada pa i u obrazovanju (Staničić, 2008). Takav razvoj stvari postavio je očekivanje od ravnatelja škola da budu vođe, a ne menadžeri. Vođenje se može definirati kao proces te se tako ističe da nije riječ o osobini vođe već o procesu koji se odvija između vođe i skupine pojedinaca (Karstanje 2009). Proces znači da vođa i skupina pojedinaca međusobno utječu jedni na druge. Školsko se vođenje smatra podsustavom školskog menadžmenta, i za razliku od njega vođenje se odnosi na usklađivanje ljudskog potencijala da bi se ostvarili dogovoreni ciljevi odgojno-obrazovne organizacije (škole) (Staničić, 2006). Za učinkovito usklađivanje tih potencijala se izdvajaju obilježja vođenja među kojima su i vizija, poticanje i podržavanje zaposlenika, učinkovito komuniciranje i timski rad.

Ravnatelj kao i svaki drugi odgojno-obrazovni djelatnik ima svoja zaduženja, djelokrug rada i odgovornost predstavljanja škole pred vanjskim dionicima. Kako bi učinkovito ostvario svoja zaduženja i odgovornosti, potreban mu je set znanja, vještina, sposobnosti, ali i vrijednosti i pozitivnih stavova. Iako u Hrvatskoj službeno još ne postoji standard za zanimanje ravnatelja, Staničić, Kovač i Đaković (2016) dali su prijedlog standarda za ravnatelje. U opisu zanimanja stoji da je „ravnatelj odgojno-obrazovne ustanove odgovoran za rad i rezultate rada škole i njezinih zaposlenika. “Ravnatelj je taj koji brine o standardima kvalitete svake pojedine aktivnosti i skupine aktivnosti temeljnih odgojno-obrazovnih procesa i osigurava primjerene

materijalne uvjete za rad (Staničić i sur., 2016).“ S godinama su se poslovi ravnatelja te okolnosti u kojima radi postali sve složeniji što rezultiralo potrebom da i razina njegovih profesionalnih kompetencija postane viša. Kao prvo, ravnatelj mora biti sposoban strateški upravljati školom i učinkovito je voditi. To znači da ravnatelj umije kreirati viziju i afirmirati misiju škole u suradnji sa svim važnim dionicima unutar škole ili na lokalnoj i nacionalnoj razini. Kao drugo, ravnatelj mora biti sposoban sudjelovati u organizaciji svih važnih aktivnosti i procesa unutar škole, pratiti njihovu provedbu i vrednovati ishode njihove realizacije. Kao treće, ravnatelj treba brinuti o svim zaposlenicima škole, posebice brinuti o načinu njihova zapošljavanja te u periodu njihova uvođenja u rad. Kako bi bio uzor zaposlenicima, mora ulagati u svoj osobni i profesionalni razvoj i kontinuirano unapređivati svoj rad. S obzirom da su glavne djelatnosti škole vezane uz pedagoške procese učenja i poučavanja, od ravnatelja se očekuje da poznaje načela, koncepte, metode i tehnike pedagoškog rada. Ravnatelj mora osigurati nesmetano odvijanje i svih drugih procesa, osobito financijskih i administrativno-pravnih. (Ibid, 2016). Odgovoran je za stvaranje pozitivne radne klime i kulture ustanove. Ravnatelj u svojoj školi treba imati moć, utjecaj i autoritet, ali ipak biti prvi među jednakima (Jarvis, 2012).

Ravnatelj škole je pokretač djelovanja škole na odgojnom i obrazovnom putu što znači da on zajedno s timom donosi viziju škole i njezine specifične ciljeve, stvara koheziju među nastavnicima, drugim zaposlenicima i učenicima, koordinira aktivnosti tima, rješava konflikte i problemske situacije (Drandić, 1993). Autor navodi kako vođenje u odgojno-obrazovnoj organizaciji uključuje druge aktivnosti kao što su: ukazivanje nastavnicima, učenicima i drugima na viziju i misiju škole, ukazivanje moguća rješenja, stvaranje organizacijske kulture suradnje, poticanje na kontinuiranu aktivnost i kreativni pristup radu, razvoj dvosmjerne komunikacije i slično. Kako bi se sve to postiglo, obrazovni sustav i tržište rada zahtijevaju učenički trud, od nastavnika se traži vrijeme, a od ravnatelja još više rada na pronalaženju primjera dobre prakse i osmišljavanju kako školu podići na što veći stupanj učinkovitosti (Herman i sur., 2017).

Školsko vođenje je odgojno-obrazovni fenomen koji se sastoji od mnoštva obilježja. Ta se obilježja mogu grupirati te tako mogu formirati određeni model školskog vođenja. Modeli vođenja su teorijske prirode te opisuju različite pristupe školskom vođenju. U dosadašnjim su istraživanjima istraživači propitivali povezanost između teorijskih modela vođenja i učinkovitosti škole. Njihovi su zaključci išli u smjeru kako obilježja nekog teorijskog modela školskog vođenja doprinose ili ne doprinose učinkovitosti škole. Iako se modeli vođenja u osnovi razlikuju u sedam kategorija koje obuhvaćaju motivaciju, komunikaciju, interakciju,

odlučivanje, ciljeve, kontrolu te učinke, moguće je izvesti više od sedam modela vođenja (Drandić, 1993). S obzirom na jednu od tih mogućnosti, Staničić (2006) je modele vođenja podijelio s obzirom na korištenje autoriteta. Prema toj podjeli razlikuju se autokratski, demokratski i *laissez-faire* model vođenja. Autokratski model vođenja podrazumijeva da svu moć odlučivanja posjeduje jedna osoba, najčešće ravnatelj škole. Ovaj model vođenja okarakteriziran jednosmjernom komunikacijom koja ide od ravnatelja prema nastavnicima i drugim zaposlenicima. Takvo se vođenje često pretvara u izdavanje naredbi kad i kako nešto treba učiniti i to često bez obrazloženja. Staničić spominje i demokratski model vođenja za koji je karakteristično da vođa uključuje i ostale dionike organizacije u donošenje odluka. Komunikacija kod demokratskog modela vođenja dominantno je dvosmjerna što omogućava i bolje socijalne odnose te veće zadovoljstvo zaposlenika radom u školi. Školsko ozračje koje se stvara ovakvim modelom vođenja je pozitivno i otvoreno za suradnju svih zaposlenih, od nastavnika do stručnih suradnika. Posljednji model vođenja koji autor spominje jest *laissez-faire*, model vođenja koji se može okarakterizirati kao nezainteresiran jer se ravnatelj minimalno uključuje u donošenje odluka u ime tima te nastavnici imaju veliku autonomiju u radu. U ovome je modelu ravnatelj zadužen da pripomaže u opskrbljivanju dostupnim informacijama i sredstvima iz vanjskog okruženja škole, a nastavnici su slobodni u korištenju tih informacija za ostvarivanje ciljeva rada.

Dva se autora posebno ističu po radovima o školskom vođenju, a to su u međunarodnom kontekstu Tony Bush, a u nacionalnom kontekstu Stjepan Staničić. Staničić (2006; 2008) je više pisao općenito o školskom menadžmentu, dok je Bush (2008; 2014) značajan broj radova posvetio školskom vođenju. Bush je modele školskog vođenja podijelio na: menadžerski, participativni, transformacijski, interpersonalni, postmodernistički, moralni, instruktivni, kontingencijski, transakcijski te distribuirano vođenje (Bush, 2008; Bush i Glover, 2014). U ovome će se radu naglasak staviti na one modele koji su često istraživani te su u znanstvenim istraživanjima potvrdili da njihova obilježja doprinose većoj učinkovitosti. Modeli se ugrubo podijeliti na one koji se tiču isključivo rada ravnatelja i na one u kojima je važna participacija nastavnika i drugih dionika škole u donošenju odluka i formiranju vizije škole. U ove prve možemo svrstati menadžerski, transakcijski, instruktivni, moralni model školskog vođenja. U druge možemo svrstati distribucijsko školsko vođenje, participativno i transformacijsko školsko vođenje.

Glavno obilježje menadžerskog modela vođenja je autoritet ravnatelja te njegova moć koju je dobio po svojoj funkciji ravnatelja. Jedna od karakteristika menadžerskog modela vođenja je strogo racionalno raspolaganje resursima koje isključivo ravnatelj raspoređuje i

usmjerava za ostvarivanje ciljeva škole (Bush 2008; Bush i Glover 2014). Zadaće ravnatelja koji se oslanja na menadžerski model vođenja su prepoznavanje potreba, postavljanje cilja, postavljanje prioriteta, planiranje, implementacija te evaluacija (Leithwood i sur. 2014). Takvim se postupcima ravnatelja stvaraju uvjeti za rad i razvoj nastavnika. Iz toga se može zaključiti da je cilj menadžerskog modela uspješno izvršiti već zadane zadatke, dok je pritom manji fokus na stvaranje nove vizije i zadatke.

Nakon ovog se modela spominje transakcijski model vođenja. Taj model vođenja karakterizira jednosmjerna komunikacija ravnatelja prema svima ostalima (Bush, 2008). Transakcijski se model često naziva i političkim modelom jer vođa svojim ponašanjima više asocira na političara nego na ravnatelja. Ravnatelj je u školi autoritet koji svoje djelovanje temelji prvenstveno na osobnim željama i potrebama, a kasnije i potrebama drugih. Interakcija s ostalim dionicima škole je ograničena te onemogućava stvaranje čvrstih i pozitivnih odnosa. Taj je odnos okarakteriziran naredbama i strogim postupanjem prema ne poštovanju tih naredbi. S obzirom da je komunikacija jednosmjerna, protok i razmjena informacija među nastavnicima i drugima je ograničena (Ibid, 2008). Takav model vođenja doprinosi ostvarivanju kratkoročnih ciljeva i ostvarivanju malih zadataka.

Sljedeći model u ovoj skupini je instrukcijski. Specifičnost ovog modela vođenja leži u tome da je ravnatelj glavni izvor znanja, moći i autoriteta (Bush i Glover, 2014). Ravnatelj se trudi postići učinkovitost na način da kontinuirano razgovara s nastavnicima, daje im upute i instrukcije kako nešto učiniti ili poboljšati te na kraju ravnatelj nagrađuje one koji su se iskazali više nego drugi (Bush, 2008). Isto tako, ravnatelj potiče refleksiju i samorefleksiju nastavnika kako bi povećao njihovo samopouzdanje i zadovoljstvo. Pri instrukcijskom vođenju više je pažnje posvećeno poboljšavanju učenja i poučavanja nego drugih aspekata vođenja ravnatelja (Leithwood i sur., 2014). Instrukcijski se model vođenja često povezuje s učinkovitom školom iz razloga što se učinkovitost najčešće mjeri akademskim uspjehom učenika, a instruktivni su ravnatelji usmjereni na osiguravanje uvjeta u školi za uspjeh učenika (Robinson, Lloyd i Rowe, 2008).

U ovoj se skupini može naći i moralni teorijski model školskog vođenja. Moralni se model vođenja temelji na vrijednostima, uvjerenjima i etici rada samog ravnatelja (Bush i Glover, 2014). Moralno se vođenje često povezuje i sa sličnim modelima poput autentičnog, etičkog i duhovnog vođenjem. Autentičnim se vođama smatraju neki karizmatici poput Baracka Obame ili Winstona Churchilla, etičkim vođama osobito je važno držanje do etičkih normi, dok oni koji vode po duhovnom modelu jednostavno imaju neku duhovnu snagu kao pokretač (Bush i

Glover, 2014). Kako bi škola postigla učinkovitost važne su vrijednosti koje promiče i vrijednosti koje gaji ravnatelj koji ju vodi i predstavlja. Autor Bush (2008) navodi kako moralni vođa mora ispuniti puno očekivanja od okoline među kojima se nalazi da ravnatelj: ima osobne i profesionalne vrijednosti te je dosljedan u odlukama, vodi se tim vrijednostima pri formiranju vizije i misije škole, kreira i prilagođava norme i Kodeks ponašanja u skladu s vrijednostima škole te da bude savjesni refleksivni praktičar, odnosno da propituje kontinuirano svoje odluke i ponašanje. Očite težnje moralnog školskog vođenja su postizanje škole koja je zajednica učenja i u kojoj vladaju vrijednosti poput jednakosti, inkluzije, suradnje, timskog rada, razumijevanja (Bush, 2008; Leithwood i sur., 2014).

S druge se strane nalaze modeli i pristupi vođenju koji raspoređuju sudjelovanje u vođenju između ravnatelja, nastavnika i drugih dionika škole. Među njima se nalaze transformacijski, participativni, distribuirani model vođenja. Kod participativnog modela vođenja se proces donošenja odluka unutar škole smatra najvažnijim procesom (Bush, 2008). Prema tome, vizija škole, razvoj i inovacije nisu od ključne važnosti za učinkovitost, nego je ključno da odluke budu donesene na dobrobit svih, te da se svi mogu uključiti u donošenje odluke. Uključivanje u donošenje odluka podrazumijeva uključivanje nastavnike, učenika, njihovih roditelja, ali i lokalne zajednice. U ovome se slučaju pretpostavlja se da će participacija ostalih dionika škole povećati učinkovitost škole. Ovaj je model vođenja temeljen na demokraciji gdje svi imaju pravo glasa i sudjelovanja u odlučivanju i drugim aktivnostima (Ibid, 2008). U ovome modelu vođenja odgovornost ravnatelja je umanjena te takva distribucija moći i odgovornosti učvršćuje odnose u timu. Nastavnici i učenici lakše prihvaćaju i implementiraju odluke u čijem su donošenju sudjelovali (Leithwood i sur., 2014). Participativni model vođenja je u konačnici model u kojemu se dominantno brine o dobrobiti i pravima svih dionika škole.

Uz participativni se model školskog vođenja naslanja i distribuirano školsko vođenje. Distribuirano vođenje razlikuje se od drugih po tome što naglašava važnost znanja pojedinaca. Pri tome se umanjuje važnost formalne funkcije ravnatelja na čelu škole (Bush i Glover, 2014). Specifičnost distribuiranog školskog vođenja je redistribucija moći umjesto delegiranja vlasti, što je karakteristično za druge modele u ovoj skupini. Kod ovog modela vođenja važno je poticanje suradnje među nastavnicima te povjerenje u profesionalne sposobnosti učitelja i nastavnika (Buchberger, 2016; Kovač, Staničić i Buchberger, 2014). Ovaj je model također teorijski, no po svojim je obilježjima najbliži praktičnom modelu školskog vođenja. Kako bi ovaj model mogao zaživjeti u nekoj školi nužna je kultura povjerenja i suradnje. Za takvu kulturu ključne su zajedničke vrijednosti vođe i nastavnika.

Isto kao i u distribuiranom školskom vođenju i u transformacijskom je modelu prioritet iskoristiti specifična znanja i sposobnosti nastavnika, učenika i drugih dionika škole. Sama riječ transformacija upućuje kako je to proces u kojem ravnatelj i drugi doprinose ostvarenju ishoda škole (Bush, 2008). Cilj transformacije je maksimalno iskoristiti znanja, vještine i sposobnosti zaposlenih u organizaciji te im pokazati kako su oni iznimno važni nezaobilazni faktor za rad škole. Kad su nastavnici cijenjeni, tada su i oni više posvećeni ostvarivanju ciljeva rada škole. Ovaj model teži tome da transformacija započinje u učionicama u kojima se događa ono najvažnije za školu, a to su učenje i poučavanje (Leithwood i sur., 2014). U literaturi se spominje osam temeljnih karakteristika transformacijskog modela a to su (Leithwood, 1994 prema Bush, 2008: 13): izgradnja vizije škole, postavljanje ciljeva škole, osiguravanje intelektualne stimulacije, ponuda individualne podrške, modeliranje vrijednosnog sustava institucije, demonstracija visokih očekivanja, kreiranje produktivne školske kulture te razvoj struktura za poticanje sudjelovanja u donošenju odluka. Može se zaključiti kako ovaj model vodi brigu o školskom ozračju, a prvenstveno o vrijednosnom sustavu koji se u školi potiče i razvija. Pored toga, očigledno je poticanje rada i angažmana svih dionika škole i to putem formiranja zajedničke vizije i ciljeva škole te kroz poticanje sudjelovanja svih u donošenju odluka.

