

Vođenje odgojno-obrazovne djelatnosti u školi

Staničić, Stjepan

Doctoral thesis / Disertacija

2000

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:188:888083>

Rights / Prava: [Attribution 4.0 International](#)/[Imenovanje 4.0 međunarodna](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2025-03-14**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the University of Rijeka Library - SVKRI
Repository](#)



158

SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET U RIJECI

MR. SC. STJEPAN STANIČIĆ

**VOĐENJE ODGOJNO-OBRAZOVNE DJELATNOSTI
U ŠKOLI**

DOKTORSKI RAD

Mentor:
PROF. DR. SC. MARKO MUŠANOVIĆ

SVEUČILIŠNA KNJIŽNICA
RIJEKA



930040840

Rijeka, 2000.

Mentor rada:

PROF. DR. SC. MARKO MUŠANOVIĆ

Doktorski rad obranjen je dana _____

pred Povjerenstvom u sastavu:

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

Rad ima _____ listova

Ključne riječi:

Vođenje, rukovođenje, upravljanje, školski menadžment, školska administracija, organizacija, razvojna pedagoška djelatnost, razvoj škole, rukovoditelj, školski ravnatelj, školski pedagog, stručni suradnik, kompetencijski profil, model vođenja, model kompetencija ravnatelja.

UDK: 371.11

371.196

SADRŽAJ

UVOD	5
I. TEORIJSKI PRISTUP PROBLEMU.....	8
1. OBRAZLOŽENJE TEMELJNIH POJMOVA.....	9
2. ŠKOLA KAO ORGANIZACIJA	14
2.1. Pojam organizacije	14
2.2. Odrednice organizacije.....	15
2.3. Škola kao organizacija.....	18
2.4. Odrednice organizacije primijenjene u školi.....	22
2.5. Sadržaji rada u školskoj organizaciji.....	26
2.6. Organizacija rada škole i vođenje.....	28
3. UPRAVLJANJE ŠKOLSKIM SUSTAVOM	32
3.1. Upravljanje školskim sustavom u drugim zemljama.....	32
3.2. Upravljanje hrvatskim školskim sustavom	39
3.3. Upravljanje školskim sustavom i vođenje.....	43
4. RUKOVOĐENJE ŠKOLOM – RUKOVODNE FUNKCIJE.....	46
4.1. Planiranje i programiranje.....	47
4.2. Organiziranje.....	49
4.3. Vođenje.....	54
4.4. Vrednovanje.....	55
4.5. Suvremeni trendovi u rukovođenju i vođenje škole	60
4.6. Informatička tehnologija u upravljanju i rukovođenju školom.....	64
5. NOSITELJI RUKOVODNIH I RAZVOJNIH FUNKCIJA U ŠKOLI – RAVNATELJI I STRUČNI SURADNICI.....	77
5.1. Odrednice i uloga ravnatelja škole	77
5.1.1. Odrednice i uloga ravnatelja škole u nekim evropskim zemljama.....	78
5.1.2. Ravnatelj u hrvatskoj školi	88
5.1.3. Osposobljavanje i stručno usavršavanje ravnatelja.....	97
5.2. Odrednice i uloga stručnih suradnika u školi	100
5.2.1. Stručni suradnici i njihove uloge	101
5.2.2. Razvojni put stručnih suradnika	108
5.3. Povezanost odrednica uloge ravnatelja i stručnih suradnika i vođenja.....	127
6. VOĐENJE ODGOJNO-OBRAZOVNE DJELATNOSTI U ŠKOLI.....	133
6.1. Vođenje kao rukovodna funkcija	133
6.1.1. Određenje vođenja kao rukovodne funkcije	133
6.1.2. Motiviranje u procesu vođenja	145
6.1.3. Komuniciranje kao odrednica vođenja	147
6.2. Teorije i stilovi vođenja i njihova aplikacija u školi.....	149
6.2.1. Teorija karakternih crta rukovoditelja.....	150
6.2.2. Biheviorističke teorije vođenja i primjena u školi	151
6.2.3. Kontigencijske teorije vođenja i njihova primjena u školi	165
6.2.4. Teorija karizmatškog vođenja.....	175
6.2.5. Završni pregled teorija i modela vođenja.....	176
6.3. Pregled istraživanja vođenja škole.....	178
6.3.1. Strategije, koncepcije i modeli vođenja	179
6.3.2. Kompetencije (karakteristike, sposobnosti, znanja) koja se traže od školskih rukovoditelja	204
6.3.2. Sintez rezultata istraživanja vođenja	208
7. HIPOTETIČKI MODEL VOĐENJA ŠKOLE	212
8.1. Elementi hipotetičkog modela optimalnog vođenja	215
II. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA	220
1. PREDMET, CILJ I ZADACI ISTRAŽIVANJA.....	221
2. METODE, POSTUPCI I INSTRUMENTI.....	226
3. POPULACIJA, UZORAK I NAČIN OBRADE PODATAKA	228
III. REZULTATI EMPIRIJSKOG ISTRAŽIVANJA	236
1. KVALIFIKACIJSKA STRUKTURA RAVNATELJA I STRUČNIH SURADNIKA.....	237
1.1. Kvalifikacijska struktura ravnatelja i stručnih suradnika u osnovnim školama.....	237
1.1.1. Osnovno školstvo	237
1.1.2. Ravnatelji u osnovnim školama – obrazovanje i radno iskustvo.....	239

1.1.3. Stručni suradnici u osnovnim školama	243
1.2. Kvalifikacijska struktura ravnatelja i stručnih suradnika u srednjim školama	246
1.2.1. Srednje školstvo.....	246
1.2.2. Ravnatelji u srednjim školama – obrazovanje i radno iskustvo	250
1.2.3. Stručni suradnici u srednjim školama	256
1.3. Elementi kvalifikacijske strukture ravnatelja i stručnih suradnika u Hrvatskoj.....	263
2. KOMPETENCIJE RAVNATELJA I ŠKOLSKIH PEDAGOGA.....	267
2.1. Kompetencije idealnih i stvarnih ravnatelja	267
2.1.1. Kompetencije idealnih ravnatelja	267
2.1.1.1. Osobna kompetencija idealnih ravnatelja	268
2.1.1.2. Razvojna kompetencija idealnih ravnatelja	273
2.1.1.3. Stručna kompetencija idealnih ravnatelja	279
2.1.1.4. Međuljudska kompetencija idealnih ravnatelja.....	285
2.1.1.5. Akcijska kompetencija idealnih ravnatelja	291
Sinteza rezultata empirijskog istraživanja kompetencija idealnih ravnatelja.....	297
2.1.2. Kompetencije stvarnih ravnatelja	301
2.1.2.1. Osobna kompetencija stvarnih ravnatelja	301
2.1.2.2. Razvojna kompetencija stvarnih ravnatelja	306
2.1.2.3. Stručna kompetencija stvarnih ravnatelja	312
2.1.2.4. Međuljudska kompetencija stvarnih ravnatelja.....	318
2.1.2.5. Akcijska kompetencija stvarnih ravnatelja	324
Sinteza rezultata empirijskog istraživanja kompetencija stvarnih ravnatelja.....	330
2.1.3. Struktura procjena važnosti kompetencija idealnih ravnatelja	333
2.1.3.1. Značajnost razlika u procjenama važnosti kompetencija	334
2.1.3.2. Povezanost među kompetencijama idealnog ravnatelja	336
2.1.4. Struktura procjena kompetencija stvarnih ravnatelja	339
2.1.4.1. Značajnost razlika u procjenama kompetencija stvarnih ravnatelja.....	340
2.1.4.2. Povezanost među kompetencijama	342
2.1.5. Razlike u procjenama kompetencija idealnih i stvarnih ravnatelja	345
2.1.6. Povezanost procjena kompetencija idealnog i stvarnog ravnatelja s profilom, iskustvom i školom	352
2.1.6.1. Povezanost procjena kompetencija idealnog i stvarnog ravnatelja s profilom ispitanika	353
2.1.6.2. Povezanost procjena kompetencija idealnog i stvarnog ravnatelja s radnim iskustvom	355
2.1.6.3. Povezanost procjena kompetencija idealnog i stvarnog ravnatelja sa školom ispitanika.....	357
2.2. Kompetencije idealnih pedagoga.....	359
2.2.1. Procjene kompetencija idealnih pedagoga	359
2.2.1.1. Osobna kompetencija idealnih pedagoga.....	359
2.2.1.2. Razvojna kompetencija idealnih pedagoga.....	364
2.2.1.3. Stručna kompetencija idealnih pedagoga.....	369
2.2.1.4. Međuljudska kompetencija idealnih pedagoga	374
2.2.1.5. Akcijske kompetencije idealnih pedagoga.....	378
Sinteza rezultata empirijskog istraživanja kompetencija idealnih pedagoga	383
2.2.2. Struktura procjena važnosti kompetencija idealnih pedagoga	387
2.2.2.1. Značajnost razlika u procjenama važnosti kompetencija	387
2.2.2.2. Povezanost među kompetencijama idealnog pedagoga	390
2.2.3. Povezanost procjena kompetencija	393
idealnog pedagoga s profilom, iskustvom i školom ispitanika	393
2.2.3.1. Povezanost procjena kompetencija idealnog pedagoga sa stručnim profilom ispitanika	393
2.2.3.2. Povezanost procjena kompetencija idealnog pedagoga s radnim iskustvom ispitanika	395
2.2.3.3. Povezanost procjena važnosti kompetencija idealnog pedagoga sa školom ispitanika.....	396
2.3. Razlike u procjenama kompetencija idealnih ravnatelja i idealnih pedagoga.....	397
2.3.1. Razlike u procjenama važnosti pojedinih kompetencija idealnih ravnatelja i idealnih pedagoga.....	398
2.3.2. Povezanost između procjena važnosti kompetencija idealnih ravnatelja i idealnih pedagoga.....	401
3. MODEL OPTIMALNOG KOMPETENCIJSKOG PROFILA (RUKO)VODITELJA ZA VOĐENJE U ŠKOLI.....	413
3.1. Hipotetički model optimalnog vođenja kao rezultat teorijske analize	414
3.2. Empirijski model kao rezultat istraživanja kompetencijskog profila idealnog ravnatelja i pedagoga.....	416
3.3. Optimalni model vođenja u školi kao sinteza rezultata teorijske analize i empirijskog istraživanja.....	418
IV. ZAKLJUČCI.....	421
V. SAŽETAK	437
VI. PRILOZI	441
VII. LITERATURA.....	462

UVOD

U vizijama dugoročnog razvoja suvremenih društava, odgojno-obrazovna se djelatnost uzima kao strateški oslonac i jedno od temeljnih polazišta. Zbog takvoga statusa ona postaje prioritetnim čimbenikom nacionalne politike koja, imajući u vidu važnost te djelatnosti, nastoji na nju utjecati od makro do mikrorazine. Neposredna briga za definiranje nacionalnih ciljeva u tom području, određivanje zadataka koji će biti u funkciji ostvarivanja planiranih ciljeva te utvrđivanje putova, uvjeta i načina njihova ostvarivanja, u nadležnosti je nacionalne prosvjetne politike. Tu svoju ulogu ona ostvaruje posredstvom raznih tijela, institucija i pojedinaca uključenih u sustav upravljanja i rukovođenja.

Upravljanje, kao funkcija vlasnika, u obrazovanju je determinirano odlukama koje se donose na najvišoj razini državne prosvjetne politike, što se po svojoj naravi diferenciraju na administrativne i stručno-pedagoške. Donošenje i provođenje tih odluka u obrazovnoj djelatnosti, velikim je dijelom uvjetovano rukovođenjem kao izvršnom funkcijom upravljanja. Da bi se, naime, rukovođenjem najracionalnije iskoristili ljudski i materijalni resursi i optimalno ostvarili planirani ciljevi, rukovoditelji trebaju znati planirati procese, umješno organizirati rad, umjeti povesti ljude u ostvarenje planiranih zadaća i kompetentno utvrditi razinu postignuća u odnosu na postavljene ciljeve i daljnji razvoj. Sve navedene funkcije rukovoditelja u obrazovanju, pod vidnim su utjecajem ukupnih odnosa u društvu, a osobito pod utjecajem demokratskog ozračja koje stvara nacionalna prosvjetna politika. Posebno se to odnosi na vođenje kao jednu od četiriju ključnih funkcija rukovođenja, što je vezana za ljude i njihovu spremnost da aktivno i kreativno sudjeluju u ostvarivanju zajedničkih zamisli.

Valja imati u vidu da je osobitost naravi odgojno-obrazovnih procesa, među ostalim, i u tome što imaju stanovitu autonomiju. Tim je procesima svojstveno, naime, da vanjski interaktivni čimbenici utječu na njihovo odvijanje, ali ih ne uspijevaju u cijelosti determinirati niti kontrolirati. S obzirom na to, školu kao ustanovu kojom se rukovodi, ali u kojoj se znatno više vodi, možemo odrediti kao razvojni sustav i demokratsku instituciju pod uvjetom da ona ima delegirano pravo, prihvaća obveze i preuzima odgovornost za autentični razvoj pojedinaca, a time i društva.

Navedeno shvaćanje škole kao razvojne i autonomne institucije u ishodište odgojno-obrazovne djelatnosti stavlja funkciju vođenja, što u ovoj radnji istražujemo u kontekstu suvremene - inovativne škole, kojoj zadaća nije transfer znanja kao fiksiranih sadržaja, već razvoj sposobnosti samoučenja i samospoznavanja. Značenje procesa vođenja u suvremenoj školi raste, stoga, što sustavno unošenje promjena iz okruženja u školu postaje pravilo, a ne izuzetak.

Proces vođenja omogućuje proaktivno ponašanje tijekom odvijanja odgojno-obrazovnog procesa, umjesto reaktivnog prilagođivanja promjenama. Vođenje u suvremenoj školi, već na konceptualnoj razini, polazi od toga da je razvoj ljudskih potencijala, kvalifikacija i kompetencija, osnovni preduvjet za uspješno suočavanje sa sve dinamičnijim promjenama u svim područjima života i rada.

Dostizanje optimalnog vođenja odgojno-obrazovnog procesa temelji se na primjeni znanstvenih spoznaja o upravljanju i vođenju socijalnih procesa. Uvažavanjem spoznaja ugrađenih u različite modele vođenja i njihovim integriranjem u specifično područje vođenja pedagoške djelatnosti, potrebno je razviti posebni model vođenja odgojno-obrazovnog rada u školi. Taj model mora sadržavati opće spoznaje o vođenju, ali i posebne spoznaje koje slijede iz specifičnosti škole kao osobite institucije društvenog učenja. U tom smislu model se mora temeljiti na empirijskim pokazateljima relevantnosti pojedinih čimbenika koji čine kompetencijski profil rukovoditelja. Zbog toga smo u ovom istraživanju, određenim metodološkim postupkom, nastojali izraditi model ostvarivanja funkcija optimalnog vođenja koju ostvaruju u prvom redu ravnatelj i školski pedagog.

Karakteristično je za autoritarno vođena društva i države, da se rukovodne funkcije u svim djelatnostima pa i u obrazovanju, povjeravaju skupinama i pojedincima za koje je sigurno da dijele politička gledišta vlasti i da jamče privrženost njezinim stajalištima. U takvim se uvjetima rukovodne funkcije ne dodjeljuju u skladu sa stručnim spoznajama o važnosti pojedinih kompetencija za optimalno vođenje prema ostvarivanju planiranih ciljeva. Rezultati takva izbora rukovoditelja, koje bira, postavlja i prati regresivna birokracija prema sebi svojstvenim procedurama, često su upravo suprotni od očekivanih. Umjesto ozračja koje potiče razvoj, u praksi se multipliciraju nesporazumi i konflikti, a odgojno-obrazovna djelatnost, kojoj je u naravi da potiče kreativnost i razvoj mladih, postaje kočnicom razvoja društva.

Osvjedočenost u takvo dosadašnje stanje u našoj odgojno-obrazovnoj praksi, bilo nam je glavni poticaj da tragamo za kriterijima kojima bi trebali udovoljavati (ruko)voditelji da bi njihovo djelovanje pokrenulo razvoj škola prema višim razinama kvalitete. Smatrali smo, naime, da administrativno formalne i nepoticajne zahtjeve koji otvaraju prostor za instaliranje rukovoditelja kao naredbodavcima ideološki privrženih istomišljenika, treba zamijeniti onima koji će u prvi plan staviti znanja, odlike i kompetencije, što će jamčiti optimalno vođenje putem trajnog napretka i prosperiteta škola i njihovih polaznika.

Ostvarenju naznačene svrhe ove radnje pristupili smo kroz dva metodološki povezana i međusobno uvjetovana dijela. U prvom, teorijskom dijelu radnje obrazložili smo temeljne pojmove, prikazali školu kao organizaciju, izložili upravljanje školskim sustavom, prikazali rukovođenje školom i nositelje

rukovodnih funkcija. Uz to smo obradili fenomen vođenja odgojno-obrazovne djelatnosti u školi, detaljno analizirajući tu rukovodnu funkciju s različitih stajališta, izložili teorije i modele vođenja te pregled spoznaja i rezultata istraživanja vođenja. Iz navedenih strukturnih elemenata teorijskog dijela radnje izveli smo hipotetički model optimalnog vođenja škole. U empirijskom dijelu radnje pozornost smo posvetili istraživanju kvalifikacijske strukture subjekata koji ostvaruju funkciju vođenja u školi i utvrđivanju njihovih stvarnih i poželjnih kompetencija za vođenje odgojno-obrazovnog procesa u školi. Na temelju tih rezultata izveli smo empirijski model kompetencijskog profila ravnatelja i školskog pedagoga.

Na kraju želimo istaći, da je istraživanje vođenja odgojno-obrazovnog rada u školi, kako njegova teorijskog tako i empirijskog aspekta, bio kompleksan i vrlo zahtjevan zadatak. Dijelom zbog pomanjkanja izvora, a dijelom zbog nedostatka provjerenih metodologija ovakvih istraživanja. Tijekom višegodišnjeg rada, svrhu smo ipak uspjeli ostvariti. Najveću zahvalnost pritom dugujemo trajnoj potpori i nesebičnoj pomoći prof. dr. sc. Marka Mušanovića, koji nije žalio truda da analitički produbi brojna stručna pitanja i temeljito razmotri metodološke aspekte istraživanja. Njegov nadasve profesionalni odnos u suradnji na tematici te brojni dobronamjerni i dragocjeni savjeti, bili su nam veliki poticaj u izradi ove studije.

I. TEORIJSKI PRISTUP PROBLEMU

1. Obrazloženje temeljnih pojmova

Razumijevanje vođenja odgojno-obrazovne djelatnosti u školi, koje se obrađuje u ovoj radnji, uvjetovano je poznavanjem i međusobnim razlikovanjem ključnih pojmova vezanih uz tu tematiku. Valja, međutim, imati u vidu da obrazovanje nema razvijenu terminologiju za strukture i procese o kojima je ovdje riječ te se koriste pojmovi koji su determinirani shvaćanjima u drugim područjima ljudskog rada.

Neki se od ključnih pojmova u kolokvijalnom govoru upotrebljavaju kao istoznačnice, a u stručnoj se literaturi također nedovoljno diferenciraju. To u prvom redu vrijedi za pojmove kao što su: menadžment, upravljanje, rukovođenje, vođenje i organizacija. Njihova ćemo značenja ukratko odrediti polazeći od onih općenitijih, te vodeći brigu o aplikaciji na područje obrazovanja.¹

Menadžment (*engl. management, franc. gestion, njem. Management*) je po općem shvaćanju jedan od ključnih čimbenika uspjeha i razvoja jednog društva, djelatnosti koje se u njemu ostvaruju te funkcioniranja tvrtki i institucija. To je višeznačan i slojevit pojam koji se odnosi se na regulacijsku funkciju, na procese, na resurse, na ukupno znanje i praksu vođenja regulacijskih funkcija. Najčešće se definira kao proces koordinacije ljudskih i materijalnih resursa da bi se postigli određeni ciljevi. Za menadžment je karakteristično da se pojavljuje u svim područjima ljudskog rada, u svim vrstama poduzeća, ustanova i udruga; pojavljuje se na svim organizacijskim razinama društvenog funkcioniranja; usmjeren je na definiranje ciljeva te praćenje i usmjeravanje njihova ostvarivanja. Kao glavne odrednice menadžmenta iskazuju se: odlučivanje, koordiniranje, utjecanje, povezivanje, komuniciranje. Na operativnoj razini menadžmentom se bave menadžeri čija je osnovna svrha povećanje efikasnosti ljudskog rada i uspjehnosti poslovanja. Menadžment se ostvaruje kroz nekoliko ključnih funkcija: planiranje i programiranje, organiziranje, kadrovske ekipiranje, vođenje i evaluaciju rezultata. Koncept menadžmenta uključuje globalni, strateški i operativni menadžment.

Globalni menadžment, kao funkciju upravljanja, obuhvaća određivanje karaktera djelovanja i postavljanje osnovnih ciljeva na najvišoj razini. Strateški je menadžment vezan za odlučivanje o strategiji i dugoročnim ciljevima, za praćenje

¹ Prikaz temeljnih pojmova kao što su menadžment, upravljanje, rukovođenje i vođenje, donosimo u značenjima za koja smo se opredjelili, čime nastojimo izbjeći nejasnoće prilikom čitanja ove radnje. Razvoj tih pojmova i njihovi međusobni odnosi, temeljito se razrađuju u poglavlju 6.1.1. koje je posvećeno određenju vođenja kao rukovodne funkcije.

postignuća ciljeva i usmjeravanje procesa njihova ostvarivanja. Operativni menadžment podrazumijeva upravljanje i razvijanje tvrtke/institucije u skladu s utvrđenim ciljevima te vođenje radnih procesa u svrhu postizanja ciljeva (Jurina, M. 1994. str. 8; Bahtijarević-Šiber, F. 1991. str. 225.)

Iz brojnih definicija menadžmenta izdvajamo dvije karakteristične. Menadžment je proces "koordinacije ljudskih i materijalnih resursa da bi se postigli određeni ciljevi" (Mitchel, 1978. str. 11.). Menadžment je "proces postizanja željenih rezultata kroz efikasno korištenje ljudskih i materijalnih resursa" (Bedein, Glueck, 1983. str. 6.)

Teoretičari menadžmenta smatraju da njegova pojava seže od trenutka kad pojedinac nije bio u stanju da sam rješava neke probleme i započeo je skupni rad na nekom zadatku. S radom u skupini pojavljuje se i potreba za koordinacijom zajedničkih napora, a time i menadžment. U suvremenim uvjetima menadžment prerasta u jednu od najučestalijih ljudskih aktivnosti.

Budući da se menadžment ostvaruje u svim područjima ljudskog rada uobičajeno je da se njegova primjena u pojedinim djelatnostima atributira nazivima tih djelatnosti. Moguće je, zbog toga, govoriti o industrijskom, vojnom, sportskom i dr. menadžmentu. Nastao je tako i pojam **školski menadžment** (prosvjetni menadžment, pedagoški menadžment). Školski menadžment predstavlja primjenu menadžmenta, njegovih funkcija i karakteristika na području odgoja i obrazovanja – od globalne, prosvjetno-političke razine, do operativne djelatnosti svake obrazovne ustanove. Određenje menadžmenta, "prevedeno" na područje školstva, značilo bi da je školski menadžment koordinacija ljudskih i materijalnih resursa u području odgoja i obrazovanja da bi se postigli ciljevi utvrđeni državnim prosvjetnom politikom, a koji su determinirani sistemskim zakonima i provedbenim propisima, koncepcijama i projekcijama, strategijama dugoročnog razvoja obrazovanja i sl. Odgovarajuće shvaćanje školskog menadžmenta u nas se operacionalizira kroz upravljanje i rukovođenje.

Upravljanje (*engl. administration, franc. administration, njem. Verwaltung*) se za razliku od menadžmenta, što se horizontalno proteže na cjelokupni ljudski rad, a vertikalno od makro do mikro razine, najčešće shvaća kao funkcija vlasnika. Ono ima više politički i normativni značaj i obično je temeljeno na opsežnoj pravnoj regulativi. U određenom području ljudske djelatnosti upravljanje uključuje državnu politiku u toj djelatnosti koja se kreira na razini vlade i njezinih ministarstava. Operativno se provodi preko raznih državnih i lokalnih upravnih tijela, te organa tvrtki ili ustanova u kojima se djelatnost neposredno ostvaruje. Upravljanje u obrazovanju običava se diferencirati na administrativno i stručno-pedagoško.

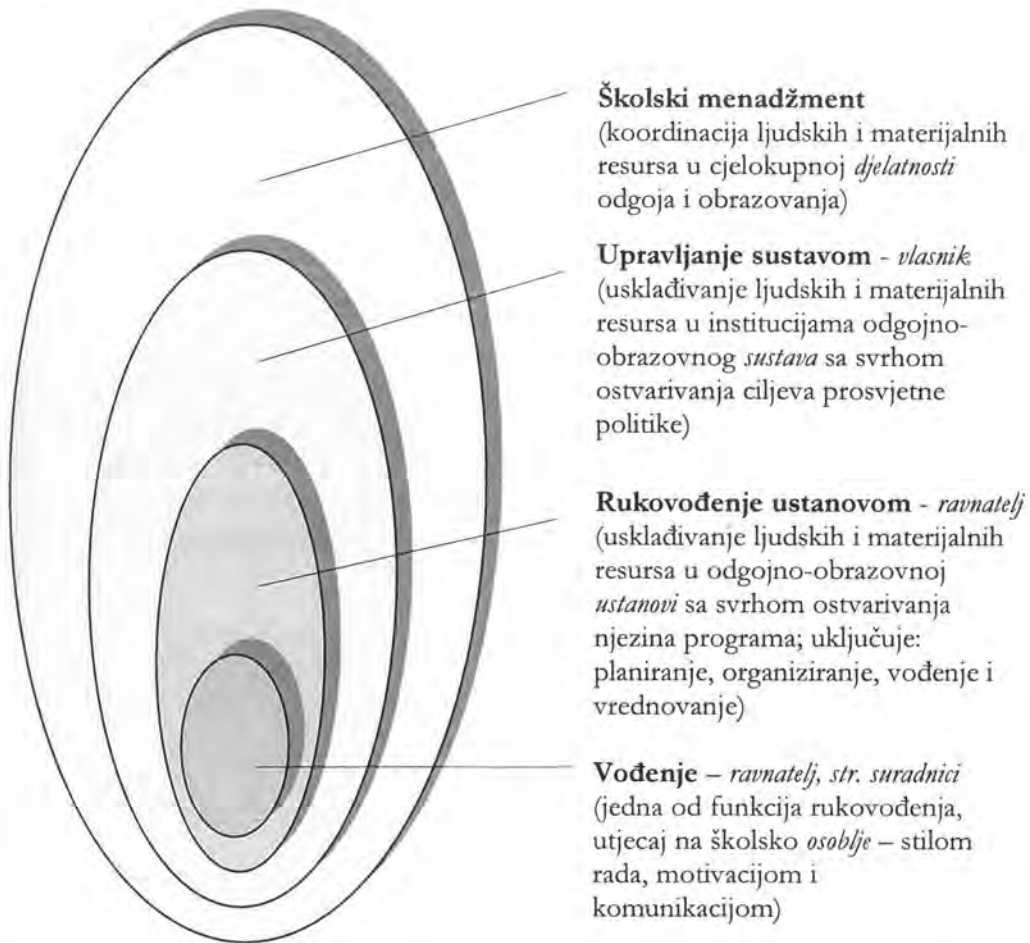
Upravljanje u obrazovnoj ustanovi (engl. *management in educational institution*; franc. *gestion d'une organisation d'éducation et d'enseignement*, njem. *Verwaltung, Leitung, in der Erziehungs- und Bildungsanstalt*) u nadležnosti je upravnih i stručno-pedagoških tijela. Upravna tijela ostvaruju tzv. administrativno upravljanje (upravna vijeća, školski odbori, školski savjeti), a stručno-pedagoška tijela upravljaju ostvarivanjem programa rada obrazovne ustanove. Njihova je uloga definirana zakonima i provedbenim propisima, a uglavnom odlučuju o pitanjima koja su u nadležnosti vlasnika (materijalno poslovanje, odnosno programska orijentacija).

Rukovođenje (engl. *personnel management*, franc. *gestion du personnel*, njem. *Personalverwaltung*) se najčešće definira kao izvršna funkcija upravljanja. Za razliku od upravljanja koje se temelji prvenstveno na politički proklamiranim pravcima djelovanja i pravno sankcioniranim pravilima ponašanja, rukovođenje je determinirano prirodom organizacije i organizacijskim pravilima te profesionalnom i socijalnom kompetencijom rukovoditelja. Svrha je rukovođenja da najracionalnije iskoristi ljudske i materijalne resurse za dobrobit tvrtke ili ustanove, te poveća efikasnost i uspješnost njezina djelovanja. Ono uključuje četiri karakteristične skupine poslova: planiranje, organiziranje, vođenje i vrednovanje. Rukovođenje je uvjetovano odlikama osobe koja rukovodi, njezinim stilom rada, kompetencijskim profilom, odgovornošću, stručnošću u djelatnosti kojom rukovodi i sl.

Operativne rukovodne funkcije u obrazovanju ostvaruju se na razini ustanove – dječjeg vrtića, škole, učeničkog doma, fakulteta. Nosioци tih funkcija uglavnom se imenuju **ravnateljima** (engl. *administrator/headmaster/principal*, franc. *chef d'établissement*, njem. *Schulleiter*). Uloga ravnatelja odgojno-obrazovne ustanove okvirno je naznačena u sustavskim zakonima i provedbenim propisima iz područja obrazovanja u kojima se obično regulira njegova poslovodna i pedagoška rukovodna funkcija.

Vođenje (engl. *leadership*, franc. *commandement*, njem. *Führung*) je jedna od četiriju ključnih funkcija rukovođenja, a odnosi se na vođenje ljudi u ostvarivanju planiranog cilja organizacije/ustanove. Vođenje određuju oblici komuniciranja koje rukovoditelji primjenjuje u radu, način na koji motiviraju svoje suradnike te stilovi vođenja koji ih odlikuju. Radi se, u znatnoj mjeri, o univerzalno primjenjivom ponašanju koje, u uvjetima ostvarivanja odgojno-obrazovnog procesa, poprima specifična obilježja i ima izraziti utjecaj na postignuća. Vođenje se najčešće izražava kao demokratsko ili autokratsko, ima ključni utjecaj na socijalno ozračje i jedan je od najvažnijih čimbenika kvalitete ostvarenih odgojno-obrazovnih rezultata u školi.

1. slika: ilustracija odnosa među definiranim pojmovima



Imajući u vidu određenja četiriju ključnih pojmova koje uokviruje školski menadžment, ilustracija omogućuje uočavanje njihova odnosa i povezanosti.

Organizacija (*engl. organization, franc. organisation, njem. Organisation*) se kao pojam definira vrlo različito. Obično se koristi za označavanje: procesa organiziranja, rezultata organiziranja, organizacije kao institucije (poduzeća ili ustanove) i organizacije kao znanstvene discipline. Najčešće se primjenjuje za instituciju pa je posebno važno razlikovati organizaciju kao instituciju od organizacije kao aktivnosti.²

U našem slučaju pod organizacijom podrazumijevamo (1) postupak *strukturiranja* u smislu radnog diferenciranja pojedinih dijelova odgojno-obrazovne ustanove i (2) podjelu zadataka i koordinaciju njihova ostvarivanja u svrhu ostvarivanja ciljeva (programa).

² Pojam organizacije predstavljen je vrlo kratkim određenjem jer se već u narednom poglavlju – 2.1. Pojam organizacije, on obrađuje vrlo detaljno.

Interni razvoj obrazovne ustanove (*engl. development of school, franc. école développement, njem. Schulentwicklung*). Da bi škola u sve složenijim okolnostima uspjela odgovoriti naraslim zahtjevima svoga okruženja, ona, uz klasične, mora ostvarivati brojne nove – *razvojne zadatke* sa svrhom da anticipira, potiče, usmjerava razvoj i unapređuju svoju cjelokupnu odgojno-obrazovnu djelatnost. To čini funkcijama kao što su: planiranje, programiranje, organiziranje, koordiniranje, informiranje, usmjeravanje, savjetovanje, usavršavanje, istraživanje, analiziranje, evaluiranje i dr.

Razvojne se funkcije u operativnim programima škole diferenciraju na brojne stručno-pedagoške poslove koje ostvaruju u prvom redu profili specijaliziranih stručnjaka kao što su školski pedagog, psiholog, defektolog, socijalni djelatnik i knjižničar, a koje mi nazivamo stručnim suradnicima (*engl. guidance officer, franc. orienteur, njem. Beratungslehrer*).

2. Škola kao organizacija

2.1. Pojam organizacije

Riječ organizacija potječe od grčke riječi "ergon" (rad, djelo, čin). Iz te je riječi izveden izraz organon, a kasnije je u latinskom preuzet kao organum. U literaturi koja obrađuje područje organizacije moguće je naći brojne definicije i sistematizacije toga pojma.

Jedno od prihvaćenijih određenja dolazi od F. Hoffmanna (1980). On polazi od četiri temeljna pojma organizacije – univerzalnog, institucionalnog, instrumentalnog i strukturalnog. *Univerzalni* pojam organizaciju shvaća kao jedinstvo sređenih međusobno povezanih dijelova – što odgovara današnjem shvaćanju pojma sustava. *Institucionalni* pojam organizacije shvaća organizaciju kao vrstu socijalnih sustava unutar jednog društva. To je u neku ruku oznaka za institucije kao što su škola, poduzeće, bolnica, vojska i sl. Po tome bi se organizacija mogla definirati kao socijalni sustav usmjeren cilju. *Instrumentalni* pojam organizacije pod organizacijom misli na sistem formaliziranih pravila kojima se upravlja aktivnostima unutar poduzeća, škole, bolnice i sl. U instrumentalnom se pristupu organizacija shvaća kao djelatnost orijentirana prema nekom cilju, pa iz toga proizlazi i funkcijska pojmovna kategorija. (Hoffmann, F. 1980. prema Kapustić, S. i Buble, M. 1991. str. 7. i d.)

Pored Hoffmannovog pojmovnog određenja organizacije, jednu od temeljitijih sistematizacija nalazimo kod B. Lipičnika (1994). On pojam organizacije vidi u sljedećim značenjima: (1) Organizacija kao sustav je zbir brojnih elemenata koji mogu biti ili samo ljudi ili i ljudi i tehnika, koji su dijelovi međusobno povezani u svrhu ostvarivanja nekog cilja. Organizaciju kao sustav karakteriziraju brojne značajke, među kojima se osobito ističu činjenice da je organizacija čovjekovo djelo, da neizbježno postoji u svrhu ostvarenja nekog cilja, da se sastoji od elemenata (prirodnih ili i prirodnih i tehničkih), da je čovjek sastavni dio organizacije i njezin tvorac, da organizacija ostvaruje svoj cilj djelovanjem svojih elemenata, da organizacija djeluje po određenim pravilima/principima koje je propisao njezin tvorac – čovjek, a koji mogu biti materijalni ili etički (duhovni). (2) Organizacija kao proces stvaranja organizacijskog sustava, njegova pokretanja, usmjeravanja i vođenja prema postavljenom cilju u skladu s načelima koja su prethodno utvrđena. (3) Organizacija kao djelatnost/aktivnost organiziranja koja predstavlja osobnu ili društvenu aktivnost kao tehnička, prosvjetna, zdravstvena, kulturna i sl. Ta aktivnost ima obvezno društveni karakter jer ju je moguće organizirati samo u društvu. (4) Organizacija predstavlja svaki konkretan organizacijski oblik koji je nastao kao posljedica procesa

organiziranja: tvrtka kao organizacija, škola kao organizacija, bolnica kao organizacija, županija kao organizacija itd. (5) Organizacija kao opis stanja organiziranosti odnosa, suradnje, komunikacije u nekoj tvrtki, školi, klubu i sl. (6) Organizacija kao znanstvena disciplina koja znanstveno verificiranim metodama pristupa projektiranju, provedbi i analizi djelovanja organizacije i načinima ostvarivanja njihovih ciljeva te utvrđuje načela i metode njihova dizajniranja. (Lipičnik, B. 1994. str. 5. i d.)

Neki autori se opredjeljuju za samo jedno ili dva ključna značenja pa tako S. Kapustić (1991) pojam organizacije upotrebljava u dva osnovna značenja i to: kao postupak kojim se dijelovi nekog sustava povezuju u novu cjelinu, i kao strukturu nekog sustava. Po njemu se empirijsko shvaćanje pojma organizacije (organiziranja) može odrediti kao podjela zadataka i koordinacija njihova ostvarivanja u svrhu postizanja ciljeva (koja zavisi o organizaciji, a utječe na ponašanje članova). (Bahtijarević-Šiber, F. i dr. 1991. str. 2.). Lj. Matasović pod pojmom organizacija podrazumijeva skup ljudi koje povezuju zajednički ciljevi, djelatnost i sredstva, a na neki su način regulirali međusobne odnose. (Matasović. Lj. 1990. str. 9.)

U Poslovnom rječniku pojam organizacija u općem smislu određuje se kao "svjesno udruživanje ljudi kojima je cilj da odgovarajućim sredstvima ispune određene zadatke, s najmanjim mogućim naporom na bilo kojem području rada i života." Termin organizacija upotrebljava se za označavanje: procesa organiziranja, rezultata organiziranja, organizacije kao institucije (poduzeća ili ustanove) i organizacije kao znanstvene discipline. Posebno je važno razlikovati organizaciju kao instituciju od organizacije kao aktivnosti. Organizacija kao aktivnost je "svjesna ljudska djelatnost u smislu organiziranja, ali isto tako i rezultat procesa organiziranja." Organizacija kao proces i kao rezultat toga procesa uvijek predstavlja neki red; ona je sinonim za stabilnost i red u sustavu. (Poslovni rječnik. 1995. str. 391.)

2.2. Odrednice organizacije

U ovom nas poglavlju prvenstveno zanima organizacija kao institucija tj. kao socijalni, odnosno socio-tehnički sustav, a ne kao funkcija rukovođenja. Pritom valja imati u vidu da realna organizacija nije isto što i njezin sustav. Realna je organizacija znatno složenija od sistemskog modela kojim se predočava, a koji nužno apstrahira njezina obilježja kako bi je mogao teorijski predstaviti. U postavljanju konceptijske osnovice funkcioniranja organizacije, teorija sustava pokazuje se nedostatnom jer je uspješno rješavanje organizacijskih problema moguće samo uz dobro poznavanje funkcioniranja organizacije u određenoj okolini. To ističe teorija kontingencije koja afirmira situacijski pristup u rješavanju

problema organizacije polazeći od teorije sustava, ali uvažavajući u velikoj mjeri uvjete u kojima organizacija djeluje.

Po pitanju vrsta organizacija postoje brojne tipologije u kojima autori koriste različite kriterije razvrstavanja. Jedna od preglednih sistematizacija dijeli organizacije s obzirom na: (1) cilj koji imaju njihovi članovi – radne organizacije (poduzeća, ustanove), društveno-političke organizacije (stranke, sindikati) i udruge (humanitarne, stručne, sportske); (2) strukturu unutarnjih odnosa – centralizirane i decentralizirane, demokratske i autokratske, prisilne ili dobrovoljne, visoko ili nisko hijerarhizirane; (3) broj članova – velike, srednje ili male organizacije; (4) priznatost djelovanja – legalne ili nelegalne; (5) određenost odnosa među pripadnicima – formalne i neformalne; (6) uzroke nastanka, aktivnost članstva i sl. (Kavčić, B. prema Lipičnik, B. 1994. str. 7. i d.).

U navedenoj sistematizaciji, kao i brojnim drugima mogu se prepoznati temeljne *odrednice organizacije*: složenost, formalizacija i centralizacija (Robins, P. S. 1995. str. 188. i d.).³ U nastavku ćemo izložiti odlike pojedinih odrednica organizacijske strukture, a u sljedećem ćemo poglavlju te odrednice dovesti u vezu sa školom kao organizacijom.

Složenost organizacije determinira nekoliko elemenata: horizontalna, vertikalna, prostorna i vremenska diferencijacija.

Horizontalna diferencijacija se odnosi na stupanj podijeljenosti organizacije na manje *organizacijske jedinice* koje su određene izvršiteljima: njihovim obrazovanjem i zadacima koje izvršavaju. Tako se veća horizontalna složenost prepoznaje u većem broju različitih zanimanja koje imaju zaposleni, u čemu se vidi potreba za većim brojem različitih specijalističkih znanja potrebnih za uspješan rad. Podrazumijeva se, naime, da će različitost u obrazovanosti i znanjima zaposlenih okupljenih u pojedine organizacijske skupine otežati komunikaciju među skupinama i otežati koordinaciju rada tih skupina.

Vertikalna se diferencijacija prepoznaje u broju *hijerarhijskih razina* između glavnog rukovoditelja i krajnje operative. Štogaod je veći broj tih razina to će i protok informacija u lancu od najviše do najniže razine biti teži i iskrivljeniji, a i teškoće u praćenju ostvarivanja odluka izraženije. Važno je imati u vidu tijesnu povezanost između vertikalne i horizontalne diferencijacije. Naime, veća podijeljenost organizacije na manje organizacijske jedinice povećava potrebu za koordinacijom tih jedinica, a time i za većim brojem hijerarhijskih razina.

³ U analizi složenosti organizacije i prikazu njezinih odrednica, opredijelili smo se za pristup koji je Stephen P. Robins primijenio u svojoj poznatoj studiji *Essentials of organizational behavior*, koja je u nas objavljena pod naslovom *Bitni elementi organizacijskog ponašanja*, 1995. godine. Smatrali smo, naime, da pristup analizi složenosti organizacije koji je primijenio Robins, najbolje odgovara naravi škole kao organizacije i omogućuje logičan transfer tih spoznaja na područje školskog rada. Zbog toga smo preuzetu strukturu složenosti prilagodili školi kao organizaciji i slijedili je u analizi odrednica škole kao organizacije.

Prostorna diferencijacija se odnosi na broj *lokacija* na kojima se ostvaruje program određene organizacije. Nema sumnje da što god je prostorna razgranatost veća, to će i složenost ostvarivanja komunikacije, koordinacije i praćenja odvijanja procesa biti složenija za sve razine rukovođenja. Prostorna diferencijacija se očituje i u broju lokacija na kojima djeluje jedna organizacija kao i u njihovoj međusobnoj udaljenosti.

Vremenska diferencijacija vidljiva je u vremenskom *rasporedu odvijanja radnog procesa* tijekom radnog dana, tjedna i godine. Moguće je tako da će koordinacija rada, suradnja između zaposlenika i njihova komunikacija biti uspješnija ako su u isto vrijeme na radnom mjestu, nego ako rade u smjenama. Isto će se tako, zbog rada u različito vrijeme, pokazati potreba za većim brojem organizacijskih jedinica i brojem rukovodilaca na pojedinim razinama. Postojanje vremenske diferencijacije koju uz to prati i prostorna – znatno će utjecati na složenost funkcioniranja organizacije.

U kojoj je mjeri neka organizacija **formalizirana** prepoznaje se u *stupnju unificiranosti poslova* koje njezini zaposlenici ostvaruju. Ta unificiranost (bolje standardiziranost) poslova odražava se kao veća ili manja mogućnost zaposlenika da utječe na sadržaj poslova, njihovu izvedbu i sl. U organizaciji u kojoj je izrazito velika formalizacija poslova (određenost procedura, propisanost sadržaja koji se rade) od zaposlenih se očekuje da poslu pristupaju na isti način, da rade isto, kako bi i rezultati bili isti (također standardizirani).

Jasno je da u organizaciji u kojoj je formalizacija, a time i standardizacija, velika nema prostora za kreativno djelovanje, jer naprosto nema alternativnih rješenja. Međutim, unutar svake organizacije postoje jednostavni poslovi koji se rutinski ostvaruju, kao i oni drugi koji omogućuju određeni stupanj slobode u izvedbi. S porastom stupnja profesionalizacije (razine potrebnog obrazovanja) smanjuje se stupanj formalizacije, a isto tako nije moguće visoko formalizirati profesije koje su usmjerene na rad s ljudima. Tamo gdje se očekuje inovativno ponašanje tamo formalizaciju treba smanjiti na najmanju moguću mjeru.