Teorijski modeli školskog vođenja koji su prethodno opisani ne dotiču se samih osobina ličnosti vođe nego dominantno obilježja njegovog ponašanja. Ipak, pri proučavanju učinkovitog školskog vođenja potrebno je uzeti u obzir sve specifičnosti i obilježja školskog vođenja koja se mogu percipirati kao učinkovita. Stoga, ovaj će odlomak biti usmjeren na kompetencije ravnatelja koje se rijetko ubrajaju u teorijske modele školskog vođenja nego se promatraju samostalno kao osobine ličnosti. Literatura je već odavno definirala kompetencijski profil ravnatelja koji je obuhvaćen i u Hrvatskom kvalifikacijskom okviru (HKO). Već je Staničić (2000) na temelju provedenih istraživanja utvrdio kompetencijski profil ravnatelja koji se sastoji od kompetencija za koje se smatra da su neophodne za učinkovito školsko vođenje, a to su osobne, stručne, razvojne, socijalne i akcijske kompetencije. Osobna je kompetencija osnovna kompetencija važna za svakog ravnatelja te podrazumijeva da je komunikativan i pristupačan, da ima povjerenja u druge i dozvoljava drugima da izraze svoje mišljenje i neslaganje kada je potrebno, da je iskren, dosljedan u radu te marljiv u izvršavanju zadaća (Staničić, 2006). Stručnu kompetenciju autor je opisano na način da ravnatelj dobro poznaje područje rada ravnatelja i općenito pedagoškog rada u školi među kojima su poznavanje načela

pedagoškog organiziranja rada te planiranja i programiranja rada škole, poznavanje pravnih akata i zakonodavstva u odgoju i obrazovanju. Kao vrlo važna za učinkovito školsko vođenje izdvojila se razvojna kompetencija koja podrazumijeva sposobnost ravnatelja da razvojno djeluje prema svojoj školi što u praksi znači kreiranje vizije razvoja škole i uvođenje inovacija. Kompetencije ravnatelja često izlaze na vidjelo upravo pri uvođenju inovacija i mjera poboljšanja kvalitete. Tada, ukoliko su ravnatelji nedovoljno snalažljivi i educirani, škole se godinama ne poboljšavaju niti uvode inovacije (Kolenc- Miličević, Britvić i Miličević, 2012). Kao i osobne kompetencije ravnatelja i socijalna kompetencija do izražaja dolazi u radu s ljudima te je posebice vidljiva u sposobnosti motiviranja školskog osoblja i sposobnosti rješavanja sukoba. I na kraju akcijska je kompetencija ravnatelja očituje se u stvaranju pozitivnih i dobrih uvjeta za rad te savjetodavnom radu s nastavnicima i učenicima.

Osim ovih navedenih kompetencija ravnatelja istraživači su tu listu proširili s mnogim drugima među kojima su: samopouzdanje, odlučnost, inteligencija, društvenost te cjelovitost (Karstanje, 2009). Samopouzdanje je nužno za ravnatelja jer je važno da prvo on bude siguran u svoje vještine i kompetencije kako bi ga i drugi tako doživjeli. Ovdje je riječ i o samopoštovanju te uvjerenju da može učiniti mnogo kao pojedinac gdje je važno da bude i realan i svjestan svojih mogućnosti. Školsko vođenje uključuje utjecaj na nastavnike, učenike i mnoge druge, a samopouzdanje omogućuje ravnatelju osjećaj sigurnosti u ispravnost i dosljednost njegova rada. Odlučnost je pak želja ravnatelja da njegov rad i napor budu uspješno izvršeni. Ta se odlučnost manifestira kroz postojanje inicijative, dosljednosti te upornosti. Odlučni vođe željni su potvrđivanja, aktivni su i ustrajni u svladavanju zapreka prilikom ostvarivanja cilja.

Inteligencija ili intelektualna sposobnost pozitivno je povezana uz pojam vođenja. Kao manifestacija inteligencije spominje se sposobnost verbalne komunikacije, moć uvjeravanja i zaključivanja. Društvenost je zadnja od istaknutih osobina uspješnih vođa. Ravnatelj svoju društvenost očituje kroz stvaranje poticajnog i ugodnog okruženja, pokazuje otvorenost prema prijateljskim odnosima s kolegama, uljudan je, taktičan i diplomatičan po potrebi. (Karstanje, 2009). Cjelovitost je osobina koja u sebi sadržava elemente iskrenosti, čestitosti i pouzdanosti ravnatelja. Ova osobina ravnatelja privlači nastavnike i druge da vjeruju ravnatelju da uistinu čini ono što govori i potiče kod drugih.

Sve su to upute za učinkovitog vođu i učinkovitu školu, no u praksi je čak i s uputama teško postići željenu učinkovitost. Istraživači iz cijelog svijeta kontinuirano istražuju koji je to

„recept“ za učinkovito školsko vođenje te su to činili na način da već poznate modele ispituju u odnosu na neke pokazatelje učinkovite škole. Tako se mogu pronaći istraživanja koja ispituju povezanost participativnog ili transformacijskog modela školskog vođenja i zadovoljstva nastavnika poslom ili školskog uspjeha učenika (Ross i Cozzens, 2016). Rezultati tada često pokazuju kako postoji pozitivna povezanost između tih modela i pokazatelja učinkovitosti, no pojedinačni modeli vođenja ne obuhvaćaju širinu učinkovitog školskog vođenja. Teorijski su modeli školsko vođenje promatrali iz različitih perspektiva te su iz tog razloga djelomični i ne obuhvaćaju širinu učinkovitog školskog vođenja.

Može se zaključiti kako svi prethodno opisani teorijski modeli školskog vođenja upućuju na razna ponašanja ravnatelja i pretpostavljaju da su to mogući putevi do učinkovite škole pomoću školskog vođenja. Ipak, ti se teorijski modeli školskog vođenja rijetko pojavljuju u čistom obliku, nego su modeli vođenja u praksi često izmiješani. Upravo iz tog razloga, ovaj rad pokušava iznjedriti skup obilježja učinkovitog školskog vođenja koji je proizašao iz prakse. Nakon ovog dijela slijedit će prikaz istraživanja o školskom vođenju u kojima su istraživači iz cijeloga svijeta istraživali doprinos raznih obilježja modela školskog vođenja učinkovitosti škole. Na taj će se način izlučiti ona obilježja školskog vođenja za koja su empirijska istraživanja pokazala da doprinose učinkovitosti vođenja i škole.

2.2. Prikaz recentnih istraživanja o školskom vođenju

Prikaz istraživanja koji slijedi fokusiran je na recentna istraživanja čiji je cilj bio ispitati povezanost raznih modela školskog vođenja i nekog pokazatelja učinkovite škole poput zadovoljstva nastavnika poslom ili školskog uspjeha učenika. Na taj su se način izdvojila ona obilježja školskog vođenja, koja su primarno povezana s teorijskim modelima vođenja, a za koje se empirijski potvrdilo da doprinose učinkovitosti vođenja. Kasnije će se ta obilježja grupirati u smislene kategorije koje će uobličiti model učinkovitog školskog vođenja.

Mnoga su se istraživanja u svijetu bavila istraživanjem školskog vođenja te su pokušali identificirati koji je model školskog vođenja najučinkovitiji (Hulpia, Devos i Van Keer, 2011; Liu, 2015; Menon, 2014). S godinama je broj definiranih i objašnjenih modela rastao te su zaključci išli u smjeru da obilježja svih modela školskog vođenja na neki način doprinose učinkovitosti škole. Isto se tako i definicija učinkovite škole mijenjala, no pokazatelji su ostali slični. Najznačajniji pokazatelji učinkovite škole su zadovoljstvo nastavnika poslom te školski

uspjeh učenika (Dutta i Sahney, 2016; Robinson, Lloyd i Rowe, 2008). Preko tih pokazatelja se ispitivala direktna ili indirektna povezanost modela školskog vođenja i učinkovite škole.

Najprepoznatija karika u školskom vođenju je dakako ravnatelj. On se mora odlikovati raznim vrlinama, znanjima i sposobnostima kako bi bio učinkovit u svome radu i djelovanju. U tom su kontekstu Taliadorou i Pashiardis (2014) istraživali dva konstrukta koja se povezuju sa školskim vođenjem, a to su emocionalna inteligencija i političke vještine. Kao pokazatelj učinkovitog školskog vođenja u ovom je slučaju bilo zadovoljstvo nastavnika poslom. Pretpostavka je u ovom istraživanju bila da se emocionalna inteligencija manifestira kroz političke vještine te na taj način oblikuje stil školskog vođenja. To znači da ravnatelj dobro razumije svoj emocije, zna ih kontrolirati i u skladu se s njima ponašati. Za ravnatelja je važno da ne reagira burno pri neugodnim situacijama te bude staložen kad je to potrebno. Mnoga su očekivanja od ravnatelja, među kojima se najčešće nalazi očekivanje da bude komunikativan, otvoren za ideje i kritike, iskren i dosljedan u svome radu. Manje često od njega se očekuje da poznaje pravnu regulativu, zakone i akte te prava i obaveze svojih nastavnika i drugih zaposlenih (Staničić, 2006). Ravnatelj brine i o pedagoškom radu nastavnika, pomaže u pripremanju plana i programa, kurikulumu škole te brine o nastavničkom zadovoljstvu poslom. Koristeći ta znanja i vještine ravnatelj će moći spretnije voditi razne socijalne interakcije s ciljem postizanja zajedničke misije i vizije.

Kad je u pitanju povezanost obilježja školskog ozračja i učinkovitog školskog vođenja provela su se razna istraživanja diljem svijeta (Al Nuaimi i Chowdhury, 2014; Benoliel i Barth, 2017; Dutta i Sahney, 2016; Mascall i sur., 2008; Palleta, Alivernini i Manganeli, 2017; Robinson, Lloyd i Rowe, 2008; You i Conely, 2014).

Talijanski su autori ispitivali kakva je povezanost između obilježja školskog ozračja i modela školskog vođenja ravnatelja te kako te varijable pridonose životu škole, zadovoljstvu nastavnika i učenika. Za početak su se autori pitali što je to što stvara školsko ozračje i kako postići pozitivno školsko ozračje (Paletta, i sur., 2017). Zaključak do kojeg su došli je da je nastavnike i učenike potrebno motivirati i naučiti ih kako da sami sebe motiviraju intrinzično, umjesto da imaju dojam kako ravnatelji isključivo provjeravaju i kontroliraju njihov učinak u nastavi. To znači da ravnatelji moraju znati koje su to sposobnosti i vještine koje njegovi nastavnici imaju i koje je potrebno usavršavati, a da pritom pridonose boljitku škole. Osvještavajući nastavnike o njihovim sposobnostima ravnatelj doprinosi njihovom samopouzdanju i tome da vjeruju kako mogu dobro raditi svoj posao te to u konačnici povećava intrinzičnu motivaciju nastavnika za usavršavanjem i radu na sebi. Ljudski je kapital

najvrjedniji koji ravnatelj ima, a često i jedini. Stoga, uvažavajući nastavnike i njihove specifičnosti, povećava vjerojatnost da će njihovo zadovoljstvo biti veće i školska klima pozitivna. Gdje je pozitivno školsko ozračje, pozitivni odnosi nastavnika i ravnatelja, tu je i veća motivacija za učenjem i nastavnika i učenika. Rezultati su pokazali kako u talijanskim školama općenito stanje u školi, ozračje koja vlada ne utječe direktno na način školskog vođenja te da su ispitana obilježja školskog vođenja (strateško planiranje, samoevaluacija, inovacije, profesionalni razvoj kadra) gotovo neovisna o školskoj klimi i kulturi. Drugi rezultat ovog istraživanja pokazuje kako obilježja školskog vođenja koja su usmjerena na poticanje učenja i usavršavanja pridonose većem zadovoljstvu poslom, većem osjećaju učinkovitosti nastavnika te poboljšava obrazovnu klimu u razredu i cijeloj školi. Stoga, glavni je zaključak kako ravnatelji najviše vremena trebaju utrošiti na nastavnike, kako ih motivirati i prepoznati njihove jake strane te ih u tome poticati da se razvijaju. Da bi to mogli, i u obrazovanju ravnatelja treba više pažnje pridati temama strateškog planiranja, profesionalnog razvoja nastavnika kako bi kasnije lakše radili s nastavnicima i mogli unaprijediti njihovo učenje i poučavanje.

Ipak, rad na pozitivnom školskom ozračju doprinosi učinkovitom školskom vođenju. Istraživanje koje su proveli You i Conely (2014) posvetilo se ispitivanju kako nastavnici u različitim fazama karijere reagiraju na uvjete u školi te kako to pridonosi njihovoj odluci da daju otkaz. Istraživači su se odlučili promatrati tri obilježja školskog ozračja među kojima su administrativna pomoć koju nastavnicima pružaju ravnatelj i stručna služba, autonomija u radu i pravo da donose odluke te na kraju uključenost odnosno neuključenost učenika u život škole. Ovim su putem željeli istražiti odražavaju li se i kako se ovi segmenti odražavaju na nastavnike u tri stadija karijere, početnike, one u sredini svog radnog vijeka te one veterane koji su pred mirovinu. Isto tako, željeli su istražiti postoje li razlike među navedenim skupinama nastavnika. Prvo obilježje školske klime je podrška koju nastavnici dobivaju od ravnatelja i stručnih suradnika, a koje se uvijek spominje kao važno za zadovoljstvo nastavnika poslom. Ta podrška može biti usmjerena na ohrabrivanje nastavnika na rad, napredovanje i usavršavanje, pomoć u osmišljavanju kreativnih i novih rješenja za pedagoški rad ili samo davanje pravovremene i konstruktivne povratne informacije. Stoga, iz ovog se istraživanja može zaključiti kako je za učinkovitost važno da ravnatelj i nastavnici superviziju percipiraju kao pozitivan čin gdje jedni drugima iskreno i sa željom da se nešto promijeni daju savjete i preporuke. Drugo je obilježje autonomija nastavnika u radu i pravo na odlučivanje u situacijama koje se tiču njihova rada. Pokazalo se da što više autonomije i moći u odlučivanju imaju, to je manja vjerojatnost njihova odlaska iz škole. Treće je obilježje vezano uz način na koji su učenici uključeni u rad škole. U

mnogim se školama događa da su učenici pasivni primatelji informacija te ni u što nisu aktivno uključeni. Tada učenici nisu motivirani na učenje i potrebno ih je snažno motivirati. U slučaju kad su i učenici uključeni u neki aspekt donošenja odluka ili su pak motivirani da razvijaju svoje talente, tada je i njihova motivacija za onim primarnim gradivom veća i lakše će se potaknuti da uče. Istraživanje je pokazalo kako najstarija skupina nastavnika ima tendenciju razmišljati o odlasku iz škole zbog nezadovoljstva poslom uzrokovanog negativnim školskim ozračjem, više nego mlađa i srednja skupina nastavnika.

O zadovoljstvu poslom i uključenosti nastavnika u donošenje odluka pisali su i Samira Al Nuami i Hossan Chowdhury (2014) u kontekstu škola u Ujedinjenim Arapskim Emiratima, konkretno u Abu Dhabiju. Svrha ovog rada bila je ispitati povezanost spola, nacionalnosti i tipa škole u kojoj nastavnik radi sa zadovoljstvom nastavnika poslom te postoje li razlike u zadovoljstvu poslom među nastavnicima različitog spola, nacionalnosti i tipa škole u kojoj rade. Istraživanje je provedeno u školama u Abu Dhabiju u kojem je velik broj privatnih i državnih javnih škola. Pokazalo se da nastavnici koji su sretni u školi potiču i razvoj svoje škole te da je zadovoljstvo poslom jedan od najboljih indikatora učinkovitog školskog vođenja. Ravnatelji povećavaju zadovoljstvo nastavnika time što ih uključuju u donošenje odluka te ih potiču da se razvijaju u onim područjima u kojima su dobri. Što se tiče pretpostavki da će se uočiti razlike s obzirom da spol, nacionalnost i tip škole, neka su prošla istraživanja pokazala kako postoji razlika među spolovima i to su žene zadovoljnije poslom od muškaraca. Ipak, u ovom su se istraživanju muškarci pokazali kao zadovoljniji poslom jer imaju višu razinu participaciju u školi. Ovo je istraživanje pokazalo kako u javnim školama viša razina demokracije u odnosu na privatne te su nastavnici više uključeni u donošenje odluka, planiranje rada, nastave i slično. Prema nacionalnosti se nisu pokazale statistički značajne među nastavnicima. Isto tako nije se pokazala statistički značajna razlika u zadovoljstvu poslom među nastavnicima koji rade u javnim ili privatnim školama.

Isto je tako moguće promatrati razlike u autonomiji među vjerskim i državnim školama te promatrati zadovoljstvo nastavnika poslom. Istraživanje koje je provedeno u Izraelu je pokušalo objasniti koji su to kulturalni čimbenici područja u kojem se škola nalazi i obilježja školskog vođenja koji pridonose zadovoljstvu nastavnika poslom, ali i koji to čimbenici pridonose *sagorijevanju* nastavnika (Benoliel i Barth, 2017). Ključ bilo kakvog napretka škole leži u kvaliteti nastavničkog rada. To znači da nastavnici imaju određenu važnost i odgovornost u školi. Njima na važnosti daje ravnatelj kad im daje određene zadatke te ih uključuje u donošenje odluka. Nastavnički angažman u radu škole općenito povećava njihov angažman u

učionici u radu s učenicima. U ovom smislu, participativno se školsko vođenje može objasniti na način da nastavnici sudjeluju u donošenju odluka te su posljedično tome otvoreniji u odnosu s ravnateljem i češće govore svoje mišljenje i kritiku ako je potrebno. Drugi dio istraživanja odnosio se na kulturalne čimbenike jer kultura oblikuje emocije, mišljenje, stavove i na kraju ponašanje i način rada nastavnika. Kultura je jedan od resursa koje nastavnici svakodnevno koriste u radu, zajedno s drugim resursima koje imaju, poput plaće, motivacije, socijalnih odnosa u školi (prijateljstva) te vlastitih vještina i znanja o specifičnom poslu. Školska je kultura ona koja može zamijeniti onu vlastitu ukoliko je osobna kultura neprihvatljiva. Istraživanje je provedeno u Izraelu gdje su škole podijeljene na državne i vjerske te su školske kulture u njima bitno drugačije. Državne ili sekularne škole su otvorenije te je pristup učenicima i nastavnicima individualistički te je glavna misija takvih škola potaknuti učenike da razviju svoj maksimum putem obrazovanja. U vjerskim je školama situacija ponešto drugačija gdje je sustav krući te je važno učenicima prenijeti tradicionalne vrijednosti i odgojiti ih da budu odgovorni stanovnici Izraela. Autori su pretpostavili kako će u školama gdje je veći individualizam, gdje nastavnici imaju višu razinu autonomije u radu te su slobodniji pokazivati svoje mišljenje, biti viša razina participacije nastavnika u vođenju, viša razina zadovoljstva nastavnika poslom te niža razina njihova sagorijevanja. Ta je pretpostavka opravdana s obzirom da je zadovoljstvo poslom izravno povezano sa pozitivnim radnim okruženjem, a ono se često postiže autonomijom i participativnim školskim vođenjem. Drugi ispitivani fenomen sagorijevanja nastavnika može se dovesti u vezu sa školskim okruženjem s kojim nastavnik osobno ne dijeli vrijednosti i stavove, a dužan ih je promicati na radnom mjestu. Takva je situacija češća u vjerskim školama koje imaju stroža pravila i vrijednosti koje su nastavnici dužni promicati u svojoj nastavi i životu općenito. Rezultati su podržali hipotezu kako postoji razlika među sekularnim i vjerskim školama u vidu participativnog vođenja, gdje su sekularne pokazale da ravnatelji više uključuju nastavnike u donošenje odluka. Shodno tome, nastavnici koji rade u državnim školama pokazuju višu razinu zadovoljstva poslom te nižu razinu sagorijevanja u odnosu na one nastavnike koji rade u vjerskim školama. Ovi su rezultati pokazali kako je kultura iznimno važna i za stil vođenja te posljedice koje ono ima na nastavnike i učenike.