Pojam **centraliziranosti organizacije** odnosi se na *koncentraciju (o)vlasti* u donošenju odluka. Ako se u jednoj organizaciji odluke donose na najvišoj razini, a da pritom zaposlenici na nižim razinama nemaju na njih nikakva utjecaja, onda je riječ o centraliziranom odlučivanju, odnosno centraliziranoj organizaciji. Ako se, pak, donošenje odluka prepušta zaposlenicima i na nižim razinama, ako se njihovo mišljenje respektira, onda je riječ o decentraliziranoj organizaciji. Valja imati u vidu da se ovdje radi o (de)centralizaciji ovlasti (rukovođenja, odlučivanja), a ne o prostornoj (de)centralizaciji (prostornoj diferencijaciji) iako je moguće da u nekim organizacijama prostorna decentralizacija, do određene mjere, utječe na decentralizaciju ovlasti rukovodilaca pa i zaposlenih.

Zahvaljujući mogućnostima koje donosi suvremena tehnologija (informatička, telekomunikacijska) moguće je da prostorno disperzirana organizacija ima centralizirano upravljanje, kao što je moguće da u jednoj prostorno centraliziranoj organizaciji ovlasti osoblja budu decentralizirane.

2.3. Škola kao organizacija

Kako se elementi koji određuju **složenost organizacije**, tj. horizontalna, vertikalna, prostorna i vremenska diferencijacija odražavaju na školu? U kojoj je mjeri škola složena organizacija?

Ono što odražava *horizontalnu diferencijaciju* kao element složenosti organizacije, u prvom je redu obrazovna struktura zaposlenih, različitost zadataka koje ostvaruju, te iz toga proizlazeća podjela na manje organizacijske jedinice. Imajući u vidu te elemente, u školi nalazimo grupiranost poslova u nekoliko dominantnih područja. Iz te grupiranosti proizlazi i stručna profiliranost izvršilaca, njihova organiziranost, kao i potreba za koordinacijom njihova rada.

Poslovi koji se ostvaruju u školi mogu se sažeti u nekoliko karakterističnih skupina, a to su: *razvojno-pedagoški poslovi* (planiranje i programiranje, organiziranje, uvođenje inovacija, praćenje i unapređivanje nastave, rad s djecom s teškoćama, profesionalna orijentacija, stručno usavršavanje, analiza ostvarenih odgojno-obrazovnih rezultata škole i sl.); *nastavni rad* (održavanje redovne nastave, izborne nastave, dopunske nastave, dodatni rad s učenicima i sl.); *izvannastavne djelatnosti* (ostvarivanje programa izvannastavnih aktivnosti s učenicima, društvena i kulturna djelatnost škole, proizvodni i društveno korisni rad, rad razrednika i sl.); *administrativno-upravni poslovi* (praćenje i primjena zakona i provedbenih propisa, reguliranje statusa zaposlenih, izrada internih propisa, kadrovska problematika, zdravstvena zaštita zaposlenih, administrativni poslovi s učenicima i sl.); *financijsko-računovodstveni poslovi* (izrada financijskog plana škole, pribavljanje financijskih sredstava, izrada izvještaja i završnih računa o financijskom poslovanju, vođenje evidencije o nabavljenim sredstvima i opremi, vođenje blagajne, isplata plaća i sl.) i *poslovi na održavanju* (održavanje prostora škole, održavanje opreme i sredstava, održavanje čistoće, loženje i sl.). (Staničić, S. 1996. str. 213)

Svi ti poslovi imaju svoje temeljne *izvršitelje*. Razvojno-pedagoške poslove ostvaruju uglavnom stručni suradnici: pedagog, psiholog, programer, defektolog, knjižničar. Nastavni rad uglavnom izvode učitelji/nastavnici, a dijelom svog vremena stručni suradnici i ravnatelj. Izvannastavne djelatnosti ostvaruju gotovo svi zaposleni. Administrativno-upravne poslove ostvaruje tajnik škole.

Financijsko računovodstvene poslove ostvaruje računovođa sa svojim suradnicima. Poslove na održavanju ostvaruje tehničko osoblje škole.

Spomenute se skupine poslova mogu u većoj mjeri integrirati pa možemo govoriti o dvije skupine poslova. Prvi su stručno-pedagoški poslovi (razvojno-pedagoški, nastavni i izvannastavni poslovi), tj. poslovi koji predstavljaju temeljnu djelatnost škole, a drugi administrativno-financijski poslovi (upravni, financijski i poslovi na održavanju), tj. poslovi koji omogućuju funkcioniranje škole kao ustanove, a po svojoj su naravi takvi da ih se ostvaruje u svakoj tvrtki, bez obzira kojom se ona djelatnošću bavi.

Jednako je tako moguće sažeti i strukturu zaposlenih pa utvrditi da na jednoj strani imamo *pedagoško osoblje* koje ima podjednaku obrazovnu razinu, ali različitu stručnu i profesionalnu profiliranost. Njih, međutim, vezuje isti cilj i svi imaju iste klijente (konzumente) svojih usluga – a to su učenici. Među njima, osobito u osnovnoj školi, nije potrebno vršiti veću diferencijaciju u organizacijskom smislu, pa niti u komunikaciji ne bi trebalo biti znatnijih teškoća. U srednjoj se školi ipak mogu sresti organizacijske jedinice poput teorijske i praktične nastave, te stručne prakse. Osim pedagoškog osoblja ostali zaposlenici koji rade na upravno-administrativnim i financijskim poslovima te na održavanju u školi, zastupljeni su manjim brojem (oko 10% od ukupno zaposlenih u školi). Budući da su i škole po broju zaposlenih male organizacije, zaposlenici na spomenutim poslovima obično se ne grupiraju u posebne organizacijske jedinice.

Vertikalna diferencijacija škole, imajući u vidu broj hijerarhijskih razina koji je određuje, očigledno nije složena. U osnovnoj je školi relativno mala vertikalna diferencijaciju i njezini su uvjeti rada s obzirom na broj učenika, razrednih odjela, programske zahtjeve i strukturu zaposlenih – ujednačeni i normirani sustavskim zakonom i provedbenim propisima, a osobito državnim pedagoškim standardom. Zbog toga ona ima najčešće samo jednu hijerarhijsku razinu, tj. glavnog rukovoditelja – ravnatelja i operativne izvršitelje – u nastavi, razvojnoj djelatnosti, administrativnoj i tehničkoj službi.

U srednjoj je školi, zbog programske raznolikosti, vertikalna diferencijacija nešto izraženija. Osim općeobrazovnih programskih sadržaja koji se realiziraju u prvim godinama, u srednjoj je školi niz specifičnosti u realizaciji stručnih sadržaja koji su u funkciji stjecanja osposobljenosti za prvo zanimanje. Ti se, stručni dijelovi programa često ostvaruju u posebnim uvjetima radioničkog rada u samoj školi i u uvjetima neposrednog radnog procesa u institucijama izvan škole (poduzećima, ustanovama, državnim službama). Takva alociranost ostvarivanja programa zahtijeva i uključivanje dijela školskog osoblja u poslove koordinacije, vođenja i sl. Zbog toga osim ravnatelja u srednjoj školi postoje još jedna do dvije razine rukovođenja uglavnom na poslovima koordinacije ostvarivanja programa teorijske i praktične nastave te obrazovanja uz rad.

U pitanjima *prostorne diferencijacije* i u osnovnim i u srednjim školama situacija je vrlo raznolika, pa se i složenost rada gledana kroz tu prizmu među školama znatno razlikuje. Dok su gradske škole mahom koncentrirane u jednom objektu, škole u manjim urbanim središtima imaju svoje područne odjele raspršene na većem općinskom prostoru, a među njima je obično i slaba prostorna povezanost (osobito u planinskim i otočkim uvjetima). Neke srednje škole imaju i odjele locirane izvan svoje općine u kojima ostvaruju dio svojega programa. Budući da gotovo 50% škola djeluje na najmanje dvije lokacije može, se smatrati da, kad je prostorna diferencijacija u pitanju, škola se valja smatrati složenom organizacijom.

U većini se naših škola odgojno obrazovni rad ostvaruje u dvije smjene u kojima se razredni odjeli uglavnom svakog tjedna "rotiraju". Smjene se u osnovnim školama formiraju najčešće od učenika mlađih, odnosno starijih razrednih odjela. U srednjim je školama vremenski raspored još složeniji jer iste prostore ponekad koriste i dvije različite škole, a u tzv. trećoj smjeni se ostvaruje program obrazovanja uz rad. Takva *vremenska diferencijacija* koja je uvjetovana nedostatkom odgovarajućih prostora za odgojno-obrazovni rad, čini znatno složenijom i realizaciju programa, a osobitu njegovu koordinaciju. Time su bitno povećani zahtjevi rukovoditeljima škola, a značajno je umanjena efikasnost njihova rukovođenja.

Imajući u vidu elemente koji određuju složenost škole kao organizacije (horizontalna, vertikalna, prostorna i vremenska diferencijacija), stanovitim je poopćivanjem moguće izvesti nekoliko zaključaka. Što se tiče horizontalne diferencijacije koja se određuje stupnjem podijeljenosti na manje organizacijske jedinice – škola je relativno jednostavna organizacija. S obzirom na vertikalnu diferencijaciju izraženu broju hijerarhijskih razina između glavnog rukovoditelja i operativnih izvršitelja – i po tome škola nije složena organizacija. Imajući, međutim, u vidu prostornu i vremensku diferencijaciju u školi one su doista izražene, a njihova izraženost u velikom mjeri doprinosi složenosti rukovođenja školom.

Kako je ranije spomenuto, mjera **formaliziranosti** neke organizacije prepoznaje se i u stupnju standardiziranosti poslova koje njezini zaposlenici ostvaruju, tj. u kojoj mjeri zaposlenici mogu utjecati na sadržaj poslova, njihovu izvedbu i sl. Imajući u vidu navedenu strukturu poslova koji se u školi ostvaruju, kad je u pitanju njihova standardizacija, situacija je vrlo različita. Administrativno-financijski, računovodstveni i poslovi na održavanju visoko su formalizirani i mogućnost utjecaja zaposlenih na njihov sadržaj i način ostvarivanja je minimalna.

Nasuprot tome, pedagoški dio školskog programa, kao što je nastava, izvannastavne aktivnosti i razvojno-pedagoška djelatnost, standardizirani su samo djelomično u nekim tehničkim detaljima organizacijske naravi (početak posla, trajanje i završetak, uvjeti u kojima se ostvaruju, a determinirani su i neki instrumenti kao i njihova primjena). Dominantan posao u školskom programu je nastava. Ona je u svojoj izvedbi visoko kreativan proces u kojem znatnija standardizacija ima izravno negativne posljedice na ostvarivanje cilja odgoja i obrazovanja. Velika formalizacija u nastavi u suprotnosti je s pokušajima koncipiranja inovativne škole, jer inovativna škola se od klasične razlikuje upravo po nuđenju alternativnih pedagoških rješenja koja nisu svojstvena klasičnoj školi.

Razvojno-pedagoška djelatnost u školi koja se operacionalizira kroz brojne inovacijske i razvojne procese, osobito je kreativno područje rada u kojem standardizacija "inputa" i "outputa" također nije poželjna. Zapravo, standardizacija, kao i visoka razina formaliziranja u potpunosti su suprotnosti s razvojnom djelatnošću.

Sve u svemu, moguće je zaključiti da se najbitniji poslovi čijim izvršavanjem škola ostvaruje svoj program, a time cilj i svrhu svoga postojanja (nastava, izvannastavne aktivnosti i razvojno-pedagoški rad), ne mogu znatnije standardizirati. Neposredni izvršitelji tih poslova posjeduju visoku razinu stručne i profesionalne kvalificiranosti, i po tome bi trebali biti autonomni u radu. Ta činjenica, nema sumnje, znatno utječe na sadržaj i stil rukovođenja školom.

Centralizacija rukovođenja u svakoj organizaciji, pa i u školi, odnosi se na koncentraciju ovlasti u donošenju odluka. Ako se odluke donose na najvišoj razini, a da pritom zaposlenici na nižim razinama na njih nemaju nikakvog utjecaja, onda je riječ o centraliziranoj organizaciji, i obratno, ako zaposlenici u znatnoj mjeri participiraju u donošenju odluka, riječ je o decentraliziranoj organizaciji.

Imajući u vidu dominantne poslove u školi i njihovu izvedbu, a koji se odnose na realizaciju nastavnog plana i programa, postavlja se pitanje u kojoj mjeri učitelji i stručni suradnici sudjeluju u odlučivanju o sadržajima koji će se ostvariti i metodama njihova ostvarivanja. U odlučivanju o sadržajima koji će se obrađivati u nastavi, učitelji sudjeluju gotovo zanemarivo. Ti su sadržaji determinirani na razini državnih organa koji vode prosvjetnu politiku, objavljuju se u formi okvirnih programa i ozakonjuju kao obvezujući dokumenti. Kontrolu ostvarivanja tih dokumenata kontroliraju organi državne uprave zaduženi za školstvo (stručno-pedagoški nadzor, prosvjetna inspekcija i sl.). Za eventualno neostvarivanje sadržaja propisanih u okvirnim programima primjenjuju su sankcije.

Na drugoj strani, rukovođenje školom, financiranje, prioriteti u radu, normativi, pitanja standarda, pa sve do ocjenjivanja učenika – propisano je u raznim zakonodavnim i drugim dokumentima. Rad u skladu s propisanim kontroliraju organi prosvjetnih vlasti - od državne do lokalne razine. O tim pitanjima koja su relevantna za funkcioniranje škole kao organizacije, njezin rukovoditelj – ravnatelj ne dogovara se s podređenima, nego nadređenima. Iz svega proizlazi da je škola centralizirana organizacija s malom participacijom zaposlenih u pitanjima njezina života i rada.

Ako bismo pokušali, u skladu s izloženim odrednicama organizacije, najkraće moguće školu odredili kao organizaciju, mogli bismo reći da je *škola relativno složena organizacija s umjerenom formalizacijom rada zaposlenog osoblja i jakom centralizacijom ovlasti rukovoditelja.*

2.4. Odrednice organizacije primijenjene u školi

Tijekom ovog stoljeća, usporedo s razvojem industrije pojavljivale su se teorije i koncepcije organizacija i rukovođenja. Koncepcije nastale u prvoj polovici stoljeća analitičari su nazvali klasičnima, a one nastale posljednjih godina – suvremenim koncepcijama. Za nas je važno upoznati i jedne i druge, ponajviše stoga što koncepcije organizacije utemeljene na klasičnim principima djeluju u našem okruženju, pa i u školi, a mnogi ih i dalje smatraju posve primjenjivima u suvremenim uvjetima.

Smatra se da je *osnovnu koncepciju organizacije* moguće definirati ako se mogu prepoznati principi koji se primjenjuju kad je u pitanju: formiranje organizacijskih jedinica, podjela rada, donošenje odluka, naređivanje i kontroliranje izvršavanja naredbi - u organizaciji kao instituciji. (Robbins P. S. 1995. str. 192. i d.). U nastavku ćemo ukratko izložiti klasične i suvremene poglede na navedene elemente.

Klasični su teoretičari smatrali da je za djelotvornost organizacije korisno ako se zaposlenici **grupiraju u odjele** u kojima će njihov rad koordinirati nadređeni rukovoditelj. Grupiranje se vrši u skladu s *funkcijama* koje zaposlenici imaju u organizaciji (projektanti, nadzornici i sl.), *naravi procesa* u kojem su zaposlenici angažirani (priprema proizvodnje, transport proizvoda i sl.), *lokacijama* na kojima ostvaruju svoje zadaće itd. Suvremeni teoretičari organizacije, klasični su pristup formiranju radnih odjela, obogatili dodavši još dva pristupa. Prvi proizlazi iz činjenice da je porast konkurencije na tržištu proizvoda i usluga nametnuo pojačanu brigu za kupce proizvoda, odnosno konzumente usluga, pa se formiraju posebni odjeli za *komunikaciju* i osluškivanje tržišta. Isto se je tako organizacijama nametnula potreba, da brzo reagiraju na potrebe tržišta, da

fleksibilno reagiraju i formiraju interdisciplinarne timove koji će brzo i kvalitetno ponuditi *nova rješenja*.

Škola kao organizacija očigledno slijedi klasični pristup u svrstavanju zaposlenika u radne odjele u kojima, se do određene mjere, koordinira njihov rad. Vidljivo je to u odjeljivanju razrednih od predmetnih učitelja u osnovnoj školi, odjeljivanje nastavnika općeobrazovnih predmeta od nastavnika stručnih predmeta u srednjoj školi, odvajanje stručnih suradnika od nastavnika, administrativno-upravnog osoblja od pedagoškog itd. Produbljivanje tih podjela prepoznaje se u raspoređivanju tih grupacija u različite smjene i određivanje njihovih voditelja, koji svoje radne skupine nastoje homogenizirati, umanjujući tako suradnju s drugim skupinama. Daljnje diferenciranje vidljivo je u formiranju tzv. stručnih aktiva i njihovo dovođenje u funkciju u različito vrijeme (rad u smjenama).

Jedan od temeljnih principa koji determiniraju koncepciju organizacije kao institucije jest način na koji je izvršena **podjela rada**. Pod tim se misli na razinu diferencijacije radnog procesa u izvedbi nekog proizvoda ili usluge. Klasični su teoretičari tom problemu posvetili veliku pozornost smatrajući da sve većom i većom specijalizacijom zaposlenog osoblja i sve većom diferencijacijom radnog procesa na male korake, mogu izuzetno povećati produktivnost. To se u praksi pokazalo vrlo racionalnim konceptom osobito u jednostavnim proizvodnim procedurama gdje se rutinskim ponavljanjem jednostavnih radnji postizavao izuzetan učinak. Navedenu podjelu rada uveo je J. A. Komenski svojim predmetno-razredno-satnim sustavom organizacije rada u školi. Suvremeni su teoretičari, međutim, uočili granice do kojih podjela rada smije ići. Brojnim su istraživanjima utvrdili da u jednom trenutku ekonomski dobici uvjetovani velikom specijalizacijom i podjelom rada bivaju poništeni dosadom, stresom, izostancima s posla, bijegom na druga radna mjesta i sl.

Podjela rada u obrazovanju imala je, također, svoj razvoj. U prvoj polovici 20. stoljeća, pa i na prijelazu u drugu, obrazovanje nije bilo tako masovno i njime nije bila obuhvaćena cjelokupna populacija djece i mladeži od 6. do 14. godine života.¹ U tadašnjim je uvjetima jedan učitelj vodio učenika od početka do kraja osnovnog obrazovanja, a jedan je majstor vodio učenika tijekom cijelog trajanja osposobljavanja za zanimanje. Omasovljenjem obrazovanja situacija se oko podjele rada bitno mijenja. U osnovnoj se i srednjoj školi uvode nove profesije. Dolazi do podjele na razredne i predmetne učitelje u osnovnoj školi. Predmetni se učitelji najprije tijekom studija profiliraju za nastavna područja i zapošljavaju kao nastavnici za prirodoslovlje, jezično-umjetničko područje i sl. Kasnije dolazi do daljnje podjele na dvopredmetna (matematika-fizika, povijest-zemljopis, biologija kemija), pa i jednopredmetna područja (informatika, tjelesna kultura, likovna umjetnost). U srednjoj je školi, kad su u pitanju općeobrazovni predmeti,

¹ Više o tome može se naći u monografiji I. Lavrnje (1985) Učenik kao subjekt obrazovanja. Rijeka: Izdavački centar Rijeka, str. 32. i d.

diferencijacija završena isključivo jednopredmetno obrazovanim nastavnicima. Stručni se predmeti za pojedina zanimanja grupiraju, a nastavnici praktične nastave su posve specijalizirani. Ovakvoj podjeli rada koja je uvjetovana u prvom redu specijalizacijom tijekom obrazovanja, treba dodati i daljnju podjelu rada na radnom mjestu koja ide za tim da se nastavnicima dodjeljuje razredne odjele istoga programa (npr.: razredna nastava svake godine samo u 3. razredu; nastava matematike u svim sedmim razredima, tzv. paralelkama; kemija samo razredima kemijskih tehničara i sl.).

Kod razvoja stručnih suradnika također je primjetna specijalizacija i vrlo izražena podjela rada. Od profila općeg pedagoga uvedenog sa svrhom da pomogne ravnatelju u didaktičkom oblikovanju i unapređivanju nastavnog procesa, koji se je uz to bavio i problemima učenika, danas u školama imamo niz specijaliziranih stručnjaka – psihologa, defektologa, programera, socijalnog radnika, knjižničara pa i zdravstvenog radnika. Defektolozi su u podjeli rada otišli najdalje pa imamo one koji se bave s djecom s poremećajima u ponašanju, drugi s mentalno retardiranom, treći sa slabovidnom itd.

Očigledno je da je škola sustavno slijedila klasičan pristup podjeli rada. To se može u određenoj mjeri objasniti činjenicom da su promjene programa na fakultetima uvjetovane, prije svega, velikom ekspanzijom spoznaja u svim područjima. Zbog toga nastaje sve veći broj kolegija koji se razvijaju kao granične discipline temeljnih (supstratnih) znanosti. Osim toga, izuzetan razvoj bilježe znanosti relevantne za uspješan odgojno-obrazovni rad (pedagogija, psihologija, sociologija obrazovanja, antropologija, didaktika, metodike itd.), koje u suvremenom profiliranju prosvjetnih profesija zauzimaju sve značajnije mjesto.

Pod **jedinstvenim donošenjem odluka** misli se na potrebu da zaposleni u svakom trenutku točno znade tko je taj pretpostavljeni kojemu je izravno odgovoran za svoje ponašanje i rezultate svojega rada. Klasični teoretičari smatraju da nitko ne bi trebao imati više od jednog pretpostavljenog, jer će se u protivnom naći u situaciji da neće znati odrediti prioritete u svom radu, što obično rezultira konfliktima i stresom. Ako se ipak dogodi da u nekim situacijama podređeni treba biti na raspolaganju dvojici ili više rukovoditelja, onda je potrebno jasno razgraničiti u kojim poslovima kojeg od tih rukovoditelja treba poslušati. Suvremeni teoretičari smatraju da je takvo jedinstvo u donošenju odluka bilo opravdano u uvjetima kad su organizacije bile male s jednostavnim programom, da je ono i danas u sličnim uvjetima racionalno ponašanje, ali takvo ponašanje, smatraju oni, nije uvijek opravdano jer organizaciju čini tromom. Škola takvo klasično stajalište primjenjuje i danas od najviših razina upravljanja prosvjetom do same škole.

U svakoj organizaciji rukovoditelji imaju odgovarajuće **ovlasti**. To su, između ostaloga, izbor pedagoškog i drugog školskog osoblja i njegovo otpuštanje s

posla, raspored zaduženja školskom osoblju, određivanje nastavnog plana i načina njegova ostvarivanja, ovlasti u raspolaganju dijelom školskih prihoda, određivanje prioriteta u održavanju školskih nekretnina, disciplinske mjere i dr.

U kojoj je mjeri škola, u odnosu na primjenu ovlasti i odgovornosti ravnatelja, klasična ili suvremena organizacija? Za klasične je organizacije karakteristično da se vrlo snažno oslanjaju na formalne ovlasti dodijeljene rukovoditeljima. To datira još iz vremena kada je većina podređenih bila znatno niže razine obrazovanja od rukovoditelja i kad se na funkciju rukovoditelja dolazilo zahvaljujući ponajviše superiornosti u stručnim znanjima i vještinama koje su bile potrebne u djelatnosti kojom se je rukovodilo. Danas, kad je podjela rada uvjetovala specijaliziranost pojedinih izvršitelja i vrlo temeljito ovladavanje uskim segmentom stručnih znanja i vještina, rukovoditelji najčešće nisu u stanju dominirati svojom stručnošću među podređenima. Ta činjenica stvara ovisnost rukovoditelja o svojim podređenima i tješnju stručnu povezanost, pa ostaje malo prostora za isticanje formalnih ovlasti kao dostatnih za uspješno rukovođenje.

Suvremeni rukovoditelji se ne oslanjaju toliko na formalno im dodijeljene ovlasti, nego utjecaj na podređene nastoje ostvariti svojim znanjima, kvalitetnim komuniciranjem, intelektualnim sposobnostima, karakternim osobinama i sl. – tzv. referentnim autoritetom.

U odnosu na ovlasti i odgovornosti teško je jednoznačno odgovoriti na pitanje da li je škola u tom pogledu klasična ili suvremena. Ovisno o kriterijima i procedurama u izboru ravnatelja u nekim je zemljama školska organizacija još uvijek klasična, a u nekima je ostvarena visoka razina suvremenosti rukovođenja školom. Ta se razlika uočava u jasnoći i razini kriterija koji se postavljaju u izboru rukovoditelja. U zemljama koje kandidatima za ravnatelje u školama postavljaju vrlo visoke zahtjeve, istodobno s njihovim postavljanjem na mjesto ravnatelja, obično im daju i takve ovlasti koje školsko osoblje ne dovodi u pitanje. U zemljama u kojima kriteriji za ravnatelje nisu jasno i logično definirani, a uz to se od potencijalnih kandidata ne traže posebna znanja i sposobnosti, školsko osoblje nije sklono uvažavati takva ravnatelja, a sam ravnatelj, budući da nema evidentne moći (nema uvjerljivih stručnih referenci, nije stekao osobiti ugled svojom osobnošću i sl.) prinuđen je posezati za formalno mu dodijeljenim ovlastima u ostvarivanju svoje uloge. Takvo rukovođenje često izaziva nesporazume i stvara konflikte, te narušava nužno potreban sklad u ostvarivanju školskog programa.

2.5. Sadržaji rada u školskoj organizaciji

Škola kao organizacija ostvaruje svrhu, ciljeve i zadaće zbog kojih postoji, ostvarujući brojne poslove koji su u toj funkciji. Uz poslove kakvi se realiziraju i u svakoj drugoj ustanovi (tvrtki, instituciji), ona ima svoje specifično radno područje - odgojno-obrazovni proces. To se široko područje može sistematizirati u brojne skupine poslova, koje autori različito imenuju. U školskoj se praksi svi ti poslovi navode u temeljnom dokumentu po kojem škola djeluje, a to je program rada škole. Riječ je o cjelovitom dokumentu koji predstavlja jednu vrstu "scenarija" kojim se utvrđuju sadržaji, planovi, organizacija i izvođenje cjelokupnog rada škole. Takav program često se naziva i "izvedbenim" ili "operativnim" jer konkretizira ostvarivanje općih, "okvirnih" programa donesenih na razini školskog sustava. U školstvu se, naime, planiranje uglavnom ostvaruje na tri razine: na razini školskog sustava, na razini škole i na razini pojedinca u školi. (Staničić, S. 1995. str. 195.)

Planiranje na razini školskog sustava omogućuje svakoj pojedinačnoj školi "priključak" na taj sustav i njeno sudjelovanje u ostvarivanju ciljeva i zadaća tog sustava. Sastavnice plana na razini školstva nalaze se u zakonima o školstvu, u propisanim općim i okvirnim nastavnim planovima i programima, u podzakonskim aktima itd. U njima se obično određuje: početak i kraj školske godine, ukupan broj sati nastave tjedno, broj sati po nastavnim predmetima, broj učenika u razrednom odjelu, normativi neposrednog rada za nastavnike, potrebna stručna sprema, vrijeme školskih praznika, izvori i način financiranja itd. Prije početka planiranja svojega rada škola (ravnatelj) mora pribaviti sve postojeće važeće opće nastavne programe i planove, zakone i provedbene propise, kao i druge dokumente i elemente planiranja na razini školstva koji će poslužiti kao okvir planiranja na razini škole.

Preostale dvije razine planiranja ostvaruju se u školi, a njih usklađuje ravnatelj. On, naime, izrađuje Program rada škole sa svojim suradnicima, a razmatraju ga i usvajaju stručni i upravni organi škole. Pojedinačni programi rada nastavnika i drugih djelatnika škole, daljnja su razrada Programa rada škole i njegov su sastavni dio (izvedbeni programi nastave pojedinih predmeta, slobodnih aktivnosti, planovi i programi rada razrednika, raspored sati itd.). Postoji nekoliko pristupa izradi Programa rada škole, a smatraju se dobrima ako pružaju odgovore na pitanja "što", "kada", "tko" i "gdje" treba raditi - dnevno, tjedno i godišnje (Jurić, V. 1988. str. 34. i d.). Iz ovih pitanja obično slijedi pitanje "kako raditi", a ono se odnosi na metodiku nastave. Izrada Programa jedno je od temeljnih znanja kojim mora ovladati ravnatelj škole, koji vjerojatno jedini vidi i povezuje cjelokupan rad u školi - u cjelini i u svim pojedinostima.

Program rada škole pruža o školi najpotpuniju sliku. To je jedini dokument u kojem su izloženi osnovni podaci o školi, stručno-pedagoški sadržaji koje mora

ostvariti i administrativno-tehnički poslovi koji se moraju obaviti, da bi škola ostvarila planirani cilj i zadaće. Cjelovito izloženi, navedeni elementi omogućuju sagledavanje škole kao organizacije.

Osnovni podaci oslikavaju školu kao ustanovu i njezina rukovoditelja, te predstavljaju, u neku ruku, njezinu osobnu kartu (između ostalog: naziv škole, adresa, telefon, telefaks; upis u sudski registar; ravnatelj; za osnovne škole: područje koje škola pokriva i područni odjeli, za srednje škole: djelatnost škole - programi koje ostvaruje; podaci iz prošle školske godine: broj razrednih odjela i učenika, broj nastavnika, stručnih suradnika i ostalih djelatnika; uvjeti rada; raspoloživi prostor; opremljenost; kadrovi i posebnosti škole, tj. ono što školu razlikuje od drugih škola.

Stručno-pedagoški sadržaji rada škole najčešće se grupiraju u pet skupina i to: nastavni planovi i programi, programi izvannastavnog rada, zdravstveni odgoj i zaštita učenika, kulturna i javna djelatnost škole te razvoj i unapređivanje rada škole. *Nastavni programi* uključuju programe redovne, izborne, dodatne, fakultativne i dopunske nastave te prilagođene programe za učenike s teškoćama u razvoju i obrazovanje odraslih. *Programi izvannastavnog rada* odnose se, između ostalog, na individualni tretman učenika program rada školske knjižnice, slobodne aktivnosti, društveni i humanitarni rad učenika, ueničke udruge i organizacije, izdavanje školskog lista i drugih publikacija, aktivnosti u neradnim danima i sl. *Zdravstveni odgoj, zdravstvena zaštita učenika i socijalna skrb* uključuju, uz ostalo, zdravstveno prosvjećivanje učenika, sistematske liječničke preglede učenika, prihvata učenika putnika, produženi boravak učenika, skrb za učenike slabijeg imovnog stanja, logorovanja, zimovanja i ljetovanja, izlete i ekskurzije, higijenu u školi i sl. *Kulturna i javna djelatnost* škole manifestiraju se kao proslave dana škole i drugih značajnih datuma, suradnja s roditeljima, nastupi učenika na smotrama, natjecanjima, priredbama, izložbama, susretima s književnicima i drugim umjetnicima, estetsko i ekološko uređenje škole i okoliša i sl. *Razvoj i unapređivanje rada škole* očituju se u: (a) Brizi za stručno usavršavanje nastavnika i stručnih suradnika, radu s pripravnicima, unapređivanju nastavnika i stručnih suradnika u zvanja, studiju nastavnika i stručnih suradnika, pribavljanju stručnih časopisa i knjiga i sl. (b) Uvođenju inovacija u odgojno-obrazovni rad škole, radu škole kao stručno-metodičkog centra ili vježbaonice, radu na istraživačkim i stručnim projektima, opremanju i modernizaciji škole i sl.

Osim programskih odgojno-obrazovnih sadržaja škola mora imati i *planove ostvarivanja* tih sadržaja. Ti planovi obično uključuju upis učenika na početku školske godine, nastavne planove razrednih odjela, nastavne planove različitih tipova nastave, izvannastavnih aktivnosti i sl.

Uvjeti za ostvarivanje programa i planova rada škole, uz ostalo su organiziranje rada škole, postojanje planova i programa stručnih i

administrativno-upravnih organa u školi i pojedinačni planovi i programi. *Organizacija rada škole* uključuje godišnji kalendar rada škole, organizaciju radnog tjedna i opću organizaciju rada škole (smjene, praktičnu nastavu u srednjim strukovnim školama itd.), podjelu predmeta i zaduženja nastavnika u nastavi, organizaciju slobodnih aktivnosti, pregled zaduženja izvan nastave (pripreme, sjednice, razredništvo, stručno usavršavanje) te izradu i uvođenje rasporeda sati. *Operativni programi i planovi rada organa upravljanja, poslovnog i stručnih organa škole* uključuju program i plan rada školskog odbora, program i plan rada ravnatelja, program i plan rada učiteljskog/nastavničkog vijeća i programe i planove rada stručnih aktiva u školi. *Pojedinačni programi i planovi rada* odnose se na programe i planove rada ravnatelja i stručnih suradnika (pedagoga, psihologa, programera, knjižničara, defektologa), programe i planove rada razrednika, izvedbene programe i planove rada nastavnika po predmetima i izvedbene programe i planove rada izvannastavnih i slobodnih aktivnosti.

Administrativno-upravni, financijski i tehnički poslovi u školi u funkciji su optimalnog funkcioniranja škole kao organizacije u kojoj se ostvaruje odgojno-obrazovni proces. *Administrativno-upravni poslovi* vezani su za praćenje i primjenu zakona i provedbenih propisa, reguliranje statusa zaposlenih, izradu internih propisa, kadrovsku problematiku, zdravstvenu zaštitu zaposlenih, administrativne poslove s učenicima i sl. *Financijsko-računovodstveni poslovi* odnose se na izradu financijskog plana škole, pribavljanje financijskih sredstava, izradu izvještaja i završnih računa o financijskom poslovanju, vođenje evidencije o nabavljenim sredstvima i opremi, vođenje blagajne, isplata plaća i sl. *Poslovi na održavanju* povezuju održavanje prostora škole, održavanje opreme i sredstava, održavanje čistoće, loženje i sl.

2.6. Organizacija rada škole i vođenje

Imajući u vidu navedene stavove o organizaciji, vidljivo je da su složenost, formaliziranost i centraliziranost, njezine ključne odrednice. Analiza tih odrednica sa stajališta škole upućuje na određene zaključke. U ovom ćemo odjeljku te zaključke povezati sa spoznajama vezanima za vođenje kao jednu od najrelevantnijih funkcija rukovođenja.

Utvdili smo da je **složenost** škole kao organizacije određena njezinom horizontalnom, vertikalnom, prostornom i vremenskom diferencijacijom.

Horizontalna diferencijacija odnosi se prvenstveno na različitost uloga koje zaposlenici u školi imaju i različitost zahtjeva koji se njima postavljaju s obzirom na ostvarenje ciljeva i zadaća škole. Evidentno je da je administrativno i tehničko osoblje u školi zastupljeno malim brojem, dok je gotovo 90% ukupno zaposlenih

- pedagoško osoblje. Između te dvije grupacije postoje razlike koje rukovoditelja obvezuju na ponešto različit pristup vođenju. Međutim, dominantna grupacija – pedagoško osoblje, po obrazovanosti i uvjetima u kojima djeluje, uglavnom je ujednačena. Iz toga se može izvesti zaključak da je u školi vrlo mala horizontalna diferencijacija te da ona, kad je u pitanju vođenje škole, ne postavlja pred ravnatelja neke veće zahtjeve. Slično je i kad je u pitanju *vertikalna diferencijacija* koja se očituje u programskoj raznolikosti škole, a iz koje bi uslijedio zahtjev za više razina rukovođenja. Ta je diferencijacija u osnovnoj školi gotovo zanemariva. U srednjoj školi, u kojoj se u završnim razredima iskazuju određene programske specifičnosti, pojavljuje se potreba za formiranjem tima nižih rukovodilaca za koordinaciju dijela osoblja koje ostvaruje praktičnu nastavu i stručnu praksu, obrazovanje uz rad i sl. Očigledno da, osim u brojčano velikim i programski složenim srednjim školama, niti vertikalna diferencijacija nije osobito izražena.

U odnosu na *prostornu diferencijaciju* situacija je bitno različita između gradskih škola, škola u manjim urbanim središtima te seoskih škola. Naime, učenička populacija u gradskim školama stiže iz neposredne blizine škole i smješta se u jedan objekt, dok su škole u manjim urbanim središtima i ruralnim uvjetima mrežno “raspršene” na velikim prostornim relacijama u različitim socijalnim okruženjima. Bitna je različitost i kad je u pitanju *vremenska diferencijacija* uvjetovana nedostatkom prostora za odgojno-obrazovni rad. Većina škola zbog toga radi u dvije, a neke čak i u tri smjene. Nerijetko iste prostore koriste i polaznici dviju različitih škola. Sve to rukovođenje školom, pa i samo vođenje čini znatno složenijim.

Možemo, što se složenosti škole kao organizacije tiče, zaključiti da je horizontalna i vertikalna diferencijacija u školi mala, a da je prostorna i vremenska velika. Dok horizontalna i vertikalna diferencijacija ne postavljaju veće zahtjeve u odnosu na rukovođenje školom, prostorna i vremenska uvjetuju postojanje više razina rukovođenja pa situaciju ravnatelja, u odnosu na njegovu funkciju vođenja, čine znatno složenijom.

Formaliziranost škole, druga je dimenzija i odrednica te ustanove kao organizacije. Formaliziranost je, kako je izloženo, “mjera” kojom se izražava standardiziranost procesa, metoda, tehnika, oblika i sadržaja rada. Administrativno-upravni, računovodstveno-financijski i tehnički poslovi u školi, koje obavlja mali postotak zaposlenih, u velikoj su mjeri standardizirani i njihovo je ostvarivanje visoko formalizirano. Naime, procedure i tehnike njihova izvođenja uglavnom su regulirane zakonima i provedbenim propisima. Glavnina poslova u školi, a to su nastava, izvannastavne aktivnosti i razvojno-pedagoški poslovi, visoko su kreativni poslovi i njihovo se praktično ostvarivanje ne može (ne bi smjelo) regulirati pravnim propisima. Kvaliteta njihova izvođenja uvjetovana je umijećem aplikacije spoznaja iz pedagogije i didaktike te s njima

povezanih znanosti, uz puno uvažavanje osobnosti učenika i situacijskih čimbenika. Ako se uz to ima u vidu da je edukacijski proces zapravo trajna verbalna ili neverbalna komunikacija, čiji su učinci uvjetovani umijećem motiviranja za stvaralački odnos, onda je vidljivo kako te činjenice podrazumijevaju velike zahtjeve prema ravnatelju škole i njegovu umijeću vođenja.

Centraliziranost škole kao organizacije, njezina je treća ključna odrednica, a odnosi se na koncentraciju ovlasti u donošenju odluka. Kvantiteta i kvaliteta participacije školskog osoblja u donošenju odluka, u našem je slučaju mjera centraliziranosti ili decentraliziranosti. Donošenje nastavnih planova i programa kao osnovnih sadržaja rada škole, isključivo je u nadležnosti prosvjetnih vlasti, a utjecaj školskog osoblja na proceduru njihova donošenja, gotovo ne postoji. U tom je aspektu centralizacija skoro apsolutna. Slično je i kad je po srijedi odlučivanje o drugim pitanjima: financiranju, normativima, standardima, uvođenju promjena u organizaciju rada, pa čak i inoviranju pedagoškog procesa. Budući da odluke, s tim u vezi, uglavnom stižu "odozgo", onda postaje evidentnim da je škola u vitalnom dijelu svoga djelovanja također centralizirana. Ona, naime, ima vrlo mali stupanj slobode i autonomije u odlučivanju, a njezino je osoblje uskraćeno za sudjelovanje u procedurama koje ga mogu potaknuti na predaniji i kreativniji rad.

Nedvojbeno je, dakle, da je škola relativno složena organizacija u kojoj se ostvaruje izrazito kreativan proces, kojeg nije moguće znatnije formalizirati, a u kojoj je, unatoč tome, visoka razina centralizacije ovlasti u oblikovanju njezina života i rada. Iz tih činjenica proizlaze specifični zahtjevi za ravnatelja kao rukovodnu osobu koja mora dobro poznavati svoje osoblje, biti vješta u uspostavljanju kvalitetnih međuljudskih odnosa i znati potaknuti svoje zaposlenike da u odgojno-obrazovnom procesu izraze umijeće pedagoškog vođenja svojih učenika.

Odrednice organizacije primijenjene u školi, kako je u ovom poglavlju o školi kao organizaciji izloženo, mogu se gledati i na relaciji "klasično-suvremeno". Ponajviše se te relacije običavaju gledati kad je u pitanju formiranje organizacijskih jedinica, podjela rada, donošenje odluka, određivanje i kontroliranje izvršavanja planiranog u organizaciji kao instituciji.

U pitanjima formiranja organizacijskih jedinica škola je uglavnom klasična organizacija. Vidljivo je to u težnji da se odijeli osoblje specifičnih zaduženja u posebne grupacije (razredna od predmetne, općeobrazovna od stručne, teorijska od praktične nastave i sl.). Formiranje interdisciplinarnih timova koji bi trebali povezivati strukovno različite jedinice, u školama je izuzetak, a ne pravilo. Druga "mjera" suvremenosti škole vidljiva je u njezinu odnosu na podjelu radnih uloga u odgojno-obrazovnom procesu. Klasični pristup karakterizira visoka razina

specijalizacije, a suvremeni tendencija k integraciji. Evolucija prosvjetnih zanimanja pokazuje tendenciju sve veće specijalizacije unutar ove profesije pa škola, kad je u pitanju specijaliziranost osoblja, ulazi u krug klasičnih organizacija. U pitanjima donošenja odluka klasični pristup ne omogućuje više od jednog neposredno nadređenog rukovoditelja, dok suvremeni pristup podrazumijeva da novi uvjeti poslovanja to trebaju omogućiti, ponajviše stoga što organizacija postaje tromom za promjene. I po ovom je kriteriju škola, očigledno, klasična organizacija. Kad su u pitanju ovlasti i odgovornosti rukovoditelja klasična je organizacija vrlo dosljedna u formalnom dodjeljivanju ovlasti koje slijede s dolaskom na funkciju, dok se u suvremenim organizacijama rukovoditelji ne oslanjaju suviše na formalno im dodijeljene ovlasti, nego utjecaj na podređene ostvaruju drugim kvalitetama (stručnošću, komunikacijom, motiviranjem i sl.). U pitanjima ovlasti i odgovornosti u razvijenim je zemljama prepoznatljiva tendencija da se zahtjevnom selekcijom izvrši izbor takvih školskih ravnatelja čije će osobine i kvalitete jamčiti da će oni uspješno obavljati rukovodne funkcije. Školski sustavi u tim zemljama sve su manje autoritarni, a sve se više mogu nazvati pluralnim i demokratskim. U takvim uvjetima, participacija zaposlenih i neposredno uključivanje školskog okruženja u život i rad škole, podrazumijeva da se ravnatelj više ne može isključivo osloniti na formalno mu dodijeljene ovlasti u proceduri imenovanja.

Sve u svemu, škola je evidentno klasična organizacija sa svim odlikama koje takva atribucija podrazumijeva. Tendencije njezina osuvremenjivanja tek se naziru i to samo u sustavima nekih razvijenih zemalja. Budući da je takva njezina uređenost drži u trajnom zaostatku za okruženjem, i u suprotnosti je s njezinom ulogom u humanom i civiliziranom društvu, obveza je vlasnika da potakne promjene u njezinu organiziranju, upravljanju i rukovođenju. Ponajprije stoga, što je narav poslova koji se ostvaruju u školi u potpunoj suprotnosti s njezinom organizacijom i njezinim vođenjem – kreativni pedagoški poslovi, a kruta organizacija i autoritarno vođenje. Budući da je vođenje u školi izravno određeno njezinom organizacijom, onda sadašnje stanje ne zadovoljava i treba ga znatnije mijenjati.

3. Upravljanje školskim sustavom

Upravljanje je, kako je ranije definirano, vezano za funkcije vlasnika, ima više politički i normativni značaj i obično je temeljeno na opsežnoj pravnoj regulativi. Svrha je upravljanja u školstvu da se osigura provođenje odluka državne politike u prosvjeti kreirane na razini vlade i njezinih ministarstava. Operativno se provodi preko raznih državnih i lokalnih upravnih tijela (uprava) te tijela obrazovne ustanove (upravnog vijeća, školskog odbora i sl.). Uloga svih tih tijela u upravljanju definirana je zakonima i provedbenim propisima, a svodi se na odlučivanje o strategijskim, financijskim, kadrovskim, programskim i sl. pitanjima – koja su u nadležnosti vlasnika.