O pitanjima distribucije moći i odgovornosti pisali su Mascall i suradnici (2008). Cilj ovog rada je bio ispitati povezanost između četiri pojava oblika distribuiranog školskog vođenja i nastavničkog osjećaja pripadanja školi. Općenito je teško doći do velikih stupnjeva povezanosti između bilo kojeg stila vođenja i nekog vidljivog rezultata kao što je učenički školski uspjeh ili zadovoljstvo nastavnika poslom ili osjećaj pripadanja školi. Potrebno je

pronaći indirektne kanale i putove kako vođe utječu na nešto što onda isto tako pozitivno utječe na nastavnike i/ili učenike. Jedan od mogućih odgovora na to je pozitivna organizacijska kultura škole. To bi značilo da nastavnici imaju povjerenja jedni u druge te da su voljni biti jedni s drugima i izvan posla, odnosno da su spremni prihvatiti novog mladog kolegu te mu pomoći u socijalizaciji u školi. To mogu biti bilo koje stvari koje nisu inače dio „posla“ i ne očekuju se od nastavnika. Takvu organizacijsku kulturu bi trebao poticati sam ravnatelj družeći se s kolegama i izvan posla te pružajući podršku mladim kolegama. Nastavnici koji provode vrijeme s kolegama izvan posla družeći se, u školi su češće učinkoviti te se posvećuju isključivo poslu umjesto negativnim razgovorima i bilo čemu što im odvlači pažnju od njihove misije, a to je odgoj i obrazovanje učenika. Isto je tako važno da nastavnici vjeruju u sebe te posao koji rade, rade dobro. Taj osjećaj samopouzdanja dolazi od samog nastavnika koji dobro zna ono što podučava i trudi se kontinuirano usavršavati, a isto tako dolazi od drugih nastavnika i ravnatelja koji daju priznanja (formalna i neformalna) o tome kako nastavnici dobro rade svoj posao. Nastavnici vole iskušavati svoje mogućnosti i koristiti nove i izazovne metode. Iznad svega toga je distribuirano školsko vođenje koje podrazumijeva da su zadaci distribuirani među školskim kolektivom te da svi imaju priliku sudjelovati u onome u čemu su dobri te da mogu odlučivati u onome što ih se tiče. Iz toga proizlazi povjerenje među nastavnicima, učinkovitost u radu te krajnje zadovoljstvo nastavnika poslom. Važno je da nastavnici imaju povjerenja u vođu odnosno ravnatelja te da je on otvoren prema nastavnicima i njihovim pitanjima. Škole u kojima je uređen sustav distribucije zadataka i odgovornosti pridonosi boljoj školskoj organizacijskoj kulturi i boljim učeničkim postignućima.

Odhambo and Hii (2012) proveli su istraživanje koje je rezultiralo s nekoliko glavnih tema koje ispitanici izdvajaju kao obilježja učinkovitog školskog vođenja. Jedno od obilježja odnosi se na elemente relacijskog vođenja koje uključuje odnose ravnatelj-nastavnik, ravnatelj-učenik te odnos ravnatelj-roditelj. Nastavnici iznose kako na njihovu učinkovitost djeluje odnos s ravnateljem te ako je komunikacija s njim dobra te interpersonalni odnosi kvalitetni, da je i njihova učinkovitost veća. Taj se odnos gradi s obje strane te je sa strane vođe nužna podrška nastavnicima i briga o njihovom radu. Niti jedan odnos koji nije temeljen na povjerenju ne može rezultirati pozitivnim ishodom te je tako i u odnosu ravnatelj-nastavnik važno povjerenje. Ako ravnatelj ima povjerenje u svoje nastavnike i brine o njihovoj dobrobiti, onda je i ta organizacijska čvršća i lakše se zajednički mogu riješiti poteškoće i nesuglasice. Odnos između nastavnika i ravnatelja često je ključna za učinkovitost škole. Nerijetka je situacija da ne postoji svakodnevna komunikacija između učenika i ravnatelja što narušava dobar odnos. Važno je

razbijati stereotipe o ravnateljima kao zatvorenima i samodostatnima, tako što će biti maksimalno među učenicima, brinuti o njihovoj dobrobiti i interesima, nagrađivati one koji se iskazuju u dobrome, a ne samo kažnjavati one koji prekrše pravila. Ako je ravnatelj češće prisutan u školskim hodnicima, učenici će se početi osjećati ugodno u njegovoj prisutnosti. Isto tako, između ravnatelja i roditelja najčešće nema direktne komunikacije i razvijanja odnosa, no ravnatelj je taj koji stvara reputaciju škole i privlači roditelje da upravo u nju upišu svoju djecu. Ravnatelj stvara kulturu škole i velikim djelom svojim tipom vođenja oblikuje školsko ozračje odnosno organizacijsku kulturu. U pozitivnom školskom ozračju su nastavnici učinkovitiji, a školska postignuća učenika veća.

Autorica Choi Wa Ho (2010) je istraživala na koji način funkcionira participativno vođenje predškolskih ustanova u Hong Kongu. Istraživanje se bavilo provjerom koje su to prednosti i nedostaci participacije predškolskih odgajatelja u donošenju odluka važnih za rad njihove institucije. Literatura i prošla istraživanja pokazali su kako su nastavnici i odgajatelji zainteresirani za doprinos radu svoje institucije na način da sudjeluju u donošenju odluka koje se tiču njihova pedagoškog rada i rada cijele institucije. Logika nalaže da ako su nastavnici i odgajatelji oni koji dominantno rade s djecom i učenicima kroz njihov pedagoški rad da će imati i pravo sudjelovati u donošenju odluka koje se tog rada tiču. Ipak, situacija u vrtićima i školama nije uvijek takva. Preduvjet za distribuirano i participativno školsko vođenje je zajednička kultura, a ona podrazumijeva zajedništvo među nastavnicima ili odgajateljima te suradničko ponašanje među njima. Kad je taj preduvjet zadovoljen, potrebno je vidjeti imaju li svi nastavnici i odgajatelji legitimitet da donose odluke samim time što rade u vrtiću ili školi, ili je potrebno uzeti i neke druge mjere u obzir. Pretpostavlja se da svi oni koji završe određenu razinu obrazovanja da imaju znanja i vještine koje su propisane te je njihova diploma dokaz o njihovoj spremnosti za pedagoški rad. Ipak, svi nastavnici i odgajatelji nemaju jednak stupanj obrazovanja jer se na radno mjesto odgajatelja zapošljavaju i prvostupnici i magistri predškolskog odgoja te njihova znanja zasigurno variraju. Razlika je i u njihovom radnom stažu i radnom iskustvu što se također treba uzeti u obzir. Zaključak je, participacija u donošenju odluka je sama po sebi potrebna i pozitivna, no važno je pripaziti u kojoj situaciji tko može participirati.

Autorica Ross (2017) je istraživala kako nastavnici u Singapuru doživljavaju distribuirano školsko vođenje te kako ono pridonosi njihovom zadovoljstvu poslom. Singapur je zanimljiva zemlja za istraživati iz razloga što postižu prilično visoke rezultate na međunarodnim testovima poput PISA istraživanja te njihovi nastavnici rijetko doživljavaju

burnout. Isto se tako istraživala i percepcija ravnatelja po pitanju pridonosi li i na koji način distribuirano školsko vođenje većem zadovoljstvu radom nastavnika. Rezultati su pokazali kako nastavnici zadovoljstvo dijele u dvije kategorije, i to na zadovoljstvo radom u određenoj školi te na zadovoljstvo profesijom nastavnika generalno. Zaključak je bio da škole koje su više autonomne od centralne vlasti više i koriste distribuirano školsko vođenje te da ono doprinosi većem zadovoljstvu poslom u određenoj školi, a u maloj mjeri doprinosi zadovoljstvu profesijom nastavnika. Ono što su ravnatelj i nastavnici izjavili isto tako potvrđuje hipotezu da distribuirano školsko vođenje potiče suradničke odnose u školi te da na taj način pridonosi nastavnicima većem zadovoljstvu radom u školi. Što je veća moć nastavnika u donošenju odluka koje se tiču pedagoškog rada škole, to je i veće njihovo zadovoljstvo poslom, veći njihov osjećaj pripadnosti školi te angažman koji ulažu za dobrobit škole.

O školskom ozračju, socijalnim odnosima te učinkovitosti škole pisali su i Ross i Cozzens (2016). Svrha ovog istraživanja bila je ispitati koja ponašanja ravnatelja nastavnici percipiraju kao učinkovita. U istraživanju je korišten sustav od 13 kompetencija ravnatelja koje su proizašle iz istraživanja koje je proveo Green (2014). Upravo su tih 13 kompetencija izdvojili nastavnici u Greenovu istraživanju kao kompetencije ravnatelja odnosno obilježja školskog vođenja koja imaju pozitivan učinak na školsku klimu. Ravnatelji i njihovo školsko vođenje imaju i direktne i indirektne učinke na školsku klimu koji naravno može biti pozitivan ili negativan. Direktna je način ono kako se ravnatelj odnosi prema nastavnicima, stručnim suradnicima, učenicima i drugim zaposlenicima škole, odnosno kako s njima razgovara i prema njima se odnosi. S druge strane, indirektna učinak je onaj koji ravnatelj postiže kroz viziju škole koju postavlja i ono za što se zalaže te kroz uvjete učenja i rada koje osigurava učenicima i nastavnicima. Školska je klima čimbenik učinkovite škole te je ravnatelji pokušavaju kroz razna ponašanja učiniti pozitivnom. Često to čine kroz stvaranje pozitivnih odnosa i suradnje među nastavnicima, delegiranjem zadataka i odgovornosti među stručnim suradnicima i nastavnicima te kroz jasnu viziju škole koju zajednički donosi sa svima te se njome zaista vodi u svome radu. Koristeći takva ponašanja ravnatelji povećavaju zadovoljstvo nastavnika poslom te učenička postignuća. Ispitujući, dakle, kako nastavnici percipiraju 13 kompetencija u odnosu na učinkovito školsko vođenje i školsku klimu, nastavnici su izdvojili pet kompetencija koje prema njima najviše doprinose pozitivnoj školskoj klimi i učinkovitom školskom vođenju. Rezultati su pokazali da učinkovitom školskom vođenju najviše doprinose profesionalnost ravnatelja, uvažavanje nastavnika te poticanje razvoja njihovih individualnih znanja i sposobnosti, suradnički odnosi među nastavnicima i stručnom službom, mogućnost nastavnika da sudjeluju

u pripremi godišnjeg plana i kurikuluma škole te mogućnost profesionalnog razvoja. Ove su se kompetencije izdvojile u ovom istraživanju, no ravnatelji moraju činiti puno više kako bi njihova školska klima bila pozitivna i njihovo školsko vođenje učinkovito. Prvenstveno je to otvorenost za promjene, za suradnju s nastavnicima, stručnim suradnicima, ali i vanjskim dionicima škole kao što su roditelji ili lokalna zajednica. Isto tako, mora prihvaćati različitosti i prepoznavati talente i sposobnosti svojih učenika i nastavnika kako bi ih mogao usmjeriti i potaknuti na razvoj njihovih sposobnosti, a isto tako nastojati osigurati uvjete za taj razvoj. Važno je da u svemu tome bude profesionalan i dosljedan svojim odlukama te dogovorenoj viziji škole. Učinkovite škole su okarakterizirane snažnim i dobrim vođenjem s jasnom vizijom. Iako školsko vođenje nema direktan utjecaj na školska postignuća učenika, ono itekako pridonosi indirektno kroz nastavničko zadovoljstvo poslom te pozitivnu školsku klimu. Stoga, školsko je vođenje direktno povezano sa zadovoljstvom nastavnika poslom te školskom klimom. Način na koji će ravnatelj voditi školu pridonosi tome kako će se nastavnici osjećati te kako će voditi svoju nastavu i rad s učenicima. Različiti modeli vođenja imaju različita prioritetna područja na kojima vođe inzistiraju. S jedne strane vođe tj. ravnatelji koji vode instruktivski potiču i pomažu nastavnike u njihovome radu u nastavi, sve s ciljem boljeg školskog postignuća učenika i ostvarivanja zadanih obrazovnih ciljeva i ishoda učenja. S druge strane, vođe koje imaju fokus na prosperitetu škole, na tome da školska klima bude dobra, ne moraju isključivo brinuti o učeničkim postignućima jer se brinu o školskoj klimi koja potiče na rad i nastavnike i učenike. Ipak, učinkovito školsko vođenje uključuje različita obilježja koja se povezuju uz pojedine modele školskog vođenja.

Jedno je istraživanje proučavalo indijske srednje škole te povezanost školskog vođenja i školskog postignuća učenika (Dutta i Sahney, 2016). Isto tako, istraživači su pokušali identificirati koje su to obilježja školskog vođenja koja pridonose boljem školskom postignuću te na koji način školska klima i zadovoljstvo nastavnika poslom pridonosi tim postignućima. Rezultati su pokazali kako je najistaknutije obilježje učinkovitog školskog vođenja koje doprinosi boljim školskim postignućima povezano sa socijalnim odnosima. Oni pokazuju odnose među nastavnicima i način na koji se ravnatelj odnosi prema nastavnicima. Što su ti odnosi bolji, to je i veće zadovoljstvo nastavnika poslom koji onda ulažu više truda u postizanje boljih učeničkih postignuća. Osim socijalnih uvjeta, nastavnicima su važni i fizički uvjeti rada, dostupnost materijala, informatičke opreme i programa, veličina razreda, dostupnost usavršavanja i slično.

Na školsko ozračje se često odražavaju socijalni odnosi koji vladaju u školi. Dobri ili loši socijalni odnosi pridonose tome da se nastavnici osjećaju dobro ili loše u školi, prihvaćeno ili neprihvaćeno, što pridonosi intenzitetu njihove posvećenosti radu u školi. Ta njihova posvećenost radu jedan je od pokazatelja učinkovitosti škole te se vrlo često upravo on uzima kao kriterij u istraživanjima učinkovitosti škola. Zadovoljni nastavnici posvećeni su radu u školi i pedagoškom radu s učenicima što se onda vidi i na školskom uspjehu učenika. Nastavnici očekuju dozu ekstrinzične motivacije od strane ravnatelja i drugih nastavnika kako bi stekli samopouzdanje u radu te počeli sami sebe motivirati za daljnji rad. Za motivaciju je potrebno puno komunikacije, osobito dvosmjerne komunikacije na relaciji nastavnik-ravnatelj te nastavnik-nastavnik. Osim komunikacije, motivaciju i posvećenost radu povećava i uvažavanje te međusobno povjerenje među nastavnicima i ravnatelja prema nastavnicima. Distribuiranjem zadataka ravnatelj ukazuje svoje povjerenje nastavnicima te dajući im slobodu ukazuje im da ih uvažava i da vjeruje u njihove sposobnosti i vještine. Zapošljavanje nastavnika zahtijeva od ravnatelja poznavanje njegove škole i potreba koje su u njoj. Ravnatelj i njegov tim, pedagog ili psiholog, školski odbor su zaduženi ne samo za zapošljavanje nastavnika, nego i za brigu o njihovom usavršavanju i napredovanju u zvanju. Iako se očekuje da svi nastavnici dođu s istim znanjem i sposobnostima u školu, često to ne bude tako. Tada je važno to prepoznati i omogućiti nastavnicima da premoste taj jaz između onog što se od njih očekuje i onog što su u tom trenutku u mogućnosti izvesti. Upravo je taj jaz uzročnik nezadovoljstva nastavnika poslom i prostor na kojem treba raditi (Bogler i E Nir, 2014). Što je taj jaz manji, veće je zadovoljstvo nastavnika poslom, njihova predanost radu što sve pridonosi boljoj školskoj klimi i boljim školskim postignućima učenika. U ovom se istraživanju kao drugi čimbenik zadovoljstva poslom pokazao odnos koji ravnatelj ima prema nastavnicima. Oni nastavnici kojima je ukazano povjerenje i koje se uključuje u donošenje bilo kakvih odluka u školi pokazuju veće zadovoljstvo i predanost radu.