U odnosu na upravljanje školstvom države se međusobno razlikuju po *stupnju centralizacije*, odnosno decentralizacije upravljanja obrazovnim sustavom. Države koje odlikuje centralizirano upravljanje školstvom nastoje sve bitne funkcije kao što su: donošenje nastavnih planova i programa, investicije u objekte i opremu, zapošljavanje i plaćanje odgojno-obrazovnog osoblja, nadzor nad radom škola, stručno usavršavanje zaposlenih u prosvjeti i sl. – zadržati na državnoj razini. Države, pak, koje odlikuje decentralizirano upravljanje obrazovanjem spomenute funkcije delegiraju na niže razine upravljanja – regionalne i lokalne. Na taj način postižu neposredniji utjecaj školskog okruženja na programsku usmjerenost škole i aktivnije uključivanje zainteresiranih subjekata u odgojno-obrazovni proces. Iako i jedan i drugi pristup imaju stanovite prednosti i nedostatke, sve je veći broj zemalja koje decentraliziranim upravljanjem nastoje pridonijeti većoj, osobito stručnoj, autonomiji škole i potaknuti njihov interni razvoj. U narednom ćemo odjeljku izložiti kako se upravlja u nekim zemljama, vodeći brigu o zastupljenosti obaju spomenutih oblika upravljanja.

3.1. Upravljanje školskim sustavom u drugim zemljama

Upravljanje obrazovanjem u Italiji, izrazito je centralizirano. Funkcionira na tri razine: državnoj, regionalnoj i lokalnoj. Na vrhu je Ministarstvo obrazovanja koje vodi ministar sa svojim pomoćnicima. U vođenju prosvjetne politike, u njezinu stručnom dijelu, ministru pomažu nacionalni savjeti (univerzitetski savjet, nacionalni savjet obrazovanja, administrativni savjet i disciplinske komisije. Za vođenje administrativnih poslova Ministarstva, ministar ima na raspolaganju svoj kabinet, zakonodavnu službu, službu za kontakte s javnošću i druge službe. Na razini države djeluju generalne direkcije za pojedina područja obrazovne djelatnosti (predškolski odgoj, osnovno školstvo, pojedine tipove srednjeg školstva, visoko školstvo i sl. (Manuale per il concorso a direttore didattico, 1995. str. 602. i d.)

Na regionalnoj razini prosvjetnu politiku, po upravnoj i stručnoj liniji, koordiniraju dvije institucije: školski nadzor (sovrintendenza scolastica) i proveditorat. Njihova pojava i razvoj uvjetovani su, među ostalim, povećanjem broja škola, naglašenijim zahtjevima roditelja u odnosu na školu, te sve složenijim uvjetima u kojima se ostvaruje odgojno-obrazovni rad.

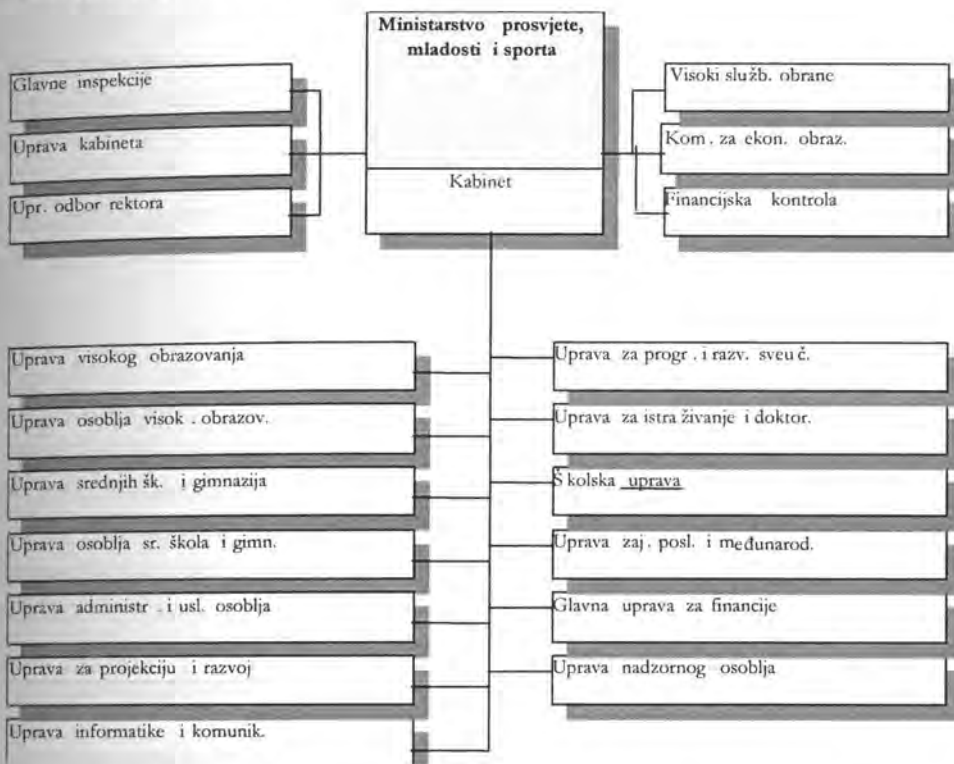
Školski nadzor (sovrintendenza scolastica) uspostavljen je temeljem Zakona br. 641 - 1967. godine. Ta služba organizirana je za područje jedne ili dviju regija, bavi se školskom infrastrukturom, a njezini službenici imaju status visokih državnih funkcionara. Proveditorati vrše administrativni nadzor nad djelovanjem predškolskih ustanova, osnovnih i srednjih škola pojedinih regija, a institucijom upravlja proveditor u statusu visokog državnog službenika. Proveditoru su, osim osoblja proveditorata, podređeni ravnatelji škola te odgojno-obrazovno i drugo osoblje škola s njegovog radnog područja. On osobno, ili uz pomoć ravnatelja škola, obznajući natječe, imenuje, premješta i umirovljuje nastavno osoblje, određuje posebne obrazovne zadaće na svom radnom području, ima pod nadzorom svu dokumentaciju o prosvjetnom osoblju, imenuje ispitne komisije i dr. (Guido, C. (ur.) 1995. str. 602. i d.)

Kolegijalni organi u školskoj administraciji dijele se na državne i regionalne. Državne organe čine: Administrativni savjet (koji usvaja državni proračun), Nacionalni sveučilišni savjet (u čijoj su nadležnosti promjene vezane za visokoškolske institucije), Nacionalni savjet obrazovanja (koji obznajući analize o stanju školstva i na tome temelji prijedloge promjena školskog zakonodavstva) i Disciplinske komisije (koje izriču sankcije osoblju državnih službi u slučaju nepridržavanja dogovorenih pravila ponašanja). Slično su konstituirani organi školske administracije koji djeluju na regionalnoj razini, među kojima se mogu naći Regionalni školski savjet, Regionalni administrativni savjet, Regionalna disciplinska komisija, Komisija za žalbe, Tehnička komisija i sl. (Staničić, S. 1993. str. 102. i d.)

Upravljanje obrazovanjem u Francuskoj je naglašeno centralizirano. Središnju ulogu u tome ima Ministarstvo prosvjete koje upravlja ukupnom državnom prosvjetnom politikom. U tako vođenom obrazovnom sustavu veliki utjecaj ima ogroman inspekcijski aparat koji kontrolira provođenje svih relevantnih prosvjetnih odluka utvrđenih na državnoj razini. Na najvišoj razini djeluje i financijska uprava koja prati cjelokupnu infrastrukturu školstva gotovo do pojedinosti. Brojne uprave konstituirane kao sastavni dijelovi Ministarstva pokrivaju sva značajnija područja prosvjetnog života i rada. Tu su uprave za projekciju i razvoj školskog sustava, istraživanja, informatiku i komunikacije, pojedinih razina obrazovanja (osnovno, srednje, visoko), pa do brige za upravno

i administrativno osoblje koje djeluje u obrazovanju.⁵ Na sl. 2. je shematski prikaz ustrojstva Ministarstva prosvjete i športa Francuske. (Vuković, I. 1993. str. 87.)

2. slika: Upravljanje školstvom u Francuskoj



Sudeći po opće važećim kriterijima upravljanje je u Francuskoj naglašeno centralizirano. To, međutim, ne znači da lokalni čimbenici nemaju utjecaja na prosvjetnu politiku koju vodi država. Tendencija prenošenja dijela funkcija državnih prosvjetnih vlasti na niže razine osobito je prepoznatljivo 80-tih godina. Od tada se sve više osjeća utjecaj lokalne zajednice osobito u području predškolskog odgoja i osnovnog školstva, a potom sve više i u koledžima i licejima te institucijama visokog školstva. Svaka se promjena u školstvu temeljito priprema i brižljivo sankcionira sustavskim zakonima i provedbenim propisima, pa su i potrebe za izmjenama zakonodavstva izuzetno rijetke. Krajem 80-tih počinju sve intenzivniji nagovještaji promjena u francuskom školstvu, pa i u području upravljanja školstvom. (Lesourne, J. 1993. str. 303. i d.)

Najviša zakonodavna vlast u **Finskoj** je Državni parlament koji u formi zakonodavnih normi regulira temelje prosvjetne politike i obvezuje Vladu, nacionalno Ministarstvo i Državni ured za obrazovanje, na njihovo provođenje. Ministarstvo prosvjete djeluje u sustavu i operativno koordinira administrativni i

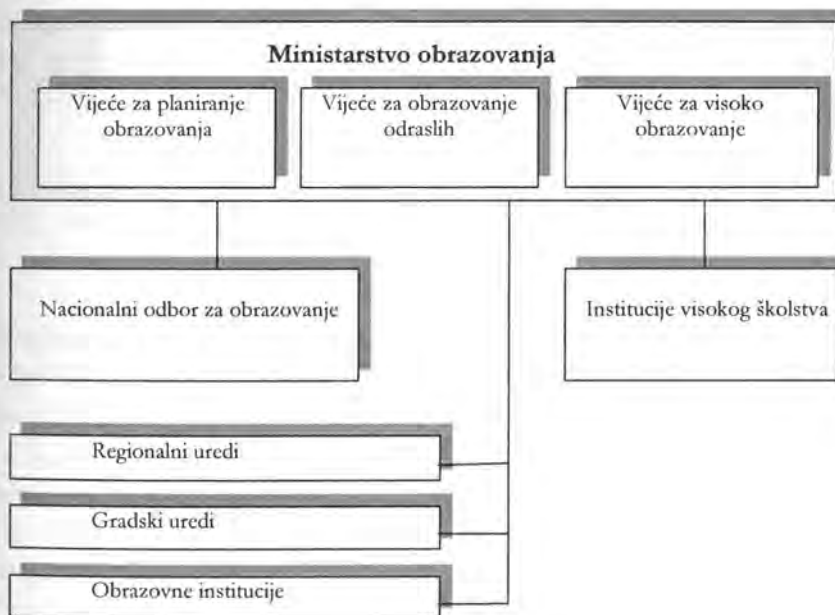
⁵ Više o upravljanju u Francuskoj može se naći u monografiji S. Vrcelj (2000) Školska pedagogija. Rijeka: Filozofski fakultet, str. 103. i d.

stručni vid prosvjetne politike. Ono priprema promjene u školstvu na globalnoj razini, dok je državni ured za obrazovanje odgovoran za nastavne planove i programe kao i metodologiju i metodiku njihova ostvarivanja u školskoj praksi.

Ministarstvo pokriva cjelokupni obrazovni sustav od najniže do najviše razine obrazovanja. Izuzetak je segment predškolskog odgoja koji nije u nadležnosti Ministarstva prosvjete nego o njemu vodi brigu Ministarstvo zdravstva i socijalne skrbi. Osim administrativnog poslovanja Ministarstvo prosvjete usklađuje i stručno-razvojni i istraživački rad u obrazovanju.

Ministarstvo prosvjete Republike Finske dijeli se na dva dijela. Dijelom koji se bavi obrazovanjem i znanošću upravlja ministar obrazovanja i znanosti, a dijelom koji pokriva kulturu – ministar kulture. U dijelu koji se bavi obrazovanjem postoje tri vijeća: Savjetodavno vijeće za planiranje obrazovanja, Savjetodavno vijeće za obrazovanje odraslih i vijeće za visoko obrazovanje. Jednu od najzahtjevnijih uloga ima Državni ured za obrazovanje koji je središnja stručna služba na razini države i u čijoj je nadležnosti stručno osmišljavanje odgojno-obrazovnog sustava - od konceptualnih rješenja, preko nastavnih planova i programa, definiranje ciljeva te metodološko i metodičko oblikovanje njihova ostvarivanja. Prijedlozi Državnog ureda su temeljne stručne podloge za promjene u obrazovanju i provođenje obrazovne politike. U nastavku donosimo shemu organiziranosti dijela Ministarstva prosvjete Republike Finske koji se odnosi na obrazovanje. (Lui, O. 1993. str. 71.; Eurydice CD-ROM, 1999.)

3. slika: Upravljanje školstvom u Finskoj



Finska je administrativno organizirana u 12 pokrajina. Pokrajine imaju svoju vladu u čijem se sastavu nalaze i uprave za administrativnu koordinaciju školstva,

ali i tijela za stručno-savjetodavnu pomoć obrazovnim ustanovama na njihovu području. Na nižim lokalnim razinama također postoje tijela školske administracije čije su zadaće lokalno omeđene, a dominantno su pravno-financijskog karaktera. Tendencija je, međutim, da sve intenzivnije stručno participiraju u kreiranju lokalne prosvjetne politike. Treba dodati da je značajno zastupljeno i privatno školstvo na svim razinama osim visokoškolskoj, ali se verificira i vrednuje od strane društvenih institucija. Upravljanje školstvom u finskoj prikazano je na sl. 3.

Predškolskim obrazovanjem, kao i u većini drugih zemalja, u **Austriji** upravljaju lokalne vlasti. U upravljanju osnovnim i srednjim školstvom nastoji se uravnotežiti participacija u upravljanju između središnje državne vlasti i pokrajinskih (regionalnih) i mjesnih (lokalnih) uprava. Najveće ovlasti i odgovornosti u upravljanju školstvom ima Ministarstvo obrazovanja i umjetnosti Republike Austrije. Ono koordinira djelovanje savezne školske administracije i kontrolira funkcioniranje prosvjetnih vlasti na razini provincija (regija).

Samo je Ministarstvo organizirano na razini sektora i odjela. Sektori pokrivaju stručno i organizacijski srodna područja rada. Tako primjerice jedan sektor pokriva opće obrazovanje, drugi strukovno obrazovanje, treći pokriva sve financijsko poslovanje školstva, četvrti pravno utemeljenje sustava, a peti umjetničko područje. Sektore vode visoki državni službenici koji su odgovorni ministru. (Vrgoč, H. 1993. str. 55. i d.; Das österreichische Bildungssystem in Veränderung. 1992.)

U analizama školskih sustava, obrazovanje u **Sjedinjenim američkim državama** smatra se izrazito decentraliziranim. Takva ocjena proizlazi iz činjenice da je školstvo u svim saveznom državama autonomno u svom konstituiranju i razvoju, te da je pravo na autonomni razvoj iskorišteno u velikoj mjeri. Upravljanje u obrazovanju SAD-a ostvaruje se na četiri razine: saveznoj (federalnoj), razini pojedine savezne države te na lokalnoj i razini obrazovne ustanove.

Obrazovanjem je, na saveznoj razini, do kraja 70-tih godina upravljao Savezni ured koji 1979. godine prerasta u Federalno Ministarstvo prosvjete. Ured koji je u početku imao zanemarivu ulogu, od 50-tih godina ima sve veći utjecaj na usmjeravanje razvoja američkog školstva. Zavisno o sklonosti koju je politika imala prema obrazovanju jačao se i značaj saveznog Ministarstva prosvjete. Početkom 60-tih osnovan je savezni fond za znanost, jezike i matematiku, a kasnije su područja djelovanja proširena na stručno obrazovanje i obrazovanje djece s posebnim potrebama. Vidni korak prema usklađivanju učinjen je uvođenjem saveznog projekta evaluacije školstva i njegovih rezultata, čime se započelo otvarati pitanje kvalitete nastave i mogućnosti njezina unapređivanja. Nakon konstituiranja saveznog ministarstva počinju se definirati standardi znanja

koje je potrebno u školama postići, osobito u prirodnoznanstvenom području, jeziku, stručnom obrazovanju, obrazovanju djece iz marginalnih socijalnih skupina te djece nacionalnih manjina. O tome svjedoče serije izvješća koje izrađuje spomenuto ministarstvo.

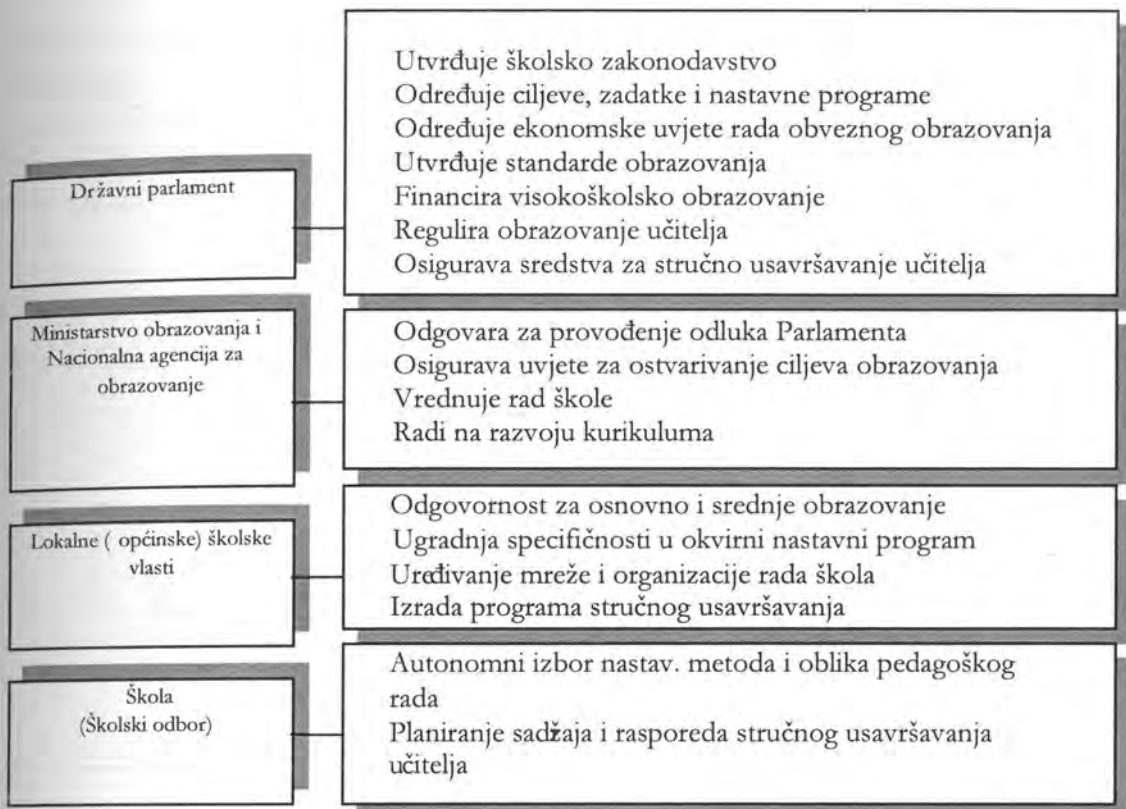
Na državnoj razini ne postoji jedinstveni način upravljanja školstvom. Obrazovanjem uglavnom na razini pojedinih saveznih država upravljaju Državna školska vijeća koja utvrđuju osnovne prosvjetne politike, od programske do izvedbene razine. Nastavni plan i program svaka država donosi za svoje područje. U tom je dokumentu propisan intenzitet i ekstenzitet učenja pojedinih nastavnih predmeta i područja u školama. Osobita se pozornost posvećuje borbi protiv bolesti ovisnosti (alkoholizma, droge i sl.) te maloljetničkom kriminaliteta i drugim štetnim društvenim pojavama.

Upravljanje školstvom na lokalnoj razini u nadležnosti je školskih okruga, malih lokalnih jedinica kojih ima više od 16.000. Ti se okruzi znatno razlikuju po broju institucija i polaznika koje obuhvaćaju na svom području. Imaju svoje školsko vijeće na čijem je čelu nadzornik školskog okruga. U nadležnosti je školskog vijeća da brine o zapošljavanju školskog osoblja, prati razvoj kurikuluma, vodi brigu o ostvarivanju utvrđenih pedagoških standarda i sl.

Na razini škole središnje mjesto u upravljanju pripada školskom ravnatelju, koji ovisno o veličini škole, imaju pravo na pomoćnike, ali i obvezu neposrednog sudjelovanja u odgojno-obrazovnom procesu. U svrhu djelotvornijeg upravljanja na razini škole se formiraju stručno-administrativni timovi koji brinu za uspješno ostvarivanje školskog programa. Jedna od ključnih zadaća ravnatelja smatra se nadzor nad radom u nastavi, praćenje kvalitete rada nastavnika i metodičko osmišljavanje nastavnog procesa. (Lončarić, N. 1993. str. 218. i d.; Anderson, M. E. 1991.)

Opću obrazovnu politiku u **Švedskoj** kreiraju Parlament i Vlada, a operativno ostvaruje Ministarstvo obrazovanja i znanosti. Ministarstvu i Parlamentu je podređena i odgovorna Nacionalna agencija za obrazovanje koja na školstvo djeluje po liniji struke. Nakon dužeg perioda izravnog upravljanja školstvom od strane državnih tijela, s početkom 90-tih se prepoznaje trend decentralizacije. Ona je vidljiva u odluci da se odgovornost za cjelokupni život i rad obrazovnih institucija na području općina prepusti lokalnim vlastima. Državna su tijela zadržala odlučivanje o strateškim pitanjima obrazovne politike, a lokalnim je tijelima prepušteno da odlučuju o mreži škola, o stvaranju uvjeta za odgojno-obrazovni rad, o pitanjima školskog osoblja, izvedbenim nastavnim planovima i programima i sl. Na sl. 4. shematski je prikazano upravljanje školstvom u Švedskoj (Jureša, Đ. i Strugar, V. 1993. str. 250.)

4. slika: Upravljanje školstvom u Švedskoj



3.2. Upravljanje hrvatskim školskim sustavom

Hrvatska je s početkom 90-tih godina započela svoju transformaciju u suvremenu demokratsku državu, kao i sve tranzicijske zemlje u ovom dijelu Evrope. Upravljanje u njezinu školstvu ostvaruje se na tri razine: državnoj, regionalnoj i na razini obrazovne ustanove. Na sl. 5. donosimo shematski prikaz upravljanja školstvom u Republici Hrvatskoj – na spomenutim razinama.

5. slika: Upravljanje školstvom u Hrvatskoj



Kao i svaka demokratska država i Hrvatska ima svoju zakonodavnu i izvršnu vlast koja se protežu od državne do školske razine. Na najvišoj – **državnoj razini**, postoji Hrvatski državni sabor (parlament) kao tijelo zakonodavne vlasti koji donosi sustavske zakone kojima regulira prosvjetnu djelatnost. Na drugoj je strani izvršna vlast koja provodi odluke zakonodavne vlasti, a ona se u obrazovanju proteže od Vlade Republike Hrvatske, Ministarstva prosvjete i

športa, preko tijela lokalne uprave i samouprave do tijela i organa obrazovne ustanove.

Prema članku 14. Zakona o izmjenama i dopunama Zakona o ustrojstvu i djelokrugu ministarstava i državnih upravnih organizacija "Ministarstvo prosvjete i športa obavlja upravne i druge stručne poslove u području prosvjete koji se odnose na: sustav predškolskog odgoja, osnovnoškolskog i srednjoškolskog odgoja i obrazovanja u zemlji i inozemstvu; nastavne planove i programe; udžbenike, normative i standarde te druge uvjete za odgojno-obrazovni rad; razvitak školstva; stručno obrazovanje i usavršavanje odgajatelja, učitelja i nastavnika; učenički standard; inspekcijski i stručno-pedagoški nadzor; osnivanje i nadzor nad zakonitošću rada ustanova te osiguravanje financijskih i materijalnih uvjeta za rad u odgoju i obrazovanju. Ministarstvo prosvjete i športa obavlja i upravne i druge stručne poslove na području športa i tjelesne kulture koji se odnose na: razvitak športa, zaštitu i podizanje zdravlja djece, mladeži i odraslih te na djelatnost udruga u ovom području. Ministarstvo prosvjete i športa obavlja i upravne i druge poslove koji se odnose na: osposobljavanje djece, mladeži i odraslih za stjecanje tehničkih znanja i vještina te djelatnost udruga u ovom području; obavlja i druge poslove koji su mu stavljeni u nadležnost." (Zakon o izmjenama i dopunama Zakona o ustrojstvu i djelokrugu ministarstava i državnih upravnih organizacija, Narodne novine, br. 92/96)

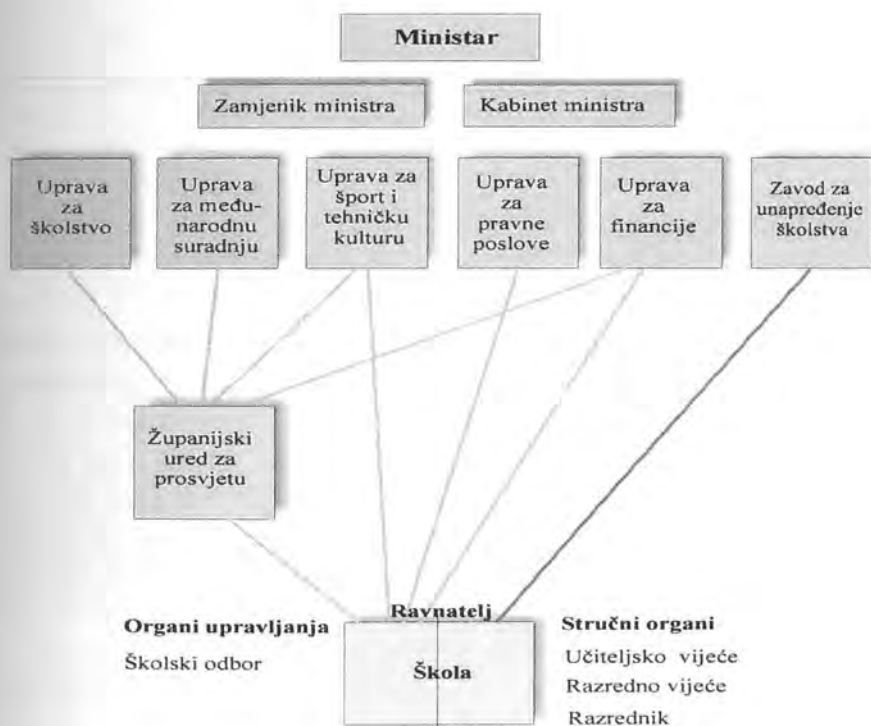
Unutarnji ustroj Ministarstva prosvjete i športa sastoji se od četiri uprave koje obavljaju administrativno-upravne poslove. To su Uprava za školstvo, Uprava za međunarodnu prosvjetnu suradnju, Uprava za šport i tehničku kulturu i Uprava za financije. Te uprave, uvid u školsku praksu i utjecaj na njezino stanje, ostvaruju organizacijsko-administrativnim formama. Za neposredni uvid u pedagoški proces, praćenje kvalitete rada u odgojno-obrazovnoj praksi, pružanje stručne pomoći i usavršavanje prosvjetnih djelatnika – Ministarstvo prosvjete i športa ima u svom sastavu stručnu instituciju – Zavod za unapređivanje školstva. (Uredba o unutarnjem ustrojstvu Ministarstva prosvjete i športa Republike Hrvatske, Narodne novine, br. 40/2000). Iako su izvršitelji programskih zadaća Zavoda državni službenici visoke razine, oni, za razliku od službenika drugih uprava Ministarstva, uporište za svoje djelovanje nemaju samo u zakonima i provedbenim propisima, nego znatno više u suvremenim spoznajama znanosti relevantnih za odgoj i obrazovanje.

Republika Hrvatska disperzira svoju vlast na svoje **administrativne jedinice – županije**. Dvadeset i jedna županija koliko ih je konstituirano imaju svoje županijske urede za poslove državne uprave - od gospodarstva do prosvjete i kulture. Županijski, odnosno gradski uredi, nadziru rad tijela jedinica lokalne samouprave i uprave te pravnih osoba koje imaju javne ovlasti u prenijetim im poslovima državne uprave na području županije odnosno Grada Zagreba.

Županijski, odnosno gradski uredi obavljaju upravne i druge stručne poslove. To su, uz ostalo: neposredno provođenje zakona i drugih propisa te osiguravanje njihove provedbe, provode upravni odnosno inspekcijski nadzor, prate stanje u upravnim područjima za koje su ustrojeni i sl.

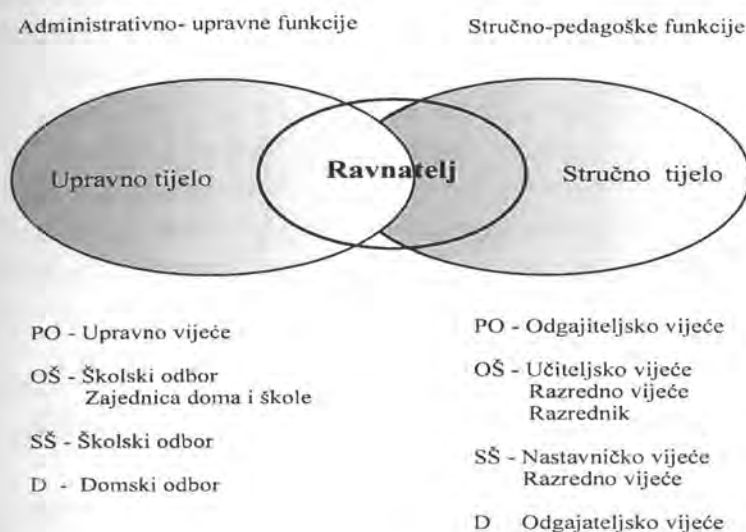
Ministarstvo prosvjete i športa, kao niti druga ministarstva, ne djeluje samo preko upravnih i stručnih tijela u svom sastavu. Ono je u znatnom dijelu svojih programskih sadržaja usmjereno na ostvarivanje preko upravnih tijela na regionalnoj i lokalnoj razini. Za potrebe prosvjetne djelatnosti na regionalnoj razini djeluju županijski uredi za prosvjetu, kulturu, informiranje, šport i tehničku kulturu, koji se ustrojavaju za obavljanje upravnih poslova iz ovih područja te za pravna područja brige o djeci i tjelesne kulture. Županijski uredi za prosvjetu kao regionalni organi prosvjetne vlasti državnu prosvjetnu politiku prilagođavaju uvjetima na svom području, transferiraju je u školsku praksu i kontroliraju njezino provođenje. U svrhu efikasnijeg ostvarivanja svoje upravne uloge županijski uredi za prosvjetu na lokalnoj razini (u općinama i gradovima) osnivaju svoje ispostave.

6. slika: Ustroj Ministarstva prosvjete i športa Republike Hrvatske



Na **razini odgojno-obrazovne ustanove** ostvaruju se administrativne i stručno-pedagoške funkcije. Takva struktura funkcija uvjetovala je i organiziranost upravljanja. Na jednoj strani djeluju administrativno-upravna tijela, a na drugoj stručno-pedagoška. Jedne i druge povezuje ravnatelj. Iako se u normativnoj regulativi školstva ravnatelj određuje kao organ upravljanja, mi smo tematiku rukovođenja, pa i ulogu ravnatelja, obradili u posebnom poglavlju (vidi poglavlja: 4. Rukovođenje školom – rukovodne funkcije i 5. Nositelji rukovodnih i razvojnih funkcija u školi – ravnatelji i stručni suradnici.). Ovdje ćemo, stoga, izložiti samo ulogu upravno-administrativnih tijela upravljanja u školi. Uloge i odnose upravnih i stručnih tijela moguće je ilustrirati shemom na sl. 7.

7. slika: Odnos upravnih i stručnih tijela na razini obrazovne ustanove



Upravljanje predškolskom ustanovom (dječjim vrtićem) ostvaruje se uz pomoć upravnog vijeća, ravnatelja i odgojiteljskog vijeća. Upravno vijeće odlučuje o nekretninama dječjeg vrtića, njegovim statusnim promjenama, mjerilima za upis djece, zasnivanju i prestanku radnog odnosa odgojitelja i stručnih suradnika i sl. Odgojiteljsko vijeće je stručno tijelo dječjeg vrtića, a čine ga svi odgojitelji, stručni suradnici i zdravstveni djelatnici. Zadaće odgojiteljskog vijeća jesu: utvrđivanje plana i programa, praćenje ostvarivanja plana i programa, odlučivanje o stručnim pitanjima rada dječjeg vrtića, poticanje i unapređivanje stručnog rada i drugo. (Zakon o predškolskom odgoju i naobrazbi, Narodne novine, br. 10/97, članak 34. do 39.)

Osnovnom školom, prema odredbama Zakona o osnovnom školstvu, administrativno gledajući, upravlja ravnatelj škole i školski odbor. Školski odbor je organ upravljanja sastavljen od učitelja i stručnih suradnika, roditelja, te predstavnika osnivača, koji se bira na vrijeme od četiri godine s mogućnošću ponovnog izbora. Zajednica doma i škole se osniva u svrhu ostvarivanja zadataka

osnovnog školstva i povezivanja škole s društvenom sredinom. Njezin se djelokrug rada uređuje statutom škole. Stručni organi u osnovnoj školi jesu: učiteljsko vijeće, razredno vijeće i razrednik. Njihov je djelokrug rada stručno-pedagoške naravi i uređuje se statutom kojeg djelatnici škole donose referendumom. (Zakon o osnovnom školstvu, Narodne novine br. 59/90, 27/93, 7/96; članci 86. do 91.)

Srednjom školom upravlja školski odbor, a ravnatelj je pedagoški i poslovodni voditelj srednje škole. Školski odbor se sastoji od nastavnika, roditelja i predstavnika osnivača. U njegove osnovne zadaće ulazi donošenje godišnjeg plana i programa te praćenje njegova ostvarivanja. Daje, uz to, ravnatelju mišljenje i prijedloge o pitanjima od interesa za rad škole. Stručna tijela srednje škole su nastavničko i razredno vijeće. Nastavničko vijeće čine svi nastavnici škole (pod nastavnicima se misli i na stručne suradnike). Razredno vijeće čine nastavnici koji izvode nastavu u razrednom odjelu dok je razrednik stručni voditelj razrednog odjela i razrednog vijeća. Sadržaj rada stručnih tijela odnosi se isključivo na stručno-pedagoška pitanja odgojno-obrazovnog procesa. Učeničkim domom upravlja ravnatelj i domski odbor. Od stručnih tijela učenički dom ima odgojiteljsko vijeće. (Zakon o srednjem školstvu, Narodne novine, br. 19/92, 27/93, 50/95; članci 46. do 55.)

3.3. Upravljanje školskim sustavom i vođenje

Analiza upravljanja školskim sustavima u svijetu i u nas pokazuje da se ono znatno razlikuje kako u organizacijskom, tako i u operativnom pogledu. Razlike su ponajprije vidljive u ovlastima koje pojedine države delegiraju na niže razine upravljanja školstvom. Ta se karakteristika upravljanja obično imenuje *(de)centralizacijom*.

Kako je već rečeno, za zemlje koje odlikuje centralizirano upravljanje školstvom karakteristično je da nastoje sve bitne funkcije kao što su: donošenje nastavnih planova i programa, investicije u objekte i opremu, zapošljavanje i plaćanje odgojno-obrazovnog osoblja, nadzor nad radom škola, stručno usavršavanje zaposlenih u prosvjeti i sl. - zadržati na državnoj razini. Države, međutim, koje odlikuje decentralizirano upravljanje obrazovanjem, spomenute funkcije delegiraju na regionalnu, lokalnu i razinu obrazovne ustanove. Na taj način postižu izravniji utjecaj školskog okruženja na programsku usmjerenost škole i aktivnije uključivanje zainteresiranih subjekata u odgojno-obrazovni proces. Iako i jedan i drugi pristup imaju stanovite prednosti i nedostatke, zemlje se u sve većem broju opredjeljuju za decentralizirano upravljanje, motivirane prije svega potrebom da pridonese većoj, osobito stručnoj, autonomiji škola, potaknu

njihov interni razvoj i pridobiju školsko okruženje da preuzme dio odgovornosti za obrazovanje svoje mladeži.

Drugi aspekt vezuje se na *odnos* administrativnog i stručno-pedagoškog aspekta upravljanja u školstvu.

Administrativno se upravljanje ostvaruje utjecajima na organizaciju i razvoj školstva – prvenstveno kroz pravno sankcioniranje prosvjetne djelatnosti i osiguravanje egzistencijalnih uvjeta za njegovo funkcioniranje – financiranjem školstva. Krajnje pojednostavljeno, moglo bi se reći da se radi o utjecaju papirima na kvantitativni aspekt obrazovnog sustava. *Stručno-pedagoško* upravljanje u školstvu ostvaruje se kroz neposredno bavljenje odgojno-obrazovnim procesom i kvalitetom njegova ostvarivanja. Ono se očituje uključivanjem stručnjaka u praćenje rada u obrazovnim ustanovama kao što su stručni uvidi, pedagoški nadzor, kritičke analize pedagoškog rada i ostvarenih rezultata, stručno usavršavanje nastavnog i drugog školskog osoblja, uvođenje inovacija i sl. Utjecaj se, dakle, ostvaruje neposrednim sudjelovanjem i vezan je za kvalitetu odgojno-obrazovnog procesa.

U odnosu na administrativno i stručno-pedagoško upravljanje školstvom postoje velike razlike među pojedinim zemljama. Zemlje razvijene demokracije nastoje brižljivo kontrolirati administrativne utjecaje u obrazovanju. Zakonodavstvom nastoje sankcionirati one aspekte obrazovne djelatnosti koji omogućuju uredno funkcioniranje sustava, dajući tom vidu upravljanja sekundarnu ulogu. Težište svoje brige za obrazovanje prebacuju na stručno-pedagoško upravljanje, stavljajući u prvi plan doprinos kvaliteti odvijanja odgojno-obrazovnog procesa. To postižu radeći prvenstveno na podizanju stručne kompetencije zaposlenih u obrazovanju i potičući njihov kreativni pristup pedagoškom procesu. Uz to, obrazovnim ustanovama daju veću slobodu u projektiranju svoga razvoja poštujući njihove osobitosti i njihovu metodologiju uvođenja promjena te ostvarivanje internog razvoja. Nasuprot tome, zemlje autoritarnijih režima potenciraju administrativno upravljanje školstvom nastojeći što je više moguće kontrolirati funkcioniranje obrazovnog sustava u svim njegovim pojedinostima. U tu svrhu rigorozno sankcioniraju ne samo programsko i organizacijsko područje djelovanja u školstvu, nego vrlo često i stručno-pedagoška pitanja. Time znatno umanjuju autonomnost stručnog rada i reduciraju kreativni pristup pedagoškom činu.

Pridavanje veće važnosti administrativnom ili stručno-pedagoškom upravljanju prepoznaje se i u brojnosti nadležnih prosvjetnih tijela koja nastupaju kao predstavnici vlasnika (uglavnom države) u upravljanju obrazovnim sustavom. Zemlje koje nastoje osuvremeniti svoje školstvo i potpomoći njegov stručno-pedagoški razvoj intenzivno ekspiraju i podupiru djelovanje istraživačkih instituta, zavoda za školstvo, centara za stručno usavršavanje i sl. Njihovom

pomoći udružuju stručni potencijal visokoškolskih ustanova i najuspješnijih praktičara potičući afirmaciju novih ideja i pozitivnih iskustava iz prakse. Zemlje, pak koje se ne bi mogle smatrati demokratskima, u znatno većoj mjeri iskazuju rigidnost u upravljanju školstvom. U njima se reduciraju stručno-pedagoške institucije i službe i potencira prosvjetno-inspekcijski nadzor. Rezultati se nastoje ostvariti brižljivo razrađenim sankcijama umjesto poticanjem razvoja. U takvim je zemljama vidljiva izrazito dobra ekipiranost prosvjetne inspekcije, kao predstavnika kontrolnog aspekta administrativnog upravljanja, a vrlo skromna ekipiranost stručnih službi za razvoj i unapređivanje stručno-pedagoškog aspekta obrazovanja.

Posve je prirodno da se (de)centraliziranost kao odlika upravljanja, kao i odnos države u potenciranju administrativnog, na štetu stručno-pedagoškog upravljanja, bitno odražava na ulogu rukovodilaca i njihove funkcije vođenja u odgojno-obrazovnom procesu. Centraliziranost upravnih funkcija i podržavanje administrativnog upravljanja znatno mijenja narav i kvalitetu koordinacijske uloge, oblike komunikacije, načine motiviranja školskog osoblja, kao i ukupnost stila vođenja koji se primjenjuje u školi. Transferiranje oblika i metoda s viših razina upravljanja, na razinu rukovođenja obrazovnim ustanovama, naprosto je zakonita.

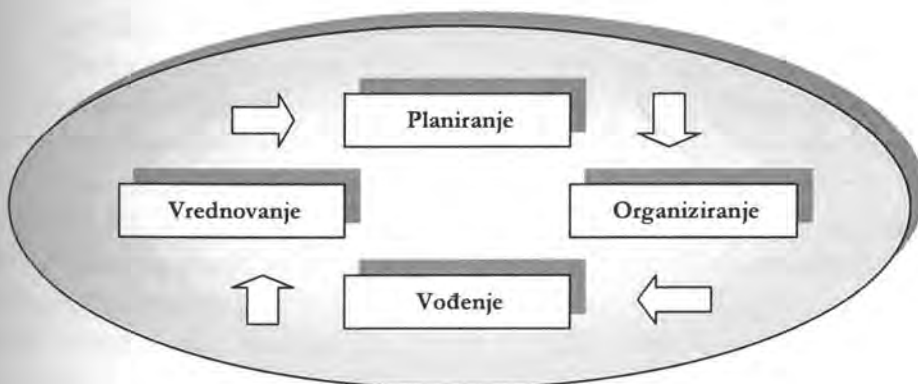
U autoritarno upravljanim državama s niskom razinom demokratizacije društvenih odnosa i centralizacijom upravljanja u školstvu, ponašanje rukovodilaca na razini odgojno-obrazovne ustanove i njihovo vođenje odgojno-obrazovnog osoblja uglavnom je sputavajuće i antirazvojno. Tako postavljen sustav upravljanja ne potiče rukovoditelje da omoguće razvoj kreativnog potencijala zaposlenih, a metode vođenja su klasične, hijerarhijske, autoritarne i konzervativne. Takav stil odnosa i komunikacije između ravnatelja i nastavnika "preslikava" se i na odnose u razredu, gdje se od učenika traži memoriranje činjenica, a ne participacija u odgojno-obrazovnom procesu. Nasuprot tome, države s visokom razinom demokratizacije društvenih odnosa koje su decentralizirale sustav upravljanja školstvom, imaju posve suprotnu situaciju, kad je u pitanju rukovođenje obrazovnim ustanovama i vođenje u školi. Naime, decentralizacijom je postignuto uključivanje neposrednog školskog okruženja u upravljanje obrazovnih ustanova, roditelji su motivirani da izravno doprinose kvaliteti rada škole, rukovoditelji da svoju rukovodnu ulogu dijele sa zaposlenima, a zaposleni da neprestano tragaju za suvremenim oblicima rada koji će mobilizirati stvaralačke snage učenika. Vođenje, koje prakticiraju ravnatelji u tako upravljanim sustavima, odlikuje otvorenost za ideje, participacija nastavnika u odlučivanju, kvalitetna suradnja i timski rad, poticajna komunikacija, afirmacija inovativnih rješenja. Stil vođenja "preslikava" svoje pozitivnosti u razrednu situaciju tako da učenici nisu više objekti, nastavnici nisu samo predavači, sadržaji se ne memoriraju prekomjerno, a umjesto straha i prisile u razredu vlada ugodno suradničko i stvaralačko ozračje.

4. Rukovođenje školom – rukovodne funkcije

Rukovođenje je, kako je pri definiranju tog pojma istaknuto, izvršna funkcija upravljanja kojoj je svrha da najracionalnije iskoristi ljudske i materijalne resurse za dobrobit ustanove i poveća efikasnost i uspješnost njezina djelovanja. Za razliku od upravljanja koje se temelji prvenstveno na politički određenim pravcima djelovanja i pravno sankcioniranim pravilima ponašanja, rukovođenje je determinirano s naravi organizacije i organizacijskim pravilima te profesionalnom i socijalnom kompetencijom rukovoditelja.⁶

U svim djelatnostima pa i u obrazovanju rukovođenje uključuje četiri karakteristične skupine poslova: planiranje, organiziranje, vođenje i vrednovanje. Ima, doduše i sistematizacija koje rukovođenje predstavljaju kao veći broj skupina poslova, ali se bitno ne razlikuju u ukupnosti poslova koje pokriva taj pojam (npr. Weihrich, H. i Koontz, H. 1994. str. 20.). Rukovodne su funkcije uzajamno tijesno povezane i međusobno uvjetovane. Bez obzira o kojoj se djelatnosti radi temeljne funkcije rukovođenja – planiranje, organiziranje, vođenje i vrednovanje, prethode jedna drugoj zatvarajući ciklus u kojem se ostvaruje rukovođenje. (Jurina, M. 1994. str. 9.). Rukovođenje je predočeno na slici 8.