Istraživanje koje su proveli Hulpia i suradnici (2011) pokušalo je ispitati doprinos školskog vođenja učiteljskoj predanosti organizaciji u kojoj rade. Ovo se istraživanje usmjerilo na 46 velikih srednjih škola u Belgiji. Ovaj rad polazi iz perspektive distribuiranog modela vođenja. Već godinama se modeli vođenja izmjenjuju i sve se više napušta pristup u kojem je samo jedan vođa organizacije te se više govori o distribuiranom vođenju. Takvo vođenje znači da i drugi zaposleni u organizaciji imaju zadaću vođenja. To znači da je za vođenje uz ravnatelja zadužen cijeli tim. Ukoliko tog tima u organizaciji nema, tada tim postaju učitelji koji kao dio organizacije trebaju imati mogućnost da odlučuju, umjesto da se za njih odlučuje. Istraživanje

je bilo usmjereno na ispitivanje predanosti organizaciji, a u ovome slučaju ta je predanost obuhvaćala zajedničke vrijednosti pojedinca i organizacije, dobrovoljnu uključenost i zalaganje u organizaciji te odanost organizaciji. Prijašnja su istraživanja već pokazala kako postoji pozitivna povezanost između transformacijskog vođenja i predanosti organizaciji, te između instrukcijskog vođenja i predanosti organizaciji. Isto tako, već se pokazalo kako distribuirano vođenje pozitivno doprinosi akademskom uspjehu učenika, no ovdje se ispituje drugi segment učinkovitosti kroz predanost organizaciji. Ovo je istraživanje bilo usmjereno na nastavnike i tim koji je uz ravnatelja uključen u sve djelatnosti škole. Učinkovit školski tim treba biti okarakteriziran grupnom kohezijom u kojoj su jasne uloge svih prisutnih te svi znaju njihovu ulogu u ostvarivanju ciljeva škole. Zaključilo se kako nastavnici koji su u timu u kojem vlada zajedništvo, suradnja i kohezija više predani organizaciji od onih koji to ne vide u timu koji vodi organizaciju.

Da bi škola postigla bilo kakav uspjeh za početak mora postojati želja za uspjehom koja polazi od ravnatelja i nastavnika. Ukoliko je njihova želja snažna da postignu uspjeh, da učenici postižu visoke školske uspjehe, tada će se i truditi implementirati sve što je moguće kako bi to i postigli (Quinn i sur., 2015). Istražujući škole u kojima učenici postižu visoka postignuća može se primijetiti kako u tim školama ravnatelji primjenjuju više ponašanja koja se povezuju s učinkovitim školskom vođenjem. Pritom, pokazalo se kako zajednički donesena i usmjerena vizija, koja je realna i ostvariva, najviše doprinosi učinkovitosti škole. Uz viziju, odvažnost i spremnost na rizik i izazove je isto tako čimbenik učinkovitosti. U ovakvim je školama pozitivna školska klima, nastavnici i svi drugi motivirani i željni učenja i napredovanja, spremniji su na promjene i u konačnici su zadovoljniji onim što rade i postignućima koje su postigli. Ponekad nastavnici nemaju dovoljno slobode i ne osjećaju se kompetentni nešto pokrenuti sami, a zapravo ih je potrebno samo ohrabriti, ili ako ne, osposobiti da nešto čine sami (npr. vođenje neke izvannastavne aktivnosti).

Autor (Griffith, 2004) je u svome radu istraživao povezanost transformacijskog modela vođenja i zadovoljstvo nastavnika poslom, fluktuaciju zaposlenika te učinkovitost škole generalno. Učinkovitost škole i fluktuaciju zaposlenika autor je istraživao pomoću indirektnog pokazatelja učinkovitosti, a to je zadovoljstvo nastavnika radom u školi. Ispitani nastavnici su pomoću nekoliko ključnih obilježja opisali transformacijski model vođenja odnosno što je to što takav vođa pruža nastavnicima. Prvo je obilježje sama karizma vođe, da on svojom prisutnošću i odnosom prema životu i radu inspirira i potiče nastavnike na bolji rad i zadovoljstvo poslom. Drugo je obilježje posvećenost vođe svakom pojedinačnom nastavniku i

uzimanje u obzir njihovih osobina i mogućnosti. Treće je obilježje iznimno važno u kontekstu učinkovitog školskog vođenja, a to je intelektualna stimulacija nastavnika i poticanje na kontinuirano učenje i usavršavanje. Rezultati koje je autor dobio upućuju kako ovaj model vođenja (osobito obilježja koja su nastavnici izdvojili) indirektno kroz zadovoljstvo nastavnika poslom potiče manju fluktuaciju nastavnika te bolji školski uspjeh učenika. To je moguće kad su nastavnici posvećeni svom poslu jer su stimulirani i motivirani od strane vođe. Model vođenja nikad ne može direktno utjecati na bolji školski uspjeh iz jednostavnog razloga što vođe nisu u razredu s učenicima nego su za neposredan rad s učenicima zaduženi nastavnici. Stoga, ravnatelj ima zadaću raditi na osiguravanju optimalnih uvjeta za rad nastavnika kako bi njihov neposredan rad s učenicima bio što učinkovitiji. Transformacijski je model vođenja više usmjeren poboljšavanje odnosa među dionicima škole nego na školski uspjeh učenika. Uz ta obilježja, za učinkovito je školsko vođenje važno da ravnatelj ima jasnu viziju koju dijele i nastavnici i drugi dionici škole, da nastavnici i stručna služba sudjeluju u donošenju odluka, da se svima daju jednake mogućnosti za usavršavanje te da se svi jednako štite u teškim situacijama i problemima. Sve te mogućnosti potiču nastavnike na bolju komunikaciju, na više međusobne suradnje te aktivniji angažman u školi. Sva se ova saznanja trebaju uzeti u obzir pri odabiru ravnatelja na ravnateljskim izborima, ali i pri obrazovanju budućih ravnatelja.

Kina je zemlja u kojoj su u zadnjem stoljeću vidljive snažne promjene u društvu te se one u značajnoj mjeri odnose i na promjene u odgoju i obrazovanju. Istraživači su se usuglasili da je transformacijsko školsko vođenje jedno od rješenja za unošenje promjena u sustav obrazovanja. Više srednje škole u urbanim sredinama teže najvećim promjenama te je ovo istraživanje provedeno u njima (Liu, 2015). Nakon ovih škola slijede državni ispiti i prijemni ispiti za fakultete na koje se upisuju samo najbolji učenici. Ono što obilježava transformacijsko školsko vođenje je da ravnatelj ima jasno određenu viziju škole i cilj kojem teži, da brine o stručnom usavršavanju i razvijanju nastavnika, kontinuirano poboljšava uvjete rada u školi te da daje naputke i povratne informacije nastavnicima o radu. Da bi nastavnici u takvom okruženju bili spremni na promjene potrebno ih je motivirati. Isto tako na tu spremnost utječu i dob, kultura škole, okruženje u kojem se škola nalazi te trenutačna strategija škole. Kako bi se promjene uistinu i dogodile potrebno je da u školi vladaju zajedničke vrijednosti, zajednička vizija te sve dionike škole upoznati s beneficijama tih promjena i na njih ih motivirati. Promjenu čine svaki pojedinac u školi za sebe, no često je nemoguće postići promjenu bez suradnje nastavnika i ravnatelja te nastavnika međusobno. Glavo je pitanje kako motivirati nastavnike da potaknu ili prihvate promjene koje su nekad površne i traže samo veći angažman nastavnika

pri usvajanju neke metode rada ili kad pak traži od nastavnika da mijenja svoja uvjerenja i način ponašanja. Rezultati ovog istraživanja su pokazali kako transformacijsko školsko vođenje doprinosi indirektno spremnosti nastavnika na promjene. Među obilježjima transformacijskog školskog vođenja, davanje naputaka i povratnih informacija na rad se istaknulo kao obilježje koje najviše doprinosi motiviranosti nastavnika na promjene (Liu, 2015).

Cilj istraživanja koje je proveo Thompson (2017) bio je razjasniti pridonose li određeni tipovi školskog vođenja učinkovitoj školi na Jamajci. Drugi je cilj bio izdvojiti koja su to obilježja pojedinih tipova školskog vođenja koje nastavnici izdvajaju kao nužne za dobrog ravnatelja. Puno je autora pisalo o tome koje su to kompetencije potrebne općenito za život u 21. stoljeću, ali i koje su to kompetencije važne za vođe odgojno-obrazovnih institucija. Glavno je obilježje koje izdvajaju jest ravnateljsko ponašanje temeljeno na utjecaju koji nastavnici i drugi prihvaćaju umjesto da se njegov utjecaj temelji isključivo na moći koju ima kao ravnatelj. Nadalje, obrazovna politika predlaže da se fokus stavi na instrukcijsko i distribuirano školsko vođenje jer pritom vođe više pažnje pridaju nastavnicima i poboljšavanju njihova poučavanja u školi, ali isto tako vođa distribuira zadatke na mnoge dionike škole poput nastavnika, učenika, roditelja te lokalne zajednice u kojoj se škola nalazi. Osim navedenoga, vizija škole se nameće kao glavni adut za učinkovitu školu pod uvjetom da je snažno prihvaćena među nastavnicima i učenicima u školi, ali i da je snažno promiču izvan zgrade škole. Ta bi vizija trebala inspirirati i potaknuti učenike na prihvaćanje vrijednosti koje škola promiče te ih kasnije promicati i kada izađu iz sustava obrazovanja. Rezultati ovog istraživanja su pokazali kako nastavnici imaju razna očekivanja od svojih ravnatelja no sva se ta očekivanja mogu svesti na četiri glavna. Prvo od njih je da očekuju da ih se primjereno nagradi za njihov angažman i doprinos radu školi. Drugo, očekuju pravo i pristup situacijama u kojima se donose odluke važne za rad škole općenito te njihov rad kao nastavnika. Treće, očekuju prepoznavanje i prihvaćanje različitih talenata i sposobnosti nastavnika te njihovo korištenje za dobrobit škole. Zadnje, očekuju otvorenost ravnatelja za kritiku kolektiva koja je usmjerena na poboljšanje rada i uvjeta u školi. Preko 90% ispitanih nastavnika se složilo kako prethodno navedena četiri ponašanja očekuju od svog ravnatelja te da su to ponašanja koja bi dovela do toga da nastavnici osjećaju zadovoljstvo poslom, a ono je jedno od pokazatelja učinkovitog školskog vođenja.

Zbog povećanja broja škola i visokih učilišta sve je veća potreba i za ravnateljima tih institucija. S obzirom da se sustav obrazovanja sve više i brže mijenja potrebno je da su ti ravnatelji snalažljivi i prilagodljivi. Autor Black (2014) je pokušao pronaći koje su sve to kompetencije koje bi se trebale poučiti buduće ravnatelje visokih učilišta, i na koji se način

razlikuju od onih potrebnih za ravnatelje osnovnih i srednjih škola i ravnatelje ili vođe institucija u nekom drugom sektoru. Važno je razlikovati način rada i života u visokom učilištu od onoga u drugim institucijama. Na visokom je učilištu iznimno važno povezati kompetencije dobrog menadžera i dobrog vođe u jednu osobu jer su važne kompetencije i jednog i drugog, više nego što su potrebne u nekoj drugoj instituciji. Takva je situacija zbog kompleksnosti rada sveučilišta, brojnosti studenata, nastavnog osoblja i aktivnostima koje sveučilište provodi. Ona obilježja koje je autor izdvojio kao obilježja učinkovitog vođenja u visokom obrazovanju su: vizija koja gleda dugoročno, stabilna je i zajednički donesena; ciljevi koji su ostvarivi pomoću manjih zadataka gdje ima i fleksibilnosti u njihovom ostvarivanju; zajedničke vrijednosti koje nisu nametnute nego prihvaćene; ravnatelj provodi vrijeme s kolektivom i zna njihove jake strane; rješava probleme pravovremeno; raspodjela zadataka i odgovornosti; osiguravanje resursa za neometan rad sviju. Ipak, te se kompetencije vrlo jednostavno mogu translirati i na sustav osnovnoškolskog ili srednjoškolskog obrazovanja. Kad se ravnatelje pita što to njima koristi i treba da budu učinkoviti onda je jedan od odgovora priznanje. Grčki su autori (Saiti i Fassoulis, 2012) istraživali zadovoljstvo poslom ravnatelja osnovnih škola te su pokušali dokučiti koji su to sve faktori koji pridonose boljem zadovoljstvu poslom. Rezultati su pokazali da njihovom zadovoljstvu najviše doprinosi priznanje koje za svoj rad dobiju od nadležnih institucija, grada, županije ili Ministarstva. Takvo priznanje koje je formalno potiče ravnatelje na daljnji angažman u školi, povećava njihovu motivaciju za ostvarivanje dugoročnije vizije i misije škole u suradnji s nastavnicima i drugim zaposlenicima te učenicima. Ravnatelji su iskazali kako financijska podrška doprinosi manje nego upravo formalno priznanje za dobar rad i podrška u radu najviše doprinose zadovoljstvu poslom. Time doprinose tome da su ravnatelji više predani poslu i radu škole.

Sva su prethodno navedena istraživanja pojedinačno samo djelomično obuhvatila učinkovito školsko vođenje te se bavila istraživanjem pojedinih aspekata učinkovitog školskog vođenja, primjerice određena ponašanja ili osobine ravnatelja. Sve to ukazuje kako su teorijski modeli orijentacija za istraživanje školskog vođenja u praksi. Stoga, iz prikazanih se istraživanja, odnosno rezultata njihovih istraživanja mogu se izdvojiti ona obilježja školskog vođenja za koje je praksa pokazala da pridonose učinkovitosti škole. Ta su se obilježja kategorizirala i pritom je formiran model učinkovitog školskog vođenja koji obuhvaća sljedeća obilježja: zajednički donesena i usmjerena vizija, jasnoća uloga svih dionika škole u postizanju vizije, međusobno uvažavanje i priznavanje za rad, povjerenje, motivacija, dvosmjerna komunikacija, grupna kohezija koja je obilježena distribucijom moći i odgovornosti, zajedničke

vrijednosti, usmjerenost na inovacije i razvoj, Kodeks ponašanja, autonomija u radu, afirmacija različitih sposobnosti, samopouzdanost i dosljednost ravnatelja, otvorenost za konstruktivnu kritiku te zajedničko planiranje, koordiniranje i evaluacija rada nastavnika.

Svrha izrade modela učinkovitog školskog vođenja je pomoć u unaprjeđenju prakse. Model sadrži mnoštvo obilježja koja su se pokazala učinkovita te sumiraju preporuke i smjernice za učinkovito školsko vođenje.

2.3. Skup obilježja učinkovitog školskog vođenja

Iz niza istraživanja se mogao sažeti integrirani skup obilježja učinkovitog školskog vođenja koji obuhvaća nekoliko kategorija. Kad bi se napravio presjek poznatih modela školskog vođenja i onih obilježja koje su istraživači izdvajali u istraživanjima kao učinkovita, ta bi se obilježja mogla grupirati u sljedeće kategorije: vizija, socijalni odnosi, školsko ozračje, osobine vođe te rad s nastavnicima. U narednom će se tekstu pojasniti ključna obilježja navedenih kategorija te njihova povezanost s učinkovitim školskim vođenjem.

2.3.1. Vizija

U svijetu su, a i kod nas sve vidljivije promjene u društvu općenito, ekonomiji, gospodarstvu, načinu života, obiteljima što sve potiče i promjene u odgoju i obrazovanju. Pritom mislim na odgoj i obrazovanje u obitelji i ono institucionalno, u školi. Škole zbog nesrazmjera koji je vidljiv u mogućnostima praćenja trendova u obrazovanju postaju sve autonomnije. Autonomna škola, stoga, zahtijeva od ravnatelja, nastavnika i učenika da se na svoj neki način prilagođavaju promjenama koje se događaju (Kendelić, 2011). Ljudi najčešće ne vole promjene jer ponekad od njih zahtijevaju promjenu iz nutrine, promjene uvjerenja i rad na karakteru ili navikama. Ipak, rado ili nerado, svi moraju promjene prihvatiti. Svatko se svojim tempom mijenja i usvaja nove navike, no važno je da te promjene idu u istom smjeru. Ono što je zajednička nit svih koji borave u jednoj školi bi trebala biti vizija škole. Vizija je važna misao vodilja postizanja učinkovitosti škole te zadovoljstva nastavnika i učenika. Kad je ona zajednički donesena i

prihvaćena moguće je ostvarivati buduće ciljeve škole (Curry, 2014). Dobro je da vizija bude donesena kroz međusobnu komunikaciju ravnatelja, stručnog tima i nastavnika jer će tako ravnatelj biti siguran da su svi suglasni s tom vizijom i promjenama koje slijede te će se svi zajednički na njih pripremati (Kendelić, 2011). Vizija je generalni smjer u kojem škola želi ići iz koje je moguće formirati misiju i konkretne ciljeve i načine kako ih postići. Vizija i misija učinkovite škole idu u smjeru odgajanja i obrazovanja funkcionalno pismenih, samostalnih, odgovornih, kreativnih i inovativnih pojedinaca koji su pritom razvili moralni kompas i vrijednosti koje je promicala škola. Tek kad se formira zajednička vizija moguće je i implementirati promjene u kurikulum i samu nastavu. Usto, nužna je jasnoća uloga svih dionika kako bi svatko u skladu sa svojim kompetencijama pridonosio ostvarivanju vizije (Odhiambo i Hii, 2012). Promjene se ne tiču svih dionika škole uvijek i podjednako te nekad je nužno da jedni drugima pomažu s obzirom na potrebe. Promjenu čine svaki pojedinac u školi za sebe, no često je nemoguće postići promjenu bez suradnje nastavnika i ravnatelja te nastavnika međusobno (Liu, 2015). Ovakvi odnosi su često karakteristika transformacijskog školskog vođenja. Transformacijsko vođenje zahtijeva od ravnatelja da stalno bude u doticaju s nastavnicima, komunicira s njima na dnevnoj bazi kako bi uvijek znao što se događa u školi, u učionicama, i gdje su potrebne promjene (Anderson, 2017). Osim kod transformacijskog školskog vođenja, vizija se spominje i u instrukcijskom školskom vođenju. Vizija i školski tim koji se brine o inovacijama i poboljšavanju učinkovitosti škole izdvajaju se kao dva glavna čimbenika učinkovitog školskog vođenja iz perspektive instrukcijskog vođenja (Ingersoll i sur., 2018).

Kad ravnatelj, njegovi nastavnici i drugi zaposlenici zajednički kreiraju viziju, tada su i svi suglasni s njome i teže njezinu ostvarivanju. Tada je sav njihov rad usmjeren ka ostvarenju njihove vizije škole i drugi segmenti učinkovitog školskog vođenja dolaze puno prirodnije. Vizija nikako ne smije biti nametnuta jer ako nije zajednička, nitko joj se zapravo neće posvetiti niti svoj rad uskladiti s njome. Kreiranjem zajedničke vizije pokreću se razni drugi odnosi, socijalni odnosi između ravnatelja, nastavnika, stručne službe i drugih dionika škole.

2.3.2. Socijalni odnosi

Svaki ljudski odnos, a tako i onaj između ravnatelja i drugih dionika škole (nastavnici, učenici, roditelji) treba biti obilježen međusobnim uvažavanjem i povjerenjem u druge (Benoliel i Barth, 2017; Black, 2015; Bruggencate i sur., 2012.; Dutta i Sahney, 2016; Griffith, 2004; Hulpia i

sur., 2012; Mascall i sur., 2008; Menon, 2014; Odhiambo i Hii, 2012; Palleta i sur., 2017; Robinson i sur., 2008). Ukoliko je odnos ravnatelja prema nastavnicima takav, onda je vidljiva i posvećenost nastavnika i ostalih zaposlenih organizaciji u kojoj rade što može doprinijeti njihovoj učinkovitosti u radu s učenicima (bolji akademski uspjeh učenika). Kad nastavnici vjeruju u svog ravnatelja moguće je govoriti i o stvaranju zajedničkih vrijednosti. Nakon toga moguće je motivirati nastavnike na način da se pred njih stavljaju izazovi koje mogu riješiti te im se da sloboda u njihovoj kreativnosti (Menon, 2014). Ravnatelj je zadužen za motivaciju svih zaposlenih na rad, i za to se može koristiti i ekstrinzičnom motivacijom poput slanja na edukacije ili povišicom plaće. To znači da ravnatelji moraju znati svoje nastavnike, njihove vrline, mane, sposobnosti i vještine te ih usmjeriti u smjeru njihova razvitka kako bi doprinijeli svom osobnom razvoju, ali i razvoju škole (Palleta i sur., 2017). Nastavnike treba motivirati te poučiti kako da sami sebe motiviraju.

Segmenti vođenja koji pripomažu većoj posvećenosti radu su direktna motivacija ravnatelja prema nastavnicima, poticanje kreativnosti, visoka razina međusobnog poštovanja te intencija ravnatelja da transformira školu (Menon, 2014). Kako bi neki odnos bio kvalitetan, nužna je dvosmjerna komunikacija koja olakšava donošenje odluka i rješavanje nesuglasica i problema. Nastavnici i drugi dionici škole očekuju uvažavanje drugih za svoj rad i doprinos, a osobito uvažavanje ravnatelja. Isto tako, nastavnicima je važno da dobiju podršku i povratnu informaciju kako su sposobni za svoj posao i da ga dobro rade, što je nastavnicima često bolja motivacija nego plaća. Ta podrška može uključivati ohrabrivanje, omogućavanje usavršavanja, davanje pozitivne ili konstruktivne povratne informacije nakon supervizije (You i Conely, 2014). Ipak, supervizija često uz sebe veže negativnu konotaciju i često sliči provjeravanju s ciljem da se nekoga inkriminira umjesto da bude s ciljem prevencije nečega i rješavanja problema ili poteškoće.

O socijalnim se odnosima može pisati jer oni dominiraju u školskom okruženju i to među svim dionicima škole (ravnatelj, nastavnici, učenici, stručna služba, roditelji i drugi). Obilježje svakog dobrog i plodonosnog odnosa je povjerenje i osjećaj da se na drugoga možeš osloniti. Takva je situacija u i školskom kontekstu gdje među nastavnicima i ravnateljem mora vladati osjećaj povjerenja te da se mogu osloniti jedni na druge, u školi, a često i izvan nje. Škola je svijet u malome i moguće je razvijanje socijalnih i profesionalnih odnosa i na druge razine poput prijateljskih. Tada povjerenje, uvažavanje i ohrabrivanje postaju još važniji. Svi ti socijalni odnosi oblikuju kakva će biti školsko ozračje i kako će se svi koji u školi borave ili je posjećuju osjećati, dobrodošlo i ugodno ili suprotno od toga.

2.3.3. Školsko ozračje

Školsko je ozračje vrlo jasan pokazatelj učinkovitosti škole te se pri prvom posjetu školi može vidjeti i osjetiti kako škola „diše“. Pri ispitivanju povezanosti školske klime i učinkovitosti škole, rezultati pokazuju da što je pozitivnije školsko ozračje, to je i učinkovitost škole veća (Dutta i Sahney, 2016; Hallinger i Heck, 2010; Palleta i sur., 2017; Ross i Cozzens, 2016; Quinn i sur. 2015). Ono što je karakteristično za učinkovitu školu jest zajednički kodeks ponašanja, grupna kohezija te distribucija moći i odgovornosti. Grupna kohezija podrazumijeva suradnju, podržavanje između svih dionika škole (nastavnici, stručni tim) što podrazumijeva pravednu (svakome prema mogućnostima) raspodjelu moći i odgovornosti među svima. Kako bi školsko ozračje moglo biti takvo da se odluke donose zajednički, svi dionici škole trebaju dijeliti zajedničke vrijednosti, uvjerenja i stavove te poštivati zajednički donesena pravila i norme (Curry, 2014). Kodeks ponašanja koji bi trebao biti pravilnik i orijentir za djelovanje će stvoriti zajedničke vrijednosti te olakšati suradničke odnose među nastavnicima i stručnim timom. Pozitivno školsko ozračje podrazumijeva zajedništvo među nastavnicima te suradničko ponašanje među njima (Choi Wa Ho, 2010). Pozitivno ozračje potiče učinkovitost škole, no uz sve je još potrebna usmjerenost na inovacije i razvoj. Ravnatelj ima veliki utjecaj na to u kojem će se smjeru organizacija (škola) razvijati. Ako je škola usmjerena prema razvoju i inovacijama, takva će biti i školsko ozračje koje onda preko nastavnika može doprijeti do učenika i povećati njihovu uspješnost u učenju i učinkovitost škole (Bruggencate i sur., 2012). Ravnatelj koji želi transformirati školu neće prezati od rizika i promjena, nego upravo suprotno, bit će spreman riskirati i uvesti inovacije kako bi poboljšao svoju školu (Menon, 2014). Zadovoljstvo nastavnika poslom jako je obilježeno poticajnim i pozitivnim školskim ozračjem odnosno zadovoljniji su oni koji su imali više autonomije, pravo glasa u donošenju odluka i dobre uvjete za rad. Nastavnici su zadovoljniji poslom ukoliko ih se uključuje u donošenje esencijalnih odluka vezanih uz njihov rad, više nego kad su uključeni u neke odluke koje nisu toliko važne. Kad je riječ o distribuciji moći i odgovornosti, Hallinger i Heck (2010) predlažu da nastavnici vode glavnu riječ po pitanju školskog kurikulumu, suradnji i svemu onome što može poboljšati uspjeh učenika i njihovo zadovoljstvo poslom. Osim distribucije moći i odgovornosti, afirmacija različitih sposobnosti i uvažavanje postignuća nastavnika pridonosi njihovom zadovoljstvu.

Školsko ozračje stvaraju svi dionici škole zajedno svojim stavovima i ponašanjima. Važno je kakav stav o radu i životu zaposlenici imaju kako bi distribucija moći i odgovornosti imala smisla i bila funkcionalna. Odgovornosti u školi su velike i svi se trebaju pokazati dorašlim tim zadacima, da će ih odgovorno i profesionalno izvršiti. Naprotiv, ako zaposlenici imaju negativan stav prema radu, rade sve u zadnji čas tada će im se rijetko ukazivati šansa za odgovornost i moć. A slaba distribucija moći odgovornosti signal je neučinkovitog školskog vođenja te da ravnatelj većinom vodi sve sam. Da bi tako činio ravnatelj mora imati neke osobine vođe.

2.3.4. Osobne kvalitete vođe

Kako bi vođenje bilo učinkovito ravnatelj treba imati neka obilježja dobrog vođe. Prvo je obilježje sama karizma vođe, da on svojom prisutnošću i odnosom prema životu i radu inspirira i potiče nastavnike na bolji rad i zadovoljstvo poslom (Griffith, 2004). On je svojim ponašanjem primjer ostalima te prvenstveno treba odavati dozu samopouzdanosti kako bi bio vjerodostojan vođa te mu zaposleni vjerovali da zna što radi. Ravnatelj koji zna prepoznati i izražavati vlastite emocije, prepoznati emocije drugih osoba, regulirati svoje i izraziti ih na pravilan način, bit će bolji u političkim vještinama. Politička vještina koja je važna za ravnatelja je osjećaj za mišljenje publike tj. zaposlenika, suradnika, roditelja i slično. Svaki ravnatelj trebao bi moći utjecati na formiranje mišljenja publike, ali isto tako znati se suočiti s njim (Taliadorou i Pashiardis, 2014). Učinkovitost u vođenju ravnatelja treba se očitovati u njihovoj sposobnosti da ostanu mirni pri donošenju važnih odluka koje će utjecati na sve dionike škole, i da pritom ostani čvrsti iako im možda neki dionici neće biti sretni s tom odlukom (Odhiambo i Hii, 2012). Osim toga, mora biti dosljedan u onome što radi umjesto da bude prevrtljiv i nesiguran.

Prema nastavnicima i drugim zaposlenima ravnatelj treba biti poticajan i podržavajući, dati im priliku da pokažu svoje ideje i umijeća, znanja i sposobnosti. Tada su zaposlenici predaniji organizaciji, više pažnje posvećuju učenicima i njihovom uspjehu što je jedan od pokazatelja učinkovitosti škole. Nastavnicima je važno da je ravnatelj otvoren i za kritiku svog kolektiva, sve u svrhu poboljšanja uvjeta rada u školi (Thompson, 2017). Prema nastavnicima, učinkovitim školskom vođenju najviše doprinose profesionalnost ravnatelja, prihvaćanje

raznolikosti nastavnika i uvažavanje njihovih individualnih znanja i sposobnosti, poticanje suradničkih odnosa među raznim dionicima škole, mogućnost nastavnika da sudjeluju u kreiranju kurikuluma te pomoć ravnatelja u tom području i na kraju mogućnost profesionalnog razvoja, a čemu prethodi evaluacija koji vrši ravnatelj (Ross i Cozzens, 2016).

Sve bi se prethodno navedene pozitivne osobine ravnatelja trebale jasno očitovati u njegovim stavovima i ponašanju koje manifestira u školi te u vrijednostima koje promiče. On sam treba biti pozitivan te prenositi takav stav svojim nastavnicima i drugim zaposlenicima te učenicima u školi. Mora biti realan isto tako i sagledati svoje mogućnosti te mogućnosti škole u kojoj radi. Ravnatelj mora imati takta u radu s ljudima jer dolazi u doticaj sa svim dionicima škole te je važno kako komunicira s nastavnicima, roditeljima, ali i lokalnim i nacionalnim vlastima. Od ravnatelja najviše potražnje i očekivanja imaju nastavnici te ga uz pedagoga najčešće pitaju za savjete. Stoga, ravnatelj kao predstavnik tog kolektiva mora biti otvoren poslušati ideje i savjete svojih zaposlenika te im pomagati u okvirima u kojima to može.

2.3.5. Rad s nastavnicima

Pri radu s nastavnicima važno je imati određene i fokusirane akademske ciljeve i ishode te očekivanja. Često u školama rad s nastavnicima preuzmu pedagozi i postaju svojevrсни vođe u tom području. Ponekad je to samo pitanje usavršavanja ili suradnja pedagoga i nastavnika na provođenju radionice. Ipak, često je to i savjetovanje o radu s nekim učenicom, problematičnim, darovitim ili nekim drugim. Osim pedagoga, važno je da ravnatelj s nastavnicima planira rad te ga na kraju i revidira, zajedno s kurikulumom koji treba pratiti. Neke planirane odgojno – obrazovne situacije nije moguće ostvariti pa je kurikulum potrebno izmijeniti što nije nužno loše, nego upravo suprotno, može biti jako dobro nakon što se uoči potreba za promjenama. Ravnatelji koji nisu uključeni u cijeli ciklus planiranja i programiranja rada nastavnika lako će nastavnika prozvati za neodrađen posao ukoliko nastavnik nešto iz kurikuluma nije prošao s učenicima, dok će onaj koji je s nastavnicima planirao lakše revidirati kurikulum jer mu je poznata situacija s kojom se nastavnik nosi u razredu. Dugoročno je važno raditi s nastavnicima, evaluirati njihov rad kako bi se pravovremeno utjecalo u smjeru poboljšavanja. Ravnatelj koji želi pomoći nastavnicima posvećuje vrijeme svakom pojedinačnom nastavniku i uzima u obzir njihove osobine i mogućnosti (Griffith, 2004). Ravnatelj treba znati jake strane svojih nastavnika te omogućiti im da ih koriste na maksimalnoj razini i stalno se usavršavaju i podižu

taj svoj maksimum. Stoga, u kontekstu učinkovitog školskog vođenja, važna je intelektualna stimulacija nastavnika i poticanje na kontinuirano učenje i usavršavanje (Ibid, 2004). Poticanje nastavnika na kontinuirano učenje i usavršavanje treba polaziti od ravnatelja i stručnog tima koji svojim primjerom pokazuju važnost učenja i usavršavanja te koji omogućuju nastavnicima vrijeme, prostor i novac za usavršavanje (Robinson i sur., 2008). Ravnatelj i stručni tim bi trebali biti na raspolaganju nastavnicima za pitanja oko unapređenja nastave, ali i imati informacije o tome gdje mogu svoje znanje nadopuniti.

Još jedan vid suradnje nastavnika i ravnatelja je pedagoška supervizija. Superviziju bi nastavnici trebali smatrati pozitivnim činom jer se pretpostavlja da je dobronamjerna te da nakon supervizije ravnatelj ili stručni suradnik nastavniku daje konkretnu povratnu informaciju i sugestije za daljnji rad. Činjenica je da superviziju nastavnici doživljavaju pozitivnom ukoliko supervizor pokazuje poticajno ponašanje i pomaže nastavniku u tom procesu poboljšavanja umjesto da je isključivo kritičan i bez prave povratne informacije.

Rad s nastavnicima je najznačajniji pedagoški rad koji se od ravnatelja očekuje te dio školskog vođenja koji se najočitije povezuje s učinkovitošću. To znači da kroz rad s nastavnicima, omogućavajući im svu potrebnu infrastrukturu, prostor za usavršavanje te superviziju i povratne informacije, ravnatelj osigurava veće zadovoljstvo nastavnika poslom te bolji akademski uspjeh učenika. Za ovaj segment učinkovitog školskog vođenja potrebno je znanje i ulaganje najviše vremena i truda ravnatelja.

Na temelju ovog skupa obilježja pojedinih kategorija učinkovitog školskog vođenja konstruiran je anketni upitnik za empirijsko istraživanje te u nastavku ovog rada slijede njegovi rezultati. Sva obilježja učinkovitog školskog vođenja vrlo su eksplicitna i prepoznatljiva te su sudionici u istraživanju trebali procijeniti njihovu zastupljenost u svojim školama kako bi se ovo područje teorijski razvilo i donekle opisalo stanje u osnovnim školama Primorsko-goranske županije.

3. Prikaz metodologije istraživanja

3.1. Predmet istraživanja

Pregledom literature može se ustanoviti kako se u odnosu na svijet u nacionalnom kontekstu provodi vrlo malo istraživanja u području školskog vođenja (Ažić – Bastalić, 2018; Buchberger, 2018; Drvodelić, 2016; Kovač, Staničić i Buchberger, 2014). Ipak, i u Hrvatskoj je zadnjih dvadesetak godina povećan interes odgojno-obrazovnih stručnjaka za ulogu ravnatelja i školsko vođenje što je vidljivo u većem broju stručne literature i stručnih skupova i edukacija za ravnatelje. Ipak, Hrvatska je danas jedna od rijetkih europskih država koja još uvijek formalno neosposobljenim ravnateljima povjerava vođenje škola. Iz te činjenice slijedi potreba promjene koja je u interesu ravnatelja i škola, posebice zbog mogućnosti većeg zadovoljstva nastavnika poslom te boljih učeničkih školskih postignuća. Iako 5. cilj *Strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije* (2014) govori o unapređenju kvalitete vođenja škola te naglašava uz ulogu ravnatelja i ulogu nastavnika kao pokazatelja funkcioniranja i učinkovitosti škole, malo je toga učinjeno po pitanju profesionalizacije uloge ravnatelja. To ukazuje na potrebu profesionalizacije uloge ravnatelja i obrazovanja o učinkovitom školskom vođenju kako bi se mogao postići maksimalni potencijal škole odnosno kako bi se pojedine škole, ali i sustav obrazovanja općenito mogli nazvati učinkovitim.