8. slika: Povezanost rukovodnih funkcija



⁶ Pojam rukovođenja definira se u poglavlju 1. Obrazloženje temeljnih pojmova, a sustavnije se analizira u odjeljku 6.1.1. Određenje vođenja kao rukovodne funkcije.

4.1. Planiranje i programiranje

Planiranje je polazna funkcija rukovođenja. Ono je proces definiranja ciljeva koje treba ostvariti, utvrđivanja preduvjeta u kojima će se ti ciljevi realizirati, izbora pravaca djelovanja, sredstava, metoda i tehnika za njihovo postignuće. Planiranje se često definira kao racionalna vizija budućnosti. Što je rukovodna razina viša to vizija mora biti dugoročnija. Ona, međutim, mora biti shvatljiva i rukovoditeljima na nižim razinama jer skupni napor ne može biti učinkovit ako svi oni koji su uključeni u proces rada ne znaju što se od njih očekuje. Tako i školski ravnatelj mora imati jasnu predodžbu ciljeva obrazovanja, razumjeti obrazovnu politiku i procedure njezina provođenja te s time trajno usklađivati planiranje razvoja svoje škole. Planiranje se smatra najvažnijom funkcijom rukovođenja, ponajprije stoga što prethodi svim ostalima i što ostale funkcije nisu bez nje moguće. Planiranje uključuje izbor ciljeva i akcija za njihovo ostvarivanje; vodi na određeno mjesto u budućnosti na koje se želi stići i bezuvjetno podrazumijeva inovativni duh rukovoditelja. Planovi su uvjet za uspješno ostvarenje preostalih triju funkcija rukovođenja. Određenje, planovi (ciljevi i kako ih ostvariti) su prijeko potrebni za utvrđivanje organizacijske strukture, što omogućuje razumijevanje kakvi su ljudi potrebni i kako ih učinkovito voditi, te kako provjeravati i vrednovati ostvarenje. (Wehrich, H. i Koontz, H. 1994. str. 120.)

Iskustvo je pokazalo da se djelotvorno planiranje ostvaruje kao *slijed koraka*. Prije svega, da bi se uspješno planiralo rad obrazovne ustanove, potrebno je biti svjestan prilika u kojima će se plan ostvariti i realno dijagnosticirati izgleda za njegovo ostvarenje (koje su tendencije u obrazovanju, usmjerenost prosvjetne politike, kakvi su stručni potencijali na raspolaganju i koje su moguća spoticanja u ostvarivanju planiranog). Potom je potrebno postaviti ciljeve (gdje želimo stići unapređujući rad škole, što želimo ostvariti i kada). Nakon određivanja ciljeva slijedi analiza pretpostavki planiranja (u kakvim će se okolnostima ostvarivati plan). Potrebno je identificirati alternative (koje su alternative moguće i koje najviše obećavaju) i izabrati alternative u svjetlu utvrđenih ciljeva (koja su rješenja najbolja s obzirom na postavljene ciljeve). Nakon toga slijedi izrada planova za pojedine segmente djelatnosti škole (plan opremanja nastave, plan izvannastavnih aktivnosti, suradnja s roditeljima, plan rada na profesionalnoj orijentaciji i sl.). Na kraju je potrebno kvantificirati troškove za ostvarenje planova (sve što je planirano treba izraziti financijskim pokazateljima).

Ciljevi su krajnje točke prema kojima su usmjerene aktivnosti i oni izražavaju rezultate koje treba ostvariti. Takvo je shvaćanje potaknulo razvoj koncepta rukovođenja pomoću ciljeva – MBO (management by objectives) koji se mnogo primjenjuje za ocjenjivanje radne uspješnosti i motiviranje zaposlenih. Utvrđeno

je da ono dovodi do boljeg rukovođenja, prisiljava rukovoditelje da uspostave jasnije i svrhovitije ustrojstvo svojih tvrtki, potiče zaposlene da se posvete svojim zadaćama imajući trajno na umu cilj koji valja ostvariti. Osim toga upravljanje pomoću ciljeva pomaže točnijem utvrđivanju ostvarenih rezultata. Pritom valja imati u vidu dvije grupe ciljeva: ciljeve pojedinca i ciljeve organizacije. (Bahtijarević-Šiber, F. i dr. 1991. str. 46.). Nepripremljenost onih na koje se odnosi i nekritička primjena ove koncepcije u obrazovanju može imati i štetne posljedice koje se očituju u preferiranju obrazovnih rezultata kao mjerljivijih i zanemarivanje ostvarivanja odgojnih zadataka kao teže provjerljivih.

Pozitivna iskustva stečena planiranjem mogu se uobličiti u tri skupine načela: načela koja se odnose na (a) svrhu i narav planiranja, (b) strukturu planova i (c) proces planiranja. (Weihrich, H. i Koontz, H. 1994. str. 224.)

(a) Načela koja se odnose na svrhu i narav planiranja utvrđuju, uz ostalo, sljedeće: Svrha plana rada obrazovne ustanove kao i svih pomoćnih planova koji ulaze u njegov sastav, da omoguće postizanja temeljnog cilja zbog kojeg ona postoji. Nadalje, ozbiljnost u određivanju ciljeva podrazumijeva da oni moraju biti jasni, ostvarivi i provjerljivi. Planiranje logički treba prethoditi svim ostalim funkcijama rukovođenja. Efikasnost plana se može izmjeriti ako se utvrdi u kojoj on mjeri doprinosi utvrđenoj svrsi i definiranim ciljevima. Pritom treba uračunati troškove njegove izrade i provođenja te moguće negativne posljedice.

(b) Načela vezana za strukturu planova vezana su za doprinos usklađenosti planova. Ona sugeriraju sljedeće: Planiranje će biti utoliko skladnije ukoliko školsko osoblje zaduženo za planiranje bolje razumije i suglasno prihvati primjenu planskih pretpostavki. Okvir svih planova u školi biti će konzistentniji i učinkovitiji što je strategija obrazovanja i prosvjetna politika jasnije shvaćena i lakše primjenjiva u praksi.

c) Načela povezana s procesom planiranja doprinose praktičnom umijeću planiranja. Ona kazuju da što god su pojedinci koji planiraju više u stanju prepoznati one čimbenike koji doprinose ili ograničavaju postizanje utvrđenog cilja te pronaći odgovarajuće izlaze, to točnije mogu odabrati pravo rješenje. Nadalje, planiranje bi trebalo obuhvatiti buduće vremensko razdoblje nužno da se što je bolje moguće, nizom akcija, predvidi ispunjavanje obveza stvorenih planom. Fleksibilan pristup planiranju zadataka škole smanjit će opasnost od šteta koje mogu nastati zbog iznenadnih promjena okolnosti u kojima će se ostvariti školski program. Fleksibilnost treba biti tako odmjerena kako bi se što bolje iskoristio njezin pozitivni, a smanjio njezin negativni učinak. Što su planovi veće važnosti to je potrebnije povremeno provjeravati rezultate koji se postižu kako bi se, ako ureba, pristupilo promjenama planiranih aktivnosti i na taj način osiguralo ostvarivanje planiranog cilja.

4.2. Organiziranje

Da bi se planirani ciljevi mogli ostvariti treba uskladiti ljudske i materijalne resurse, podijeliti radne uloge i koordinirati individualne i grupne napore. Taj se proces naziva organizacijom rada. Organiziranje je aktivnost kojim se plan pretvara u djelo; sredstvo da se postigne planirani cilj. Analitičari smatraju da školu odlikuju četiri bitna organizacijska elementa: struktura, kultura, zaposleni i tehnologija. Pod strukturom se misli na sve one elemente koji školu čine organizacijom i utječu na njezino funkcioniranje. Pod kulturom se misli na ozračje koje u školi vlada i utječe na ostvarenje njezina programa, tj. na školsku klimu. Osoblje je onaj kadrovski potencijal koji je u službi planiranih ciljeva, a tehnologiju predstavljaju procesi koji se odvijaju između subjekata u ostvarivanju školskog programa. Kada se utvrđuje organizacija rada o svim tim čimbenicima treba voditi brigu. (Lipičnik, B. 1994. str. 7.)

Svrha je organiziranja, uz ostalo, uspostaviti formalni sustav uloga koje zaposleni trebaju obavljati kako bi na najbolji način zajedno pridonijeli postizanju ciljeva svoje škole. Organiziranost može biti formalna (u kojoj su nadređeni točno utvrdili uloge) i neformalna (u kojima su druženja i suradnja uspostavljeni spontano pod utjecajem individualnih interesa).

Proces organiziranja se, kao i svaki drugi proces, odvija u etapama. Na početku je uvijek analiza glavnih i pomoćnih ciljeva (što većim dijelom spada u proces planiranja). Nakon toga slijedi utvrđivanje i razvrstavanje aktivnosti potrebnih za ostvarenje ciljeva. Potom, grupiranje aktivnosti s obzirom na raspoložive resurse i radne situacije. Na kraju se određuju ovlasti koje će se dodijeliti podređenima, koordinira njihova primjena i osigurava protok informacija.

Ključni su **čimbenici organiziranja**: broj zaposlenih, moć, ovlasti i delegiranje. Budući da rukovoditelj može djelotvorno usmjeravati rad ograničenog broja zaposlenih govori se o uskom i širokom rasponu rukovođenja. Na višim hijerarhijskim razinama optimalni je broj podređenih do pet, a na nižim razinama organizacije taj se broj kreće do deset. Postoje, međutim razlike između klasičnih i suvremenih pogleda na taj problem. (Robbins, P. S. 1995. str. 198.). Škola je u tom smislu specifična jer je ravnatelj nadređen velikom broju zaposlenih pa je pozornost koja se može posvetiti pojedincu znatno reducirana. U takvim je uvjetima uspješnost rukovođenja uvjetovana osim velikom rukovoditeljskom vještinom i mnogim drugim pretpostavkama. Praktična su iskustva pokazala, da je, između ostalog, vrlo značajno: temeljito pripremiti djelatnike za odgojno-obrazovni rad, precizno utvrditi radne zadatke, jasno definirati ciljeve i utvrditi pouzdani način njihove provjere, pažljivo odmjeriti brzinu promjena unutrašnje organizacije i programa, ostvariti učinkovitu horizontalnu i vertikalnu interakciju zaposlenih, održavati djelotvorne sjednice na kojima će se donositi nedvojbene

odluke, uključiti u rad određeni broj stručnih suradnika-specijalista koji pomažu u kvalitetnijem ostvarivanju planiranih zadataka, potencirati odgovornost i zahtijevati stručnu kompetenciju zaposlenih, te poticati njihovu spremnost na učenje i usavršavanje. Napokon, kao ključni preduvjet jest da cjelokupnu organizaciju koordinira stručan i vješt ravnatelj. (Staničić, S. 1999. str. 546. i d.)

Kada bi broj zaposlenih kojima se može uspješno rukovoditi bio isključivi činilac organiziranja onda bi tvrtke morale biti veoma male. Međutim, grupiranje u manje organizacijske jedinice omogućuje neizmjereno širenje svake tvrtke. Podjela na manje organizacijske jedinice vrši se na temelju broja podređenih ali i na osnovi radnog vremena (smjena), funkcija koje imaju u određenoj sredini (obrazovanje za određena zanimanja), radnog područja koje pokrivaju (lokacija s koje upisuju učenike), bavljenja određenim segmentom obrazovanja (obrazovanje odraslih), raspolaganja kadrovskim resursima (pedagoško-psihološka kompetencija nastavnika) i sl.

Moć je povezana sa sposobnošću rukovoditelja da utječe na uvjerenja i ponašanja podređenih. Ima više izvora, ali je u sustavu obrazovanja polazna tzv. legitimna moć ravnatelja utemeljena na instituciji predstavničke vlasti. Ona se normalno javlja s preuzetim položajem, obvezama i odgovornostima. Moć proizlazi također i iz stručnosti osobe. Riječ je o ekspertnoj moći koja ima izvor u znanju i kompetenciji ravnatelja kojeg će podređeni uvažavati jer je, primjerice, superioran u stručnim pitanjima obrazovanja, pedagogiji, didaktici, metodologiji i sl. Moć nagrađivanja zasnovana je na činjenici da rukovoditelj može nagraditi one koji izvršavaju njegove naloge (pohvaliti, dodatno platiti, promaknuti i sl.). Moć prisile može se prepoznati u činjenici da rukovoditelj može kazniti ili proizvesti negativne posljedice za podređene čijim ponašanjem nije zadovoljan (javnom kritikom, smanjenjem plaće, zaustavljanjem napredovanja u poslu, otkazom i sl.). U rukovođenju obrazovnim ustanovama se pokazalo da štogod je ravnatelj manje kompetentan u stručnim pitanjima, to više poseže za tzv. legitimnom moći koja mu je dodijeljena s funkcijom i služi se prisilom u vidu različitih sankcija.

Ovlasti u određenoj ustanovi su prava koja po položaju pripadaju rukovoditelju a omogućuju mu da donosi takve odluke koje će imati utjecaja na druge. To je također jedna vrsta moći, ali se prvenstveno kreće u organizacijskom okviru. Funkcionalna ovlast je pravo dodijeljeno rukovoditelju da kontrolira i usmjerava procese u svojoj organizaciji. Ta je ovlast u novije vrijeme sve više reducirana pojavom stručnjaka koji su specijalisti za pojedina pitanja i čija stručna znanja rukovoditelj mora uvažavati prilikom donošenja odluka. Savjeti koji se mogu dobiti od stručnih službi postaju neophodni unatoč činjenici da participacijom stručnjaka u donošenju odluka slabe utjecaj i ovlasti rukovoditelja. U toj činjenici valja prepoznati podozrivost nekih ravnatelja obrazovnih ustanova prema svom stručno-pedagoškom osoblju.

Mnogi si rukovoditelji na početku svoje rukovodne karijere postavljaju pitanje: da li je bolje sve uraditi sam ili ne raditi ono što se može povjeriti drugome? Dinamika radnog procesa i sve više obveza nalaže da se treba približavati drugome rješenju, a sve više udaljavati od prvoga. Suvremena organizacija rada podrazumijeva disperziju ovlasti i njihovo *delegiranje* podređenima. Delegiranje se smatra elementarnim činom rukovođenja. Drži se da su neki neuspjesi rukovoditelja dijelom uvjetovani nedovoljnim ili neprikladnim prenošenjem ovlasti podređenima. Tome su najčešći uzrok osobni stavovi rukovoditelja koji se očituju u nesposobnosti da se prihvate tuđe ideje, nespremnosti da se prepuštaju odluke o poslovima koje je rukovoditelj ranije sam radio, neprihvatanje mogućnosti da podređeni pogriješi u izvršenju preuzete obveze, nedostatak povjerenja u podređene i nespremnost da se uloži trud u praćenje ostvarenja ovlasti koja je podređenom delegirana.

Praktična iskustva potvrđuju da bi školski ravnatelj uspješnije delegirao ovlasti školskom osoblju kada bi se poslužio sljedećim smjernicama: ravnatelj bi trebao napraviti jasan popis poslove koje treba uraditi, izdvojiti među tim poslovima one koje može netko drugi od osoblja uraditi umjesto njega, odabrati potencijalne osobe koje te poslove mogu uraditi, odabranim osobama prenijeti iskustva u obavljanju tih poslova, ali naglasiti njihovu slobodu da nađu bolja rješenja, uz posao prenijeti i ovlaštenja za obavljanje delegiranog posla, uspostaviti dobru i trajnu komunikaciju s osobama koje su preuzele obveze, pratiti izvršavanje delegiranih obveza i, napokon, nagraditi uspješno ostvarivanje preuzetih obveza (pohvalama, javnim priznanjem, materijalno, promaknućem).

Učinkovitost organizacije u velikoj mjeri ovisi i o **organizacijskoj kulturi**. Pod tim pojmom mislimo na jedan opći obrazac ponašanja, karakteristične vrijednosti i uvjerenja pripadnika jedne tvrtke. Organizacijsku je kulturu moguće najbolje uočiti kada se te odlike uspoređuju u dvije tvrtke čija se obilježja bitno razlikuju. U tablici 1 donosimo karakteristike dviju tvrtki s odrednicama njihovih organizacijskih kultura (Wehrich, H. i Koontz, H. 1994. str. 334.).

1. tablica: Ilustracija organizacijske kulture u dvije tvrtke

Tvrtka A	Tvrtka B
Ciljevi se postavljaju autokratski	Ciljevi se postavljaju uz sudjelovanje podređenih
Odlučivanje je centralizirano	Odlučivanje je decentralizirano
Ovlasti su centralizirane	Ovlasti su decentralizirane
Ovlasti su usko određene	Ovlasti su široko određene
Kadrovi se odabiru na temelju prijateljstva	Odabir kadrova na temelju sposobnosti
Zaposleni se obučavaju za uska područja	Obuka za više raznih stručnih područja
Rukovoditelji provode direktivno vođenje	Rukovoditelji provode participativno vođenje

Komunikacija je odozgo prema dolje
Nadređeni provode strogu kontrolu
Sve se odmjerava financijskim kriterijima

Komunikacija je u svim smjerovima
U velikoj se mjeri primjenjuje samokontrola
Osim financijskog primjenjuju se i drugi kriteriji

Jedan od najbitnijih čimbenika koji utječu na to što će se dogoditi s inovacijama koje se uvode u školu jest organizacijska kultura ili socijalna klima koja je u njoj stvorena. Tu se nalazi središnja točka otpora promjenama u svim socijalnim sustavima, pa i u školi. Razumije se da se ta kultura ne formira izdvojeno od okružja u kojem škola djeluje, naprotiv socijalna se klima okružja reflektira u velikoj mjeri na školski život. To se u prvom redu odnosi na iskazane opće socijalne kategorije kao što su vrijednosti, stajališta, norme, pravila i sl. Pritom treba imati na umu da je socijalna kultura ustanove relativno stabilan fenomen koji se ne mijenja ni lako ni brzo. (Lipičnik, B. 1993, str. 7.)

Organizacijsku kulturu svake tvrtke pa i škole karakteriziraju neke osobitosti. To je prije svega osjećaj pripadnosti jednoj skupini koja ima svoja pravila ponašanja i dominirajuća stajališta. U školskoj se zbornici formiraju razne interesne grupe čija su stajališta o nekim pitanjima školske organizacije ili stručnim pitanjima vezanim za rad s učenicima – različita, ali većina teži konformističkom ponašanju i manjinu nastoji podrediti. Druga je odlika škole izuzetna slojevitost socijalnih odnosa. Učitelji, učenici, stručni suradnici, školska uprava, roditelji, te stručne ustanove i birokratske strukture izvan škole – čine školu vrlo složenim mehanizmom u čijem je funkcioniranju uz racionalno vrlo izraženo emocionalno ponašanje. Jedno je od školskih obilježja i njezina tradicija. Škole s dugom tradicijom čiji su polaznici i osoblje nasljeđivali određene stereotipe, standarde rada i komunikacije, postaju s vremenom po tome poznate. Jednako su tako za socijalnu klimu škole bitni određeni običaji i procedure koje se godinama prakticiraju u suradnji s roditeljima i učenicima (svečani prijemi učenika na početku školovanja, obilježavanje važnih datuma, školskih uspjeha, educiranje roditelja, opraštanje s učenicima i roditeljima na završetku obrazovanja u toj školi i sl.). Ta ritualnost daje obilježje svim pripadnicima škole. I dinamičnost je još jedna od školskih obilježja. Ona proizlazi iz činjenice da u njoj borave mlada bića u razvoju, ispunjena životnom snagom, kao i činjenica da svršeni učenici odlaze, a na njihovo mjesto dolaze drugi s drugačijim navikama. Uz to je važno spomenuti proturječnost da su nastavnici neprestano u situaciji da moraju svoje ponašanje prilagođavati školskoj situaciji i sami biti ogledalo idealnog ponašanja koje se priželjkuje od učenika čime su često sputani da reagiraju u skladu sa svojom naravi. Napokon, obilježje školske kulture čini i njena relativna tromost kad su u pitanju promjene programskih sadržaja izmjene metoda i oblika rada u nastavi, suradnja s roditeljima i uopće prilagodba suvremenim trendovima.

Svrha je organiziranja rada škole, kako smo ranije spomenuli, pridonijeti valjanosti utvrđenih ciljeva i efikasnosti njihova ostvarivanja. Pritom valja imati

na umu neke spoznaje i iskustva koja bi se mogla prihvatiti kao **načela** ponašanja u organiziranju odgojno-obrazovnog procesa i života škole. To su, između ostaloga, sljedeća načela:⁷

- Organizacijska će struktura škole biti djelotvorna ako omogućuje školskim djelatnicima da pridonese ciljevima škole.
- Škola je dobro organizirana, ako planirane ciljeve uspijeva ostvariti racionalnim trošenjem sredstava ali najmanjim mogućim negativnim posljedicama za svoju učeničku populaciju i osoblje.
- Svaki rukovoditelj, učinkovito može rukovoditi ograničenim brojem osoblja. Koliki je to točno broj ovisi o relevantnim čimbenicima zadanih okolnosti u kojima škola djeluje i ostvaruje svoj program.
- Što je jasnija linija ovlasti od najvišeg rukovodnog položaja do svakog podređenog, to će biti jasnija odgovornost za donošenje odluka i učinkovitija komunikacija.
- Vjerojatnije je da će se postići očekivani rezultati, ako se na svim razinama, jasno delegiraju ovlasti.
- Što se tiče radne uspješnosti, odgovornost je školskog osoblja prema ravnatelju neupitna, a ravnatelj je u cijelosti odgovoran za organizacijske aktivnosti svojih djelatnika.
- Odgovornost ne može biti niti veća niti manja od one koja proizlazi iz delegirane ovlasti.
- Što je pojedinac jasnije određen jednom rukovoditelju to je manja mogućnost krivog tumačenja dobivenih zadataka i to je veći osjećaj odgovornosti za rezultate.
- Ravnatelji trebaju sami donositi odluke o pitanjima za koja su ovlaštteni, a ne ih prebacivati na više razine odlučivanja.
- Što su jasnije definirani rezultati koji se očekuju od ravnatelja i škole (zadaci koje on i njegova škola trebaju ostvariti), što su ravnatelju preciznije delegirane ovlasti i što on bolje razumije odnose s nadređenim organima vlasti u pogledu ovlasti i informiranja, to će ravnatelj moći adekvatnije pridonijeti postizanju ciljeva svoje škole.
- Primjena načela i tehnika rukovođenja mora biti uravnotežena da bi se osigurala ukupna učinkovitost organizacijske strukture. Treba uravnotežiti neefikasnost koja proizlazi iz rukovođenja prevelikim brojem ljudi i nefunkcionalnost predugih linija komuniciranja. Treba uravnotežiti potrebu da se kontrolira rad djelatnika na jednoj strani i troškove za resurse koje je u tome potrebno angažirati.
- Što se fleksibilnije utvrdi organizacijska struktura škole, to će ona bolje moći ispuniti svoju svrhu. Svaka se aktivnost odvija u promjenjivim unutarnjim i vanjskim okolnostima pa te promjene treba pravodobno predviđati i reagirati promjenama u organizaciji.

⁷ Ova smo načela prilagodili imajući u vidu školu i njezina rukovoditelja, a polazeći od općih načela organiziranja o kojima govore Wehrich, H. i Koontz, H. u knjizi Menadžment, 1994. na str. 344. do 346.

- Što više organizacijska struktura i dobivene ovlasti omogućuju ravnatelju da oblikuje i održava klimu koja pogoduje uspješnom radu, to mu se više pomaže u afirmaciji njegove sposobnosti vođenja.

4.3. Vođenje

Vođenje je ključna funkcija rukovođenja. Naime, nakon što su planirane određene aktivnosti, te pošto je organizirano korištenje materijalnih i ljudskih resursa, slijedi poticanje osoblja na ostvarivanje planiranih zamisli. Budući je vođenje temeljni sadržaj ove radnje, to područje vrlo detaljno obrađujemo u 6. poglavlju. Imajući u vidu potrebu cjelovitog sagledavanja funkcije rukovođenja, ovdje ćemo samo kratko izložiti opće određenje i neka načela vođenja koja su općeprihvaćena.

Ljudi su najvažniji čimbenik pretvaranja zamisli u djelo, a njihovo je vođenje ključni čimbenik na putu do ostvarenja planiranog cilja. Stoga se temeljnom svrhom vođenja smatra način i intenzitet utjecaja na ljude kako bi oni što više pridonijeli zajedničkom cilju. To, po općoj ocjeni, ovu funkciju čini najstroženijom i najsuptilnijom funkcijom rukovođenja. Dobre rezultate, naime, mogu ostvariti samo odgovarajuće motivirani ljudi. Zbog toga je zadatak rukovoditelja da otkrije prave načine i tehnike poticanja svoga osoblja i da znade upravljati konfliktima koji se mogu pojaviti. Po nekim autorima vođenje je umjetnost utjecanja na ljude da oni rade spremno, pouzdano, gorljivo, intenzivno i zanosno, a uspješni vođe ne stoje iza skupine da bi je gurali, nego stoje ispred da bi je inspirirali i olakšali joj napredovanje (Wehrich, H. i Koontz, H. 1994. str. 491.). Naime, da bi pojedinac predano služio ostvarenju ciljeva svoje ustanove, i ustanova također treba voditi brigu o pojedincu, prepoznati i uvažavati njegovo dostojanstvo, osigurati mu do određene mjere sigurnost, omogućiti mu osobni rast i stručni razvitak. Vidljivo je da je vođenje kao rukovodna funkcija determinirano s tri ključna čimbenika: stilovima vođenja, komunikacijom i motivacijom (detaljnije o tim odrednicama vođenja - u 6. poglavlju).

Kao i sve druge funkcije rukovođenja i vođenje podrazumijeva uvažavanje i primjenu određenih pravila koja mogu pridonijeti njegovoj uspješnosti. Imajući u vidu vođenje odgojno-obrazovne djelatnosti u školi, ističemo, između ostalih sljedeća **načela** (prilagodio S. Staničić, prema Wehrich, H. i Koontz, H. 1994. str. 564.):

- Što ravnatelji bolje uskladiju osobne ciljeve svoga osoblja sa ciljevima škole, to će škola biti efikasnija u ostvarivanju svojega programa.

- Što god ravnatelji pažljivije i pravilnije odrede strukturu nagrada (najšire shvaćeno) primjenom situacijskog i kontigencijskog gledišta, a integrirano u ukupni sustav rukovođenja, to će postići višu razinu motivacije školskog osoblja.
- Budući da će školski djelatnici najradije slijediti one ravnatelje koji osiguravaju zadovoljavanje njihovih osobnih ciljeva, to znači da što ravnatelj bolje razumije ono što motivira njegovo osoblje i kako ti motivatori djeluju, te što više to razumijevanje koristi u rukovođenju, to će biti uspješniji ravnatelj.
- Komunikacija je jasna kad ravnatelj obavještava svoje osoblje, tom osoblju razumljivim i prihvatljivim jezikom. Za uvažavanje općeprihvaćenih pravila uspješne usmene i pismene komunikacije prvenstveno je on odgovoran.
- Što je veća povezanost i sklad između pisanih, usmenih i neverbalnih poruka te iskrenosti ravnatelja, to će prihvatljivost njegovih poruke od strane školskog osoblja biti veća.
- Komunikacija će biti uspješnija ako ravnatelj formalizirane komunikacijske "kanale" u školi dopunjava komunikacijom neformalnim oblicima i u neformalnim situacijama.

4.4. Vrednovanje

Vrednovanje je, kao funkcija rukovođenja, najuže povezano s planiranjem. Ima, naime, za cilj da prati rad i trajno uspoređuje postignute rezultate s ciljevima i standardima određenim u fazi planiranja. Ostvaruje se u tri etape: u prvoj se etapi definiraju kriteriji učinkovitosti, u drugoj se mjere rezultati u odnosu na utvrđene kriterije, a u trećoj se fazi uzročno-posljedičnom analizom otklanjaju uočeni nedostaci. Neki autori te faze imenuju kao: preliminarna, paralelna i povratna kontrola (Jurina, M. 1994. str. 12.).

Ako su pokazatelji učinkovitosti pravilno odabrani i ako je moguće precizno utvrditi aktivnosti zaposlenih, procjena učinkovitosti nije osobito složena. Postoje, međutim, brojne aktivnosti za koje je izuzetno složeno utvrditi pokazatelje, a još teže izmjeriti ostvarenja. U praksi se susreću mnoge vrste pokazatelja za vrednovanje. Neki su od njih izraženi u fizičkim jedinicama, troškovima, u kapitalu, prihodima, utvrđenim ciljevima, a postoje i nematerijalni pokazatelji. Škola je ustanova u kojoj je mnogo ovih posljednjih, pa je rukovoditelju teško objektivno utvrditi rezultate rada. Zbog toga je, s pravom, veliki dio pozornosti usmjeren na kvalitetu neposrednog odvijanja odgojno-obrazovnog procesa.

Vrednovanje se u mnogim sustavima provodi pomoću povratnih informacija koje pokazuju odstupanje od planiranog. Za postizanje učinkovitog i pouzdanog vrednovanja rukovoditelji trebaju sustav koji će ih obavijestiti u kojem bi se narednom trenutku mogao pojaviti neki problem, ako odmah ne poduzmu neke mjere. Povratna veza koja nas obavještava o nečem što je već prošlo može biti od neke koristi, ali je nedovoljno dobar instrument. Radi se o kontroli "nakon smrti", a ne o mjerama koje bi mogle spriječiti dolazeće štete. Jedna od boljih kontrola usmjerenih prema budućnosti je tzv. mrežno planiranje, a postoje i kompjutorski programi u koje je moguće unijeti brojne varijable iz odgojno-obrazovnog rada i pratiti njihovo ponašanje u odgojno-obrazovnom procesu.

Važno je imati na umu da nadzor i vrednovanje koje ostvaruju rukovoditelji mora biti prilagođeno zadacima koji se provjeravaju i osobi koja će te provjere ostvarivati. Osnovna polazišta i sam proces nadzora su, uglavnom, zajednički za većinu djelatnosti, ali svaka djelatnost ipak uključuje svoja specifična rješenja. Postoje neki općeprihvaćeni **uvjeti** da bi vrednovanje bilo učinkovito. Tako, između ostaloga, valja voditi brigu da vrednovanje bude prilagođeno planovima čija se ostvarenja prate, kao i mjestima gdje se ti planovi ostvaruju. Nadalje, kako se vrednovanje ostvaruje zbog toga da bi omogućilo rukovoditelju stjecanje uvida u kvalitetu i kvantitetu ostvarivanja planiranih ciljeva – ono mora biti njemu i prilagođeno. Vrednovanje treba prvenstveno ukazati na bilo pozitivna bilo negativna odstupanja, a osobito u najosjetljivijim točkama programa čije se ostvarenje vrednuje. Ako vrednovanje nema objektivne, precizne i programu primjerene pokazatelje, onda su njegovi rezultati vrlo ograničeno upotrebljivi. Uz to, svaki sustav vrednovanja ili tehnika kojima se ono ostvaruje mora uvažavati organizacijsku kulturu ustanove. Napokon, vrednovanje je opravdano pod uvjetom da njegovi nalazi posluže u korigiranju planova, organizacije i načina vođenja, a nije opravdano ako su troškovi koji se u njega ulažu veći od koristi koja se njime dobiva.

Mjerenje rezultata proizvodnih djelatnika relativno je lako, dok je to znatno teže za neproizvodne, čije rezultate mogu prepoznati tek stručnjaci pojedinih specijalnosti. To posebno vrijedi za prosvjetne radnike čiji se napor uložen u odgojno-obrazovni proces može prepoznati tek nakon dugo godina, kada se rezultati više niti ne pokušavaju provjeriti. Isto je tako i s mjerenjem rezultata dobrog rukovođenja.

Treba imati u vidu i novije tendencije u vrednovanju rada koje donose sustavi potpune kontrole kvalitete kao što je TQM ili standardi ISO 9000, koji imaju veliki utjecaj na odnose u privrednim djelatnostima, a sve više ulaze i u tzv. neprivredne djelatnosti. (Bakija, V. 1991. str. 5. i d.)

Postoje uglavnom dva načina kojima se može postići da zaposleni svoje ponašanje i rezultate svoga rada prilagode zahtjevima nadređenih rukovoditelja odgovornih za ostvarenje planova i utvrđenih ciljeva. Prvi je način da se utvrde razlozi nezadovoljavajućih rezultata i na osnovi toga poduzmu akcije kojima se zaposlene navodi da korigiraju svoje postupke i poboljšaju rezultate. Taj se način obično naziva izravnom kontrolom. Drugi je način temeljen na teoriji sustava a polazi od toga da tijekom odvijanja procesa treba permanentno intervenirati u sistem upravljanja procesima i spriječiti da dođe do propusta koji će negativno utjecati na rezultate. Ovaj drugi način obično ne naziva preventivnom kontrolom.

Osim što **izravna kontrola** podrazumijeva znatne troškove ona je utemeljena na više dvojbеним polazištima. Među ostalim takva kontrola počiva na dvjema pretpostavkama:

(1) *Da je radnik isključivo odgovoran za rezultate koje postiže.* Kad bi se uvažilo ovo polazište izravne kontrole onda bi to značilo da je nastavnik isključivo odgovoran za rezultate koje postižu učenici bez obzira na kvalitetu učeničke populacije koja mu dolazi u školu, bez obzira na obiteljske situacije iz kojih dolaze učenici, bez obzira na teškoće edukacije u kritičnim točkama razvoja kroz koje prolaze učenici i sl. Budući da se ne može zanemariti postojanje tih otežavajućih čimbenika uspješnosti rada nastavnika, mjeri se njegov rad u procesu kako bi se utvrdilo da u zadanim uvjetima čini sve da učenici postignu što bolje rezultate.

(2) *Da se rezultati mogu egzaktno izmjeriti.* Ovo polazište znatno više važnosti pridaje broju eventualnih propusta, a mnogo manje njihovoj važnosti za ukupne rezultate. Polazi, nadalje, od toga da je planirano vrijeme u cijelosti potrošeno na ostvarenje obrazovnih ciljeva programa – što uglavnom nije slučaj. Smatra da se pogreške mogu otkriti na vrijeme i da će zaposlenik ispraviti pogreške koje su uočene u njegovu radu i nastojati, samo zbog činjenice da su propusti utvrđeni, postizavati bolje rezultate.

Polazišta koja preferiraju **preventivnu kontrolu** smatraju da se većina potencijalnih propusta može unaprijed spriječiti ako se dobro rukovodi procesom i sustavno radi sa zaposlenima. Zagovornici ove vrste kontrole smatraju da što god se rukovoditelja učini kompetentnijim za rukovođenje procesom, to su manji izgledi da se taj proces ne ostvaruje u skladu s planiranim. Uz to, preventivna kontrola potiče poduzimanje korektivnih mjera unaprijed, prije nego što se propusti mogu dogoditi. Postiže se to, među ostalim, primjenom samokontrole. Jedan od argumenata u prilog preventivne kontrole jest, da sprečavanje pojave problema obično zahtjeva manje napora i troškova, nego ispravljanje pogrešaka tek nakon što se utvrde njihove posljedice. Preventivna kontrola ima i velike psihološke prednosti jer pravodobno informira

zaposlene i potiče ih na veće zalaganje uvjereni da sami neposredno utječu na rezultate i da taj utjecaj mogu iskoristi u općem i osobnom interesu.

U školi je, zbog humanističke orijentacije odgojno-obrazovnog procesa i njegove naglašene slojevitosti, ispravnije govoriti o vrednovanju nego o nadzoru ili kontroli. Osim toga radi se o podjednakoj stručnosti pedagoškog osoblja, od kojeg je većina tijekom obrazovanja stekla odgovarajuću kompetenciju za didaktičko-metodičko oblikovanje odgojno-obrazovnog rada. Uz to je stručna autonomija jedan od ključnih čimbenika u profiliranju stručnog autoriteta nastavnika kao uvjeta njegova uspješnog odgojnog djelovanja. Osim toga nadzor i kontrola, ako nisu ekspertno postavljeni i razvojno usmjereni, sputavaju pedagošku kreativnost nastavnika. Svrha je, međutim, da se nastavnika potakne, nadahne i motivira za inovacijski pristup radu. Ukratko "mrkva" bi ovdje trebala biti češće u primjeni i poželjnija je od "štapa", jednako kao što je i u slučaju vrednovanja učenikova znanja. Poznato je, naime, da upotreba "štapa" tjera učenika da prikriva vlastito neznanje, a "mrkva" ga potiče da ga otkrije kako bi ga uz pomoć nastavnika nadomjestio znanjem.

Veliku pomoć u otklanjanju nesporazuma i konflikata uvjetovanih neodgovarajućim vrednovanjem rada u školi moguće je otkloniti uvođenjem sistema samovrednovanja. Tim je sistemom, uz poželjnu dozu samokritičnosti, a primjenom odgovarajućeg instrumentarija, moguće dobiti procjenu o vlastitom radu. Moguće je tako izbjeći samouvjerenost temeljenu na precjenjivanju, kao i gubitak samopouzdanja zbog podcjenjivanja vlastita rada. Ocjene dobivene samoprocjenom mogu biti solidna osnova za planiranje vlastitog stručnog razvoja i povećanja efikasnosti rada. (Jurić, V. 1988. str. 96.)

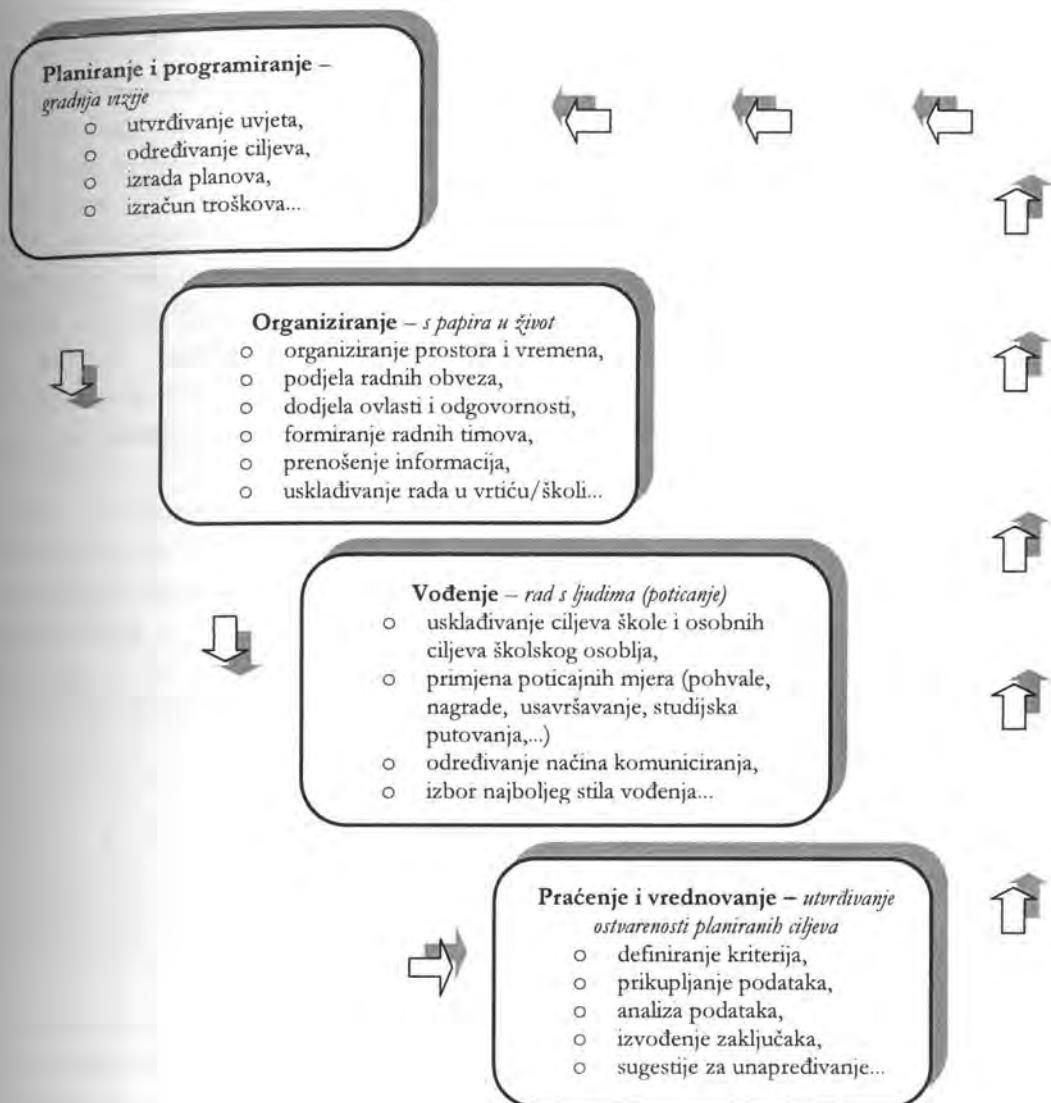
Pravila kojih se je poželjno pridržavati u vrednovanju rada škole i njezinog osoblja mogu se formulirati u nekoliko **načela**, među kojima izdvajamo sljedeća (prilagodio S. Staničić, prema Weihrich, H. i Koontz, H. 1994. str. 692. do 694.):

- Svrha je vrednovanja da utvrdi odstupanja od planiranih ciljeva, te da se ta odstupanja otklone kako bi ciljevi bili ostvareni.
- Ako je vrednovanje usmjereno više prema aktivnostima koje slijede, umjesto da se njime traži povratna informacija o onome što se već dogodilo, veći su izgledi da se problemi predvide prije nego što do njih dođe, pa su moguće i mjere za njihovo sprečavanje.
- Za provedbu vrednovanja prvenstveno je odgovoran ravnatelj, budući da je on odgovoran i za ostvarenje školskog programa.
- Sustav vrednovanja je efikasan ako pronalazi uzroke neostvarivanja programa uz minimalne materijalne troškove i druge negativne posljedice.
- Što je ravnatelj kvalitetniji to će biti manja potreba za izravnim vrednovanjem.

- Što su planovi koje u školi treba ostvariti jasniji i što su tehnike vrednovanja prilagođenije vrednovanju ostvarenja tih planova, to će vrednovanje biti efikasnije.
- Što su tehnike vrednovanja više prilagođene ravnatelju koji se njima treba služiti, to će ih on više koristiti i efikasnije primijeniti.
- Efikasno vrednovanje pretpostavlja objektivna, precizna i prikladna mjerila.
- Efikasno vrednovanje nije usmjereno na cjelokupnu aktivnost ostvarivanja programa nego samo na njegove najbitnije dijelove.
- Da bi vrednovanje bilo racionalno ravnatelj treba usmjeriti svoju pozornost na situacije ili pojedince koji se izdvajaju kao osobito pozitivni ili osobito negativni - od prvih da nauči što bi mogao preporučiti drugima.
- Ako se planovi pokažu neostvarivima sistem vrednovanja se ne može čvrsto vezivati za takve planove.
- Vrednovanje ima smisla, ako se utvrđeni propusti u ostvarivanju programa isprave u svim funkcijama rukovođenja – u planiranju, organiziranju i vođenju.

Prethodno izlaganje o funkcijama rukovođenja možemo, u odnosu na školskog ravnatelja, rezimirati konstatacijom da on mora u prvom redu planirati i programirati rad škole, tj. izgraditi viziju koja će se ostvarivati (utvrditi uvjete, odrediti ciljeve, izraditi planove i sl.). Potom slijedi organiziranje rada, što bi se uvjetno moglo nazvati prijelazom s planova (na papiru) u život, a što uključuje organiziranje prostora i vremena, podjelu radnih zadataka, dodjelu ovlasti i odgovornosti, formirati radne timove i sl. Treća etapa je vođenje prema viziji, tj. rad s ljudima koji podrazumijeva usklađivanje ciljeva i napora osoblja da ih se ostvari, nalaženje pravih poticaja, izbor stila vođenja i sl. Na kraju dolazi praćenje i vrednovanje ostvarivanja planiranih ciljeva (prikupljanje podataka, analiza postignuća, izvođenje zaključaka i predlaganje mjera za unapređivanje rada). Taj smo ciklus aktivnosti prikazali na slici 9.

9. slika: Povezanost funkcija rukovođenja školskog ravnatelja



4.5. Suvremeni trendovi u rukovođenju i vođenju škole