Upravo zbog nedostatka istraživanja u nacionalnom kontekstu, ovo se pilot istraživanje usmjerilo na ispitivanje zastupljenosti obilježja učinkovitog školskog vođenja u osnovnim školama Primorsko-goranske županije iz perspektive nastavnika. Ovo je istraživanje orijentacijsko odnosno eksplorativno, njime želi proširi znanje o učinkovitom školskom vođenju i ispitati prikladnost odabrane metode istraživanja te početnu orijentaciju od koje se u istraživanju krenulo. U ovome je radu početna orijentacija sam skup obilježja učinkovitog školskog vođenja koji je sažeo rezultate istraživanja o obilježjima učinkovitog školskog vođenja.

3.2. Temeljno istraživačko pitanje i ciljevi istraživanja

Temeljno istraživačko pitanje glasi: Kako nastavnici percipiraju zastupljenost obilježja učinkovitog školskog vođenja u osnovnim školama u Primorsko-goranskoj županiji?

U skladu s predmetom i problemom istraživanja, postavljeni su sljedeći ciljevi istraživanja:

1. Ispitati koja su obilježja učinkovitog školskog vođenja zastupljena u osnovnim školama Primorsko-goranske županije iz perspektive nastavnika
2. Specifični cilj je ispitati koja je kategorija obilježja učinkovitog školskog vođenja (vizija, socijalni odnosi, školsko ozračje, osobine ravnatelja, rad s nastavnicima) u najvećoj mjeri zastupljena u osnovnim školama u Primorsko-goranskoj županiji

3.3. Istraživačke hipoteze

Ovaj je istraživački problem eksplorativne prirode, stoga, nije moguće postaviti jasnu hipotezu. S obzirom da nema dosadašnjih spoznaja o učinkovitom školskom vođenju koje je definirano konceptom učinkovitog školskog vođenja kao u ovom radu, ne postoji rad na koji bi se moglo referirati pri postavljanju hipoteza. Ovo je istraživanje eksplorativno istraživanje kojim se željelo ispitati stanje u osnovnim školama Primorsko-goranske županije iz perspektive nastavnika o obilježjima učinkovitog školskog vođenja.

3.4. Varijable istraživanja

Kako bi se uzorak u istraživanju mogao što bolje opisati te kako bi dobili što više informacija o sudionicima u istraživanju korištene su sljedeće varijable: spol, dob, radno iskustvo, stupanj napredovanja te razina sustava u kojem nastavnik podučava. Osim toga, obilježja čija se zastupljenost ispitala predstavljala su u ovom istraživanju glavne varijable.

Glavne varijable

1. Vizija (zajednički donesena, jasnoća uloga u provođenju) – procjena zastupljenosti tih obilježja iz perspektive nastavnika

2. Socijalni odnosi (povjerenje, uvažavanje, dvosmjerna komunikacija) – procjena zastupljenosti tih obilježja iz perspektive nastavnika
3. Školska klima (inovacije i razvoj, Kodeks ponašanja, distribucija moći i odgovornosti, autonomija u radu) – procjena zastupljenosti tih obilježja iz perspektive nastavnika
4. Osobne kvalitete vođe (staložen i dosljedan, otvoren za kritiku, poticajan) – procjena zastupljenosti tih obilježja iz perspektive nastavnika
5. Rad s nastavnicima (zadovoljstvo poslom, povratne informacije, planiranje rada, resursi za rad, poticanje na usavršavanje, supervizija) – procjena zastupljenosti tih obilježja iz perspektive nastavnika

3.5. Instrument istraživanja i uzorak

Za potrebe ovog istraživanja konstruiran je instrument - anketni upitnik (Prilog 1) koji se mrežnim putem distribuirao u sve osnovne škole Primorsko-goranske županije. Putem elektroničke pošte, škole su dobile poziv za sudjelovanje u istraživanju, kratke informacije o istraživanju, njegovom cilju te poveznicu na upitnik².

Upitnik se sastojao od dva dijela:

1. Opći podaci o sudioniku/ci
2. Procjena zastupljenosti obilježja učinkovitog školskog vođenja

Upitnik je kreiran na temelju postojećeg i predstavljenog teorijskog okvira. Iz teorijskog su se dijela izdvojile čestice koje najpreciznije mjere zastupljenost obilježja iz modela učinkovitog školskog vođenja. Kako bi upitnik bio što razumljiviji budućim sudionicima u istraživanju, provedena je i ekspertna validacija upitnika koja je uključivala analizu svake pojedine čestice. Cilj ekspertne validacije bio je utvrditi razumijevanje čestica te jednostavnost prepoznavanja navedenih obilježja učinkovitog školskog vođenja u praksi. U proces ekspertne validacije bila su uključena dva učitelja razredne nastave te dva predmetna nastavnika različite dobi i radnog

² Upitnik o obilježjima učinkovitog školskog vođenja bio je distribuiran mrežnim putem u sve osnovne škole Primorsko-goranske županije te su uzorak činili svi oni koji su povratno odgovorili i ispunili anketni upitnik. Stoga, nije korištena neka već poznata tehnika uzorkovanja nego su obuhvaćeni oni sudionici koji su dobrovoljno odgovorili.

iskustva. Eksperti su imali mogućnost komentiranja svake čestice kako bi se ustvrdile eventualne nejasnoće te načini kako ih bolje pojasniti budućim sudionicima u istraživanju. Nakon provedene validacije, iz upitnika su uklonjene čestice koje su svim ekspertima bile u potpunosti nejasne te su uvažene sugestije za dodatna pojašnjenja nekih čestica.³

Prvi dio upitnika sastojao se od osnovnih podataka o ispitanicima (spol, dob, škola u kojoj su zaposleni, radno iskustvo, status s obzirom na napredovanje te razina sustava u kojem podučavaju).

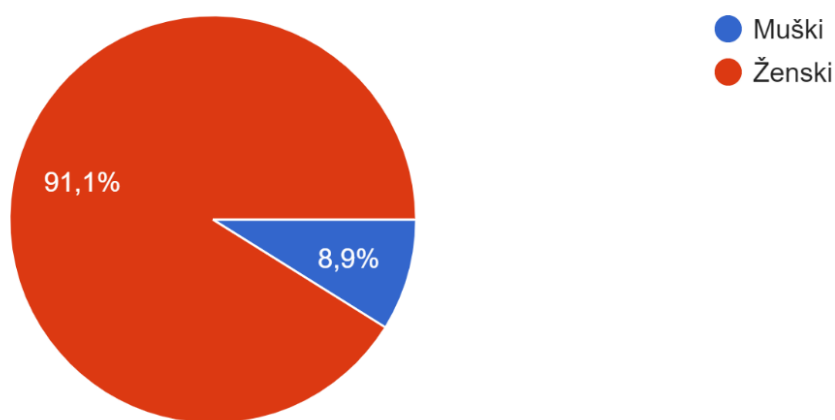
Drugi dio upitnika sastojao se od 16 čestica koje su proizašle iz teorijskog okvira odnosno iz modela učinkovitog školskog vođenja. Zadatak ispitanika bio je procijeniti na Likertovoj skali od pet stupnjeva (gdje 1 označava u potpunosti se **ne** odnosi na moju školu, a 5 u potpunosti se odnosi na moju školu), u kojoj je mjeri svako od navedenih obilježja zastupljeno u njihovoj školi.

Čestice su mjerile zastupljenost pet kategorija modela učinkovitog školskog vođenja odnosno zastupljenost njihovih obilježja iz perspektive nastavnika. Kategoriju vizije su mjerile prve dvije čestice koje glase: *U mojoj je školi viziju zajednički kreiraju ravnatelj i drugi članovi školskog kolektiva (nastavnici i stručna služba)* i *U mojoj školi svi članovi školskog kolektiva imaju jasnu ulogu u postizanju dogovorene vizije škole*. Nadalje, iz kategorije socijalni odnosi proizašla je čestica: *U mojoj su školi odnosi ravnatelja i školskog kolektiva okarakterizirani povjerenjem, međusobnim uvažavanjem i dvosmjernom komunikacijom*. Sljedeća je kategorija školsko ozračje obuhvatila četiri čestice među kojima su: *U školskom je kolektivu je svatko prema svojim mogućnostima usmjeren na inovacije i razvoj*, *U mojoj školi svi (učenici i djelatnici škole) poštuju Kodeks ponašanja ili Kućni red*, *U školi je vidljiva grupna kohezija koja se očituje kroz distribuciju moći i odgovornosti te zajedničke vrijednosti te U mojoj školi nastavnici imaju autonomiju u radu*. Nadalje, iz kategorije osobne kvalitete ravnatelja proizašle su tri čestice: *U mojoj školi ravnatelj potiče i podržava inicijative nastavnika usmjerene na razvoj škole*, *Ravnatelj je staložen i dosljedan pri donošenju odluka te Ravnatelj moje škole otvoren je za kritiku koju mu upućuju članovi školskog kolektiva s ciljem poboljšanja rada škole*. Posljednja je kategorija rad s nastavnicima te je ona obuhvatila ostatak čestica: *U školi su osigurani resursi i materijali za neometan rad nastavnika*, *Ravnatelj planira, koordinira i*

³ S obzirom da je provedeno empirijsko istraživanje bilo pilot istraživanje, nije se provodila daljnja validacija upitnika (faktorska analiza čestica).

evaluira rad nastavnika, Nastavnici superviziju doživljavaju pozitivnim činom, Ravnatelj pruža individualnu podršku nastavnicima u njihovu radu (primjerice, pruža individualnu i specifičnu povratnu informaciju o ponašanju nastavnika i njegovom učinku na nastavi), Ravnatelj potiče nastavnike na kontinuirano stručno usavršavanje i profesionalni razvoj te na kraju Nastavnici su zadovoljni radom u školi.

U ovom je pilot istraživanju sudjelovalo 79 sudionika iz osnovnih škola Primorsko-goranske županije što obuhvaća otprilike 3,6% populacije osnovnoškolskih nastavnika u županiji⁴. S obzirom da je u ovome pilot istraživanje uzorak prilično mali, mogu se uočiti isključivo tendencije prema nekim ponašanjima te nije moguće ništa generalizirati za cijelu populaciju. Od ukupnog broja sudionika 91,1% su činile žene (N=72), dok su muškarci sudjelovali s 8,9% (N=7). Odaziv sudionika u velikoj je mjeri ovisio o osobi koja je zaprimila poziv za sudjelovanje u istraživanju i prosljedila ga dalje razrednim i predmetnim nastavnicima te o njihovom sve većem zasićenju sudjelovanja u istraživanjima koje provode znanstvenici te studenti za svoje završne, diplomske i doktorske radove.

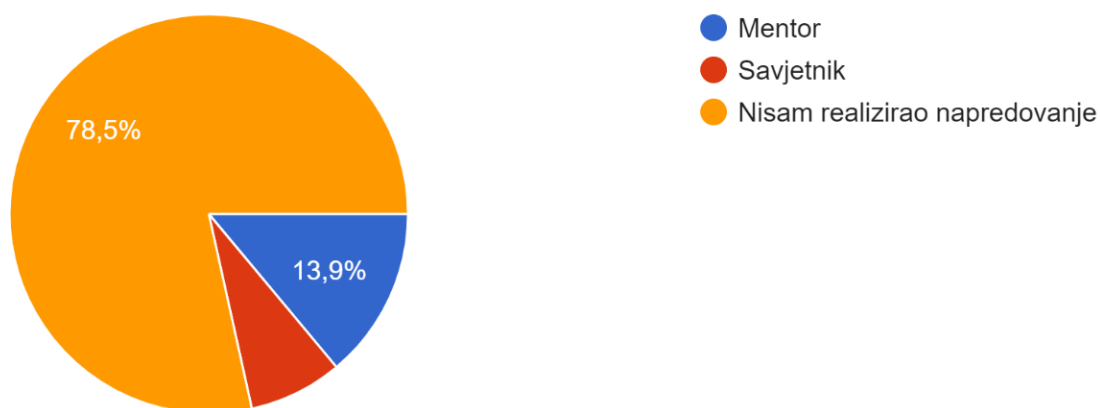


Graf 1. Prikaz raspodjele ispitanika po spolu

U istraživanju su sudjelovali sudionici koji su bili između 27 i 63 godine što dovodi do prosječne dobi ispitanika koja iznosi 45,2 godine. U skladu s time, godine radnog iskustva variraju između jedne i 40 godina radnog iskustva što iznosi prosječno 19,4 godina radnog

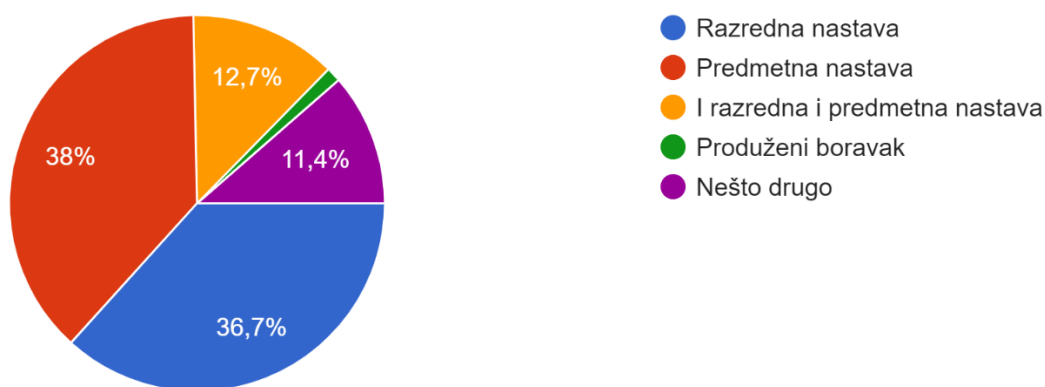
⁴ Posljednji podatak Državnog zavoda za statistiku iz Priopćenja 30. travnja 2019: https://www.dzs.hr/Hrv_Eng/publication/2019/08-01-02_01_2019.htm

iskustva. Na pitanje statusa s obzirom na napredovanje, sudionici u istraživanju su odgovorili kako njih 78,5% nije realiziralo napredovanje, njih 13,9% je u statusu mentora, dok samo 7,6% u statusu savjetnika.



Graf 2. Raspodjela sudionika s obzirom na status

Na pitanje o razini sustava u kojem podučavaju, 38% sudionika u istraživanju je odgovorilo kako radi u predmetnoj nastavi, 36,7% da radi u razrednoj nastavi, njih 12,7% radi i u razrednoj i predmetnoj nastavi, 1,3 % u produženom boravku te 11,4% u nekom drugom sustavu.



Graf 3. Raspodjela ispitanika s obzirom na sustav

3.6. Obrada podataka

U istraživanju se koristio anketni upitnik (Prilog 1) te su se za potrebe obrade podataka koristile metode kvantitativne analize. Prikupljeni su se podaci obrađivali uz pomoć programskog paketa IBM SPSS Statistics 21.0 koji se dominantno koristi za statističku analizu u društvenim znanostima te uz pomoć programa JASP kojega je izradilo i publiciralo Sveučilište u Amsterdamu. Prilikom analize podataka korištene su metode deskriptivne statistike.⁵ Deskriptivne metode koriste se u opisivanju pedagoških pojava odnosno fenomena odgoja i obrazovanja. U ovom istraživanju koristile su se prilikom opisivanja uzorka (spol, dob, radno iskustvo, status s obzirom na napredovanje, razina sustava podučavanja). U deskriptivnoj statistici koristile su se sljedeće statističke metode: frekvencije, aritmetička sredina, standardna devijacija. Frekvencije se odnose na distribuciju rezultata u različitim kategorijama. Aritmetička sredina koristi se kod računanja prosječnog rezultata grupe, a standardna devijacija kod utvrđivanja distribucije rezultata.

3.7. Etičke implikacije istraživanja

Anketni upitnik koji je korišten u istraživanju bio je u potpunosti anoniman, od ispitanika se nije tražilo navođenje osobnih podataka kao što su ime i prezime te godina rođenja. Od ispitanika se tražio podatak o mjestu rada, no podaci o pojedinoj školi nisu se prikazivali u diplomskom radu u dijelu izvješća o rezultatima. Prikupljeni podaci dostupni su samo autoru rada i korišteni su isključivo za potrebe diplomskog rada.

⁵ U ovome su radu bili predviđeni i testovi bivarijantne statistike te su oni i provedeni. Zbog malenog uzorka koji je ujedno u velikom postotku obuhvaćao sudionice ženskog spola, nisu se mogli pokazati neki značajni rezultati s obzirom na spol. Stoga, rezultati bivarijantne statistike nisu prikazani u radu u dijelu izvješća.

4. Prikaz rezultata istraživanja i rasprava

Kako bi se ispitala zastupljenost obilježja učinkovitog školskog vođenja u osnovnim školama Primorsko-goranske županije nastavnici su na Likertovoj skali od 5 stupnjeva procjenjivali stupanj zastupljenosti obilježja u njihovoj školi. Iz njihovih se odgovora može približno opisati trenutačno stanje u osnovnim školama Primorsko-goranske županije te uvidjeti koje je obilježje i kategorija učinkovitog školskog vođenja najzastupljenija prema mišljenju nastavnika.

U nastavku rada rezultati ovog istraživanja bit će prikazani u tablici s njihovom deskriptivnim pokazateljima (frekvencije i postoci odgovora, aritmetička sredina i standardna devijacija). Rezultati i rasprava će se osvrnuti na svako pojedino obilježje učinkovitog školskog vođenja zasebno te grupno na kategorije skupa obilježja učinkovitog školskog vođenja (vizija, socijalni odnosi, školska klima, osobne kvalitete vođe te rad s nastavnicima).

Tablica 1. Deskriptivni pokazatelji

		Frekvencija i postotak odgovora (%)						
Kategorija	Varijabla	1	2	3	4	5	M	SD
Vizija	Zajednička vizija	0	4 5,06	16 20,25	22 27,84	37 46,84	4,165	0,93
	Jasnoća uloga	3 3,79	15 18,98	12 15,19	24 30,38	25 31,65	3,671	1,22
Socijalni odnosi	Povjerenje, uvažavanje, dvosmjerna komunikacija	0	8 10,13	12 15,19	19 24,05	40 50,63	4,152	1,03
Školsko ozračje	Inovacije i razvoj	1 1,27	7 8,86	20 25,32	24 30,38	27 34,18	3,873	1,03
	Kodeks ponašanja	1 1,27	7 8,86	20 25,32	36 45,57	15 18,99	3,722	0,92
	Autonomija u radu	0	3 3,79	8 10,13	28 35,44	40 50,63	4,33	0,81

	Grupna kohezija	2 2,53	9 11,39	22 27,84	29 36,71	17 21,52	3,633	1,027
Osobne kvalitete vođe	Dosljedan i staložen	0	9 11,39	13 16,46	19 24,05	38 48,10	4,089	1,05
	Otvoren za kritiku	2 2,53	6 7,59	17 21,52	21 26,58	33 41,77	3,975	1,09
	Poticajan	0	4 5,06	7 8,86	25 31,65	43 54,43	4,354	0,85
Rad s nastavnicima	Zadovoljstvo poslom	1 1,27	7 8,86	17 21,52	32 40,51	22 27,84	3,848	0,97
	Povratne informacije	2 2,53	6 7,59	15 18,99	17 21,52	39 49,37	4,076	1,11
	Planiranje rada	2 2,53	7 8,86	19 24,05	22 27,84	29 36,71	3,873	1,09
	Resursi za rad	1 1,27	7 8,86	21 26,58	29 36,71	21 26,58	3,785	0,98
	Poticanje na usavršavanje,	1 1,27	4 5,06	5 6,33	14 17,72	55 69,62	4,494	0,91
	Supervizija	1 1,27	14 17,72	21 26,58	27 34,18	16 20,25	3,544	1,04

4.2. Vizija

Prvo promatrano obilježje učinkovitog školskog vođenja odnosilo se na formiranje zajedničke vizije. O važnosti zajednički donesene i usmjerene vizije već su govorila druga istraživanja (Curry, 2014; Liu, 2015), no mjera zastupljenosti ovog obilježja nije se posebno istaknula u odnosu na druga obilježja ($M=4,165$, $SD=0,93$). Po pitanju odgovora na česticu *U mojoj je školi viziju zajednički kreiraju ravnatelj i drugi članovi školskog kolektiva (nastavnici i stručna služba)* distribucija odgovora nije normalna nego je gradacijska, najmanje odgovora s najnižom mjerom pa sve do najviše odgovora kod najveće mjere. Najveću frekvenciju, stoga, jest imala veličina 5 (u potpunosti se odnosi na moju školu) što je obuhvatilo 46,84% sudionika i može se reći kako je ovo obilježje značajno zastupljeno u osnovnim školama Primorsko-goranske županije iz perspektive nastavnika.

Drugo promatrano obilježje odnosilo se na jasnoću uloga u postizanju dogovorene vizije. Za zajedničko postizanje vizije potrebno je da svima bude jasna njihova uloga u postizanju te zajednički dogovorene i usmjerene vizije (Odhiambo i Hii, 2012). Ukoliko nastavnicima, pa i samome ravnatelju nije jasno kako on sam može i treba doprinijeti ostvarivanju vizije, tada je vrlo vjerojatno neće moći ni ostvariti. Kod procjenjivanja čestice *U mojoj školi svi članovi školskog kolektiva imaju jasnu ulogu u postizanju dogovorene vizije škole* sudionici su prosječno nisko procijenili zastupljenost ovog obilježja ($M=3,671$, $SD=1,22$). Ovakav raskorak među prosječnom ocjenom između prvog i drugog obilježja može se objasniti time što je odluka o zajedničkoj viziji često samo formalni dio koji treba pisati u Školskom kurikulumu jer to Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta zahtijeva od svake škole. Tada do konkretne akcije u postizanju zajedničke vizije rijetko ili nikada ni ne dođe, što objašnjava zašto nastavnici često ne znaju svoju ulogu u postizanju vizije.

Kada bi se zajedno promatrala dva prethodno opisana obilježja kojima se mjerila kategorija vizije modela učinkovitog školskog vođenja, može se izračunati aritmetička sredina zastupljenosti te kategorije. Aritmetička sredina u ovom slučaju iznosi $M=3,918$, što nije naročito visoka ocjena te je signal da bi se na ovoj kategoriji učinkovitog školskog vođenja moglo i trebalo poraditi. Posebice u dijelu jasnoće uloga u postizanju dogovorene vizije, kako vizija škole ne bi ostala samo „mrtvo slovo na papiru“ nego zaista glavna misao vodilja i pokretač za kontinuirano unaprjeđenje.

4.2. Socijalni odnosi

Sljedeća se čestica odnosila na socijalne odnose u školi. Čestica kojom su se socijalni odnosi mjerili glasila je *U mojoj su školi odnosi ravnatelja i školskog kolektiva okarakterizirani povjerenjem, međusobnim uvažavanjem i dvosmjernom komunikacijom*. Kao i svaki drugi socijalni odnos, odnos ljudi koji borave i surađuju u školi trebao bi biti temeljen na povjerenju (Menon, 2014). Da bi se to povjerenje razvilo nužno je da ravnatelj komunicira sa svojim školskim kolektivom i to na način da ta komunikacija bude dvosmjerna i obilježena međusobnim uvažavanjem umjesto kritiziranjem i jednosmjernom komunikacijom. Sudionici istraživanja su u ovome istraživanju vrlo visoko procijenili zastupljenost ovog obilježja u svojim školama ($M=4,152$, $SD=1,03$). Među njima, čak je 50,63% sudionika odgovorilo sa maksimalnom mjerom odnosno da se u potpunosti odnosi na njihovu školu.

S obzirom da je ovo obilježje ujedno predstavljalo i kategoriju, možemo reći kako je ukupna aritmetička sredina ove kategorije $M=4,152$ što je za zastupljenost obilježja vrlo visoka prosječna mjera. Generalno gledajući bez prisutnih obilježja dvosmjerne komunikacije, povjerenja i međusobnog uvažavanja niti jedan proces u školi poput poučavanja, suradnje među nastavnicima, rada ravnatelja s nastavnicima ne bi bio učinkovit jer bi falila jedna od ovih komponenti. Kad odnos ravnatelja i nastavnika ne bi bio obilježen ovim ponašanjima, tada bi i nastavnicima bilo teško primijeniti dvosmjernu komunikaciju i uvažavanje u komunikaciji s učenicima u razredu.

4.3. Školsko ozračje

Kod procjene obilježja koji pripadaju u kategoriju školskog ozračja modela učinkovitog školskog vođenja, sudionici su se trebali osvrnuti na razinu zastupljenosti četiri obilježja. Ta su se obilježja mjerila česticama: *U školskom je kolektivu je svatko prema svojim mogućnostima usmjeren na inovacije i razvoj, U mojoj školi svi (učenici i djelatnici škole) poštuju Kodeks ponašanja ili Kućni red, U školi je vidljiva grupna kohezija koja se očituje kroz distribuciju moći i odgovornosti te zajedničke vrijednosti te U mojoj školi nastavnici imaju autonomiju u radu.* Prema procjenama sudionika najzastupljenije obilježje iz ove kategorije je autonomija nastavnika ($M=4,329$, $SD=0,81$). S druge strane, ostala obilježja u ovoj kategoriji nisu tako visoko procijenjena te su rangirana ovako: usmjerenost na inovacije i razvoj ($M=3,873$, $SD=1,03$), poštivanje Kodeksa ponašanja ($M=3,722$, $SD=0,92$) te najniže procijenjeno obilježje je grupna kohezija koja je obilježena distribucijom moći i odgovornosti ($M=3,633$, $SD=1,03$).

Ova su obilježja važna za svakodnevno funkcioniranje jedne odgojno-obrazovne institucije poput škole. Distribucija odgovornosti, zajedničke vrijednosti i Kodeks ponašanja su obilježja dobro usuglašenog kolektiva (Hulpia i sur., 2011). Kada je kolektiv usuglašen, moguće je usmjeravati se na inovacije i razvoj jer su nastavnici i drugi motivirani za napredovanje. U ovome se slučaju pokazalo da su za tri obilježja nastavnici procijenili kako nisu u velikoj mjeri zastupljena u njihovim školama, dok je za obilježje autonomije razina zastupljenosti vrlo visoka.

S obzirom da je u školama sve veća težnja za autonomijom nastavnika, oni sve više postaju vođe. Autonomija nastavnika je obilježje nastavnika koji kritički promišlja te ne prihvaća gotova rješenja koja samo treba izvršiti, nego ga ta autonomija potiče na aktivniji angažman te promišljanje i o vrijednostima te o njegovom osobnom i profesionalnom razvoju te korištenju moći i odgovornosti (Tischler, 2007). Ovo je samo jedno od mogućih objašnjenja nesrazmjera u zastupljenosti obilježja jedne kategorije.

Ukupno gledajući aritmetička sredina kategorije školsko ozračje iznosi $M=3,889$, što je ukupno najniže procijenjena kategorija modela učinkovitog školskog vođenja.

4.4. Osobne kvalitete vođe

Prilikom mjerenja razine zastupljenosti obilježja iz kategorije osobnih kvaliteta vođe u osnovnim školama Primorsko-goranske županije iz perspektive nastavnika, dobili su se prilično konzistentni i visoki rezultati zastupljenosti. Sudionici su procijenili kako najveću zastupljenost ima obilježje koje se mjerilo česticom *U mojoj školi ravnatelj potiče i podržava inicijative nastavnika usmjerene na razvoj škole* ($M=4,354$, $SD=0,85$). Nešto niže su procijenili zastupljenost obilježja dosljednosti i staloženosti ravnatelja pri donošenju odluka ($M=4,089$, $SD=1,05$). Treća je čestica glasila: *Ravnatelj moje škole otvoren je za kritiku koju mu upućuju članovi školskog kolektiva s ciljem poboljšanja rada škole* te su nastavnici procijenili kako je ovo obilježje iz kategorije osobnih kvaliteta vođe najmanje zastupljeno u njihovim školama ($M=3,974$, $SD=1,09$).

Osobine vođe odnosno ravnatelja često se izdvajaju iz modela školskog vođenja jer se percipiraju odvojene od školskog vođenja. Te osobine uključuju univerzalne vrline odgojno-obrazovnih djelatnika poput toga da ravnatelj treba bit pošten, pravedan, uljudan, prilagodljiv, snalažljiv. Ipak, gore navedena obilježja itekako su sastavni dio modela učinkovitog školskog vođenja jer su neodvojive od procesa vođenja. Teško je zamisliti učinkovito školsko vođenje gdje ravnatelj nije otvoren za konstruktivnu kritiku kolektiva s ciljem poboljšanja rada ili uvjeta rada u školi ili gdje ravnatelj stihijski donosi odluke i nije dosljedan u onome što odlučuje i čini (Thompson, 2017).

Kada bi se gledala ukupna procjena prisutnosti obilježja iz kategorije osobnih kvaliteta vođe, nastavnici su procijenili da njezina aritmetička sredina iznosi $M=4,139$, što je osrednja mjera zastupljenosti. Ovakvi nam podaci upućuju na to da su ova obilježja zastupljena vrlo često, odnosno te su univerzalne osobine lako prepoznatljive. Isto tako, jedino se ova kategorija modela učinkovitog školskog vođenja odnosila isključivo na osobine ravnatelja te su nastavnici mogli precizno odgovoriti na pitanja o zastupljenosti navedenih obilježja.

4.5. Rad s nastavnicima

Pri kreiranju modela učinkovitog školskog vođenja kao glavni pokazatelj učinkovitosti vođenja poslužilo je zadovoljstvo nastavnika poslom te njihova predanost radu. Isto tako, uz to je povezano mnoštvo obilježja koja uključuju rad ravnatelja s nastavnicima. Upravo zato, pri mjerenju zastupljenosti obilježja iz kategorije rada s nastavnicima koristilo se čak šest njegovih obilježja. Čestice kojima se mjerila zastupljenost obilježja rada s nastavnicima odnosile su se na: generalno zadovoljstvo nastavnika radom u toj partikularnoj školi, osiguravanje materijala i resursa za rad, planiranje, koordiniranje i evaluaciju rada nastavnika, davanje povratnih informacija, poticanje na usavršavanje te na superviziju kao pozitivan proces.

Kao najčešće zastupljeno obilježje iz ove kategorije istaknulo se poticanje na usavršavanje ($M=4,493$, $SD=0,92$). Ovo je ujedno obilježje koje je najviše sudionika procijenilo kao u potpunosti prisutno u njihovoj školi, čak njih 55 (69,62%). Učestalost ovog obilježja može se objasniti time što je permanentno stručno usavršavanje obavezno, posebice za one koji žele napredovati u zvanju. Agencija za odgoj i obrazovanje često nudi stručna usavršavanja te se nastavnici na njih odazivaju (nerijetko iz ekstrinzične motivacije-potvrda o sudjelovanju i stečenim kompetencijama).

Sljedeće je obilježje mjerilo koliko je zastupljeno da ravnatelj zajedno s nastavnicima planira, koordinira i evaluira njihov rad. Rezultati su pokazali kako je ovo obilježje zastupljeno, no ne u izrazito visokoj mjeri ($M=3,873$, $SD=1,09$). Na ovo se obilježje naslanja i čestica *Ravnatelj pruža individualnu podršku nastavnicima u njihovu radu (primjerice, pruža individualnu i specifičnu povratnu informaciju o ponašanju nastavnika i njegovom učinku na nastavi)*. Procjene nastavnika o zastupljenosti ovog obilježja u njihovim su školama prosječne ($M=4,076$, $SD=1,11$).

Povratne informacije dio su evaluacije i nisu uvijek pozitivne i konstruktivne što dovodi do odbojnosti pedagoške supervizije. Upravo tako su nastavnici i procijenili u kojoj mjeri je zastupljeno pozitivno shvaćanje supervizije u njihovim školama ($M=3,544$, $SD=1,05$). Ravnatelji se vrlo često iz inih razloga ne uključuju u prva dva procesa planiranja i programiranja rada te njegovo koordiniranje, nego tek na kraj u evaluaciju. Tada povratne informacije nisu uvijek pozitivne jer se odnose isključivo na jedan moment u cijelom procesu učenja i poučavanja kroz školsku godinu. To upućuje na to da bi ravnatelji trebali biti više uključeni u pedagoške procese u školi te zajednički (koliko je to moguće) s nastavnicima planirati njihov rad. Tada bi supervizija bila pozitivniji čin, potvrda o učinjenom dobru ili

prilika za razvoj i poboljšanje, umjesto negativan trenutak suočavanja sa svim propustima u radu (You i Conely, 2014).

Zadnje se obilježje odnosilo na osiguravanje resursa i materijala za neometan rad nastavnika te su rezultati pokazali kako nastavnici procjenjuju da to obilježje nije u najvećoj mjeri zastupljeno u njihovim školama ($M=3,785$, $SD=0,98$). S obzirom da o osnovnim školama brinu osnivači, a to su ili država odnosno Republika Hrvatska i nadležno Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta ili je to u nekim slučajevima Grad ili Županija. O materijalnim uvjetima bi trebali prvenstveno misliti osnivači kako bi u svim školama vrijedili neki zajednički minimalni uvjeti za neometan rad (Bezinović, 2010). Ipak, ravnatelji su slobodni brinuti o prosperitetu svoje škole povezujući se s raznim organizacijama i surađujući ili provodeći razne projekte kojima nastoje omogućiti bolje uvjete rada svojim nastavnicima i učenicima (Dutta i Sahney, 2016).

Kategorija rada s nastavnicima postigla je prosječnu ocjenu $M=3,937$ što upućuje da ima još znatnog prostora za poboljšavanje ovih obilježja prvenstveno kroz suradnju ravnatelja s nastavnicima na planiranju i koordiniranju rada.

Zaključno gledajući, aritmetička sredina svih kategorija skupa obilježja učinkovitog školskog vođenja iznosi $M=4,012$. U kontekstu cilja istraživanja i istraživanja u kojoj su mjeri obilježja učinkovitog školskog vođenja prisutna u osnovnim školama Primorsko-goranske županije može se reći kako su ta obilježja pokazuju tendenciju za visokom zastupljenošću. Ipak, uzorak koji je obuhvaćen ovim istraživanjem nije dovoljan da bi se sa sigurnošću moglo reći da je stanje u osnovnim školama Primorsko-goranske županije uistinu ovakvo kako su pokazali rezultati ovog istraživanja. Kako bi se stanje sa sigurnošću moglo opisati potrebno je obuhvatiti veći broj nastavnika, ali i obuhvatiti perspektivu stručne službe i učenika. To sve zahtijeva prilagodbu upitnika s primjerenim česticama koje bi stručna služba i učenici mogli procijeniti.

5. Zaključak

Nakon određenja fenomena školskog vođenja, prikaza postojećih teorijskih modela školskog vođenja te prikaza dosadašnjih empirijskih istraživanja oblikovan je popis obilježja učinkovitog školskog vođenja. Nakon prikazanog teorijskog okvira, predstavljeni su rezultati provedenog pilot istraživanja o zastupljenosti obilježja učinkovitog školskog vođenja u osnovnim školama Primorsko-goranske županije.

Rezultati su pokazali kako nastavnici procjenjuju obilježja iz kategorije socijalnih odnosa kao najzastupljenija ($M=4,152$). Ovi rezultati upućuju na važnost poticanja pozitivnih socijalnih odnosa te kako su povjerenje, međusobno uvažavanje i dvosmjerna komunikacija obilježja školskog vođenja koja u visokoj mjeri doprinose učinkovitosti škole. Osim toga, rezultati pokazuju kako u osnovnim školama Primorsko-goranske županije postoji tendencija ka implementaciji obilježja učinkovitog školskog vođenja ($M= 4,012$). Ona varira od škole do škole, no pokazalo se kako je određeni broj ravnatelja prepoznao važnost obilježja učinkovitog školskog vođenja te ih u svoj rad i implementirao. Može se pretpostaviti kako će broj škola u kojima su prisutna obilježja učinkovitog školskog vođenja sve više rasti s profesionalizacijom zanimanja ravnatelja te njihovim boljim obrazovanjem u području školskog vođenja.

S obzirom na eksplorativnu prirodu samog istraživanja, nije se došlo do značajnih rezultata, umjesto toga doprinijelo se teorijskoj razradi učinkovitog školskog vođenja i otvorila su se pitanja budućim empirijskim istraživanjima o upravo onim obilježjima školskog vođenja (neovisno o teorijskom modelu vođenja) koji doprinose većoj učinkovitosti škola.

Stoga, doprinos ovog rada leži u predlaganju integriranog popisa obilježja učinkovitog školskog vođenja koji predstavlja praktični koncept školskog vođenja s obzirom na to da nadilazi teorijske modele školskog vođenja i sažima obilježja školskog vođenja za koja se empirijski pokazalo da doprinose većoj učinkovitosti škola. Provedeno ispitivanje o njihovoj zastupljenosti u odgojno-obrazovnoj praksi iz perspektive nastavnika zasigurno može poslužiti različitim dionicima (posebice ravnateljima kao primarnim dionicima školskog vođenja) u unapređivanju odgojne-obrazovne prakse.

Također, ovo istraživanje može poslužiti kao poticaj i temelj budućim istraživanjima učinkovitog školskog vođenja koja bi s ciljem generalizacije zaključaka o učinkovitom školskom vođenju trebala uključivati sljedeće. Prvo, buduća istraživanja trebala bi uključiti veći broj sudionika istraživanja kako bi se time osigurao reprezentativan uzorak istraživanja i statistički značajni rezultati. Drugo, popis obilježja učinkovitog vođenja bi trebalo nadopuniti s još nekim značajnijim obilježjima učinkovitog školskog vođenja kako bi se obogatio teorijski okvir. Treće, kako bi se čim bolje opisali i objasnili rezultati moguće je dovesti obilježja učinkovitog školskog vođenja u korelaciju s osnovnim obilježjima škole poput njezine veličine ili okruženja u kojem se nalazi (ruralno/urbano). Tada bi se mogli donositi zaključci o tome može li se reći da osnovne škole Primorsko-goranske županije imaju učinkovito školsko vođenje i u kojoj mjeri je ono zastupljeno.

6. Literatura

- Al Nuaimi, S., Chowdhury, H., Eleftheriou, K. i Katsioloudes, M. I. (2015). Participative decision-making and job satisfaction for teachers in the UAE. *International Journal of Educational Management*, 29 (5), 645 – 665.
- Ažić Bastalić, A. (2018). *Učinkovitost osnovnih škola u Republici Hrvatskoj*. Doktorska disertacija. Preuzeto 2.11.2019. s https://www.ffri.uniri.hr/files/dokumentiodsjeka/PED/Doktorski_rad-A_Azic_Bastalic.pdf
- Bezinović, P. (2010). *Samovrednovanje škola: prva iskustva u osnovnim školama*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
- Buchberger, I. (2016). Školsko vođenje kao čimbenik učinkovite škole. *Napredak*, 157(1-2), 165 – 186.
- Buchberger, I. (2018). *Pretpostavke i obilježja vođenja u hrvatskim osnovnim školama*. Doktorska disertacija. Preuzeto 2.11.2019 s [https://www.ffri.uniri.hr/files/dokumentiodsjeka/PED/Doktorski_rad-Buchberger-Pretpostavke i obiljezja skolskog vodjenja.pdf](https://www.ffri.uniri.hr/files/dokumentiodsjeka/PED/Doktorski_rad-Buchberger-Pretpostavke_i_obiljezja_skolskog_vodjenja.pdf)
- Black, S. A. (2015). Qualities of Effective Leadership in Higher Education. *Open Journal of Leadership*, 4, 54 – 66.
- Bogler, R. i E Nir, A. (2014). The contribution of perceived fit between job demands and abilities to teachers' commitment and job satisfaction. *Educational Management Administration & Leadership*, 43 (4), 541 – 560.
- Bruggencate, G., Luyten, H, Scheerens, J. i Slegers, P. (2012). Modeling the Influence of School Leaders on Student Achievement: How Can School Leaders Make a Difference? *Educational Administration Quarterly*, 48(4), 699 – 732.
- Bush, T. (2008). *Leadership and Management Development*. Los Angeles: SAGE Publications Inc.
- Bush, T. i Glover, D. (2014). School Leadership Models: What do we know? *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 34(5), 553 – 571.
- Choi Wa Ho, D. (2010.). Teacher Participation in Curriculum and Pedagogical Decisions: Insights into Curriculum Leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 38 (5), 613 – 624.
- Curry, A. K. (2014). Team Leadership: It's Not for the Faint of Heart. *Journal of Cases in Educational Leadership*, 17(2), 20 – 40.
- Domović, V. (2004). *Školsko ozračje i učinkovitost škole*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Dutta, V. I Sahney, S. (2016). School leadership and its impact on student achievement: The mediating role of school climate and teacher job satisfaction. *International Journal of Educational Management*, 30 (6).

- Garcia Torres, D. (2018). Distributed leadership and teacher job satisfaction in Singapore. *Journal of Educational Administration*, 56 (1), 127 – 142.
- Griffith, J. (2004). Relation of principal transformational leadership to school staff job satisfaction, staff turnover, and school performance. *Journal of Educational Administration*, 42 (3), 333 - 356.
- Hallinger, P. i Heck, R. H. (2010). Leadership for Learning: Does Collaborative Leadership Make a Difference in School Improvement? *Educational Management Administration & Leadership*, 38 (6), 654 – 678.
- Hulpia, H., Devos, G. i Van Keer, H. (2011). The Relation Between School Leadership From a Distributed Perspective and Teachers' Organizational Commitment: Examining the Source of the Leadership Function. *Educational Administration Quarterly*, 47(5), 728 – 771.
- Ingersoll, R., Sirinides, P. I Dougherty, P. (2018). Leadership Matters: Teachers' Roles in School Decision Making and School Performance. *American Educator*, 13 – 17.
- Jarvis, A. (2012). The Necessity for Collegiality: Power, Authority and Influence in the Middle. *Educational Management Administration & Leadership*, 40 (4), 480 – 493.
- Kendelić, S. (2011). Iskaz vizije i misije škole. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 57(26), 199 – 204.
- Kovač, V., Staničić, S. i Buchberger, I. (2014). Obilježja i izazovi distributivnog školskog vođenja. *Školski vjesnik*, 63 (3), 395 – 412.
- Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S. i Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. Preuzeto 1. ožujka 2017. s <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Pages/How-Leadership-Influences-Student-Learning.aspx>
- Liu, P. (2015). Motivating teachers' commitment to change through transformational school leadership in Chinese urban upper secondary schools. *Journal of Educational Administration*, 53 (6), 735 – 754.
- Male, T. i Palaologou, I. (2013). Pedagogical leadership in the 21. century: Evidence from the field. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(2), 214 – 231.
- Mascal, B., Leithwood, K., Straus, T. I Sacks, R. (2008). The relationship between distributed leadership and teachers' academic optimism. *Journal of Educational Administration*, 46 (2), 214 – 228.
- Menon, M. E. (2014). The relationship between transformational leadership, perceived leader effectiveness and teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 52 (4), 509 – 528.

- Murphy, J. i Torre, D. (2015). Vision: Essential scaffolding. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(2), 177 – 197.
- Odhiambo, G. i Hii, A. (2012). Key Stakeholders' Perception of Effective School Leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 40(2), 232 – 247.
- Paletta, A., Alvernini, F. I Managelli, S. (2017). Leadership for learning: The relationships between school context, principal leadership and mediating variables. *International Journal of Educational Management*, 31 (2), 98 – 117.
- Peko, A., Mlinarević, V. i Gajger, V. (2009). Učinkovitost vođenja u osnovnim školama. *Odgojne znanosti*, 9, 67-84.
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C.A. i Rowe, K. J. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects o Leadership Types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635 – 674.
- Ross, D. J. i Cozzens, J. A. (2016). The Principalship: Essential Core Competencies for Instructional Leadership and Its Impact on School Climate. *Journal of Education and Training Studies*, 4 (9), 162 - 176.
- Saiti, A. i Fassoulis, K. (2012). Job satisfaction: factor analysis of Greek primary school principals' perceptions. *International Journal of Educational Management*, 24 (4), 370 – 380.
- Staničić, S. (2006). *Menadžment u obrazovanju*. Rijeka: Vlastita naklada.
- Stančić, S. (2008) Suvremeni trendovi u školskom menadžmentu. Dostupno na: http://www.azoo.hr/index.php?option=com_content&view=article&id=5870:upravljanje-voenje-rukovoenje&catid=507:radni-materijali&Itemid=631 [15. srpnja 2017.]
- Eksperimentalna radna skupina za provedbu 5. cilja Strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije (2016) Standardi za ravnatelje odgojno-obrazovnih ustanova (Izvješće o ostvarenju 1. i 2. zadaće Eksperimentalne radne skupine za provedbu 5. cilja Strategije obrazovnaja, znanosti i tehnologije - ERS-e5). Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.
- Talidorou, N. i Pashiardis, P. (2015). Examining the role of emotional intelligence and political skill to educational leadership and their effects to teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 57 (5), 642 – 666.
- Tischler, D. (2007). Autonomija učitelja i njihov profesionalni razvoj. *Pedagogijska istraživanja*, 4 (2), 293 – 299.
- Thompson, C. S. (2017). Teachers' Expectations of Educational Leaders' Leadership Approach and Perspectives on the Principalship: Identifying Critical Leadership Paradigms for the 21st Century. *Journal od Organizational & Educational Leadership*, 2 (2).
- Quin, J., Deris, A., Bischoff, G. i Johnson, J. T. (2015). Comparison of Transformational Leadership Practices: Implications for School Districts and Principal Preparation Programs. *Journal of Leadership Education*.

- You, S. I Conley, S. (2014). Workplace predictors of secondary school teachers' intention to leave: An exploration of career stages. *Educational Management Administration & Leadership*, 43 (4), 561 – 581.

7. Prilozi

Prilog 1. Upitnik učinkovitog školskog vođenja

SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

UPITNIK UČINKOVITOG ŠKOLSKOG VOĐENJA

Upitnik se provodi u okviru diplomskog rada po nazivom *Učinkovito školsko vođenje osnovnih škola u Primorsko-goranskoj županiji iz perspektive nastavnika*, na diplomskom studiju pedagogije. Upitnik provodi studentica Lucijana Bilušić, pod mentorstvom dr.sc. Ive Buchberger.

Rijeka, lipanj 2019.

Poštovani,

studentica sam 2.godine diplomskog studija pedagogije na Filozofskom fakultetu u Rijeci te za potrebe diplomskog rada provodim empirijsko istraživanje na temu učinkovitog školskog vođenja. Cilj istraživanja je ispitati percepciju nastavnika u osnovnim školama Primorsko-goranske županije o obilježjima učinkovitog školskog vođenja.

Prikupljeni podaci bit će upotrijebljeni isključivo u svrhu pisanja diplomskog rada. Podaci o pojedinoj školi neće se prikazivati u diplomskom radu u dijelu izvješća o rezultatima. Osigurana je anonimnost sudionika istraživanja.

Unaprijed zahvaljujem na suradnji i Vašim odgovorima,

Lucijana Bilušić

Kontakt:

Studentica: Lucijana Bilušić (lbilusic@ffri.hr)

Pred Vama se nalazi anketni upitnik⁶ koji se sastoji od dvaju dijelova: 1. Opći podaci; te 2. Obilježja učinkovitog školskog vođenja. Za ispunjavanje anketnog upitnika bit će Vam potrebno 10 minuta.

Opći podaci

Molimo Vas da navedete osnovne podatke koji se odnose na Vas i školu u kojoj radite. Ukoliko radite u dvije ili više škola, procjenjujte školu u kojoj ispunjavate anketni upitnik.

1. Spol: *(Zaokružite jedan od ponuđenih odgovora)*

- a) muški
- b) ženski

2. Dob: *(Upišite)*

3. Radno iskustvo u struci (staž): *(Upišite godine Vašeg radnog iskustva)*

4. Razina sustava u kojem podučavate: *(Zaokružite jedan od ponuđenih odgovora)*

- a) Razredna nastava
- b) Predmetna nastava
- c) I razredna i predmetna nastava
- d) Produženi boravak
- e) Nešto drugo *(Upišite):* _____

5. Status s obzirom na napredovanje u struci: *(Zaokružite jedan od ponuđenih odgovora)*

- a) Mentor
- b) Savjetnik
- c) Nisam realizirao napredovanje

6. Škola u kojoj radite: *(Upišite školu):* _____

⁶ Izrazi koji se koriste u ovom Upitniku, a imaju rodno značenje, koriste se neutralno i jednako se odnose na muški i ženski spol.

OBILJEŽJA UČINKOVITOG ŠKOLSKOG VOĐENJA		PROCJENA STUPNJA SLAGANJA S TVRDNJOM				
<i>Molim Vas da zaokružite odgovor, odnosno procijenite na ljestvici od 1 do 5 u kojoj se mjeri svaka pojedina navedena tvrdnja odnosi na Vašu školu (1 znači u potpunosti se ne odnosi na moju školu; 2 ne odnosi se na moju školu; 3 niti se ne odnosi niti se odnosi na moju školu; 4 djelomično se odnosi na moju školu; 5 u potpunosti se odnosi na moju školu).</i>						
1.	U mojoj je školi viziju zajednički kreiraju ravnatelj i drugi članovi školskog kolektiva (nastavnici i stručna služba).	1	2	3	4	5
2.	U mojoj školi svi članovi školskog kolektiva imaju jasnu ulogu u postizanju dogovorene vizije škole.	1	2	3	4	5
3.	U mojoj su školi odnosi ravnatelja i školskog kolektiva okarakterizirani povjerenjem, međusobnim uvažavanjem i dvosmjernom komunikacijom.	1	2	3	4	5
4.	U školskom je kolektivu je svatko prema svojim mogućnostima usmjeren na inovacije i razvoj.	1	2	3	4	5
5.	U mojoj školi svi (učenici i djelatnici škole) poštuju Kodeks ponašanja ili Kućni red.	1	2	3	4	5
6.	U školi je vidljiva grupna kohezija koja se očituje kroz distribuciju moći i odgovornosti te zajedničke vrijednosti.	1	2	3	4	5
7.	U mojoj školi ravnatelj potiče i podržava inicijative nastavnika usmjerene na razvoj škole.	1	2	3	4	5
8.	Ravnatelj je staložen i dosljedan pri donošenju odluka.	1	2	3	4	5
9.	Ravnatelj moje škole otvoren je za kritiku koju mu upućuju članovi školskog kolektiva s ciljem poboljšanja rada škole.	1	2	3	4	5
10.	U mojoj školi nastavnici imaju autonomiju u radu.	1	2	3	4	5
11.	U školi su osigurani resursi i materijali za neometan rad nastavnika.	1	2	3	4	5
12.	Ravnatelj planira, koordinira i evaluira rad nastavnika.	1	2	3	4	5
13.	Nastavnici superviziju doživljavaju pozitivnim činom.	1	2	3	4	5
14.	Ravnatelj pruža individualnu podršku nastavnicima u njihovu radu (primjerice, pruža individualnu i specifičnu povratnu informaciju o ponašanju nastavnika i njegovom učinku na nastavi).	1	2	3	4	5
15.	Ravnatelj potiče nastavnike na kontinuirano stručno usavršavanje i profesionalni razvoj.	1	2	3	4	5
16.	Nastavnici su zadovoljni radom u školi.	1	2	3	4	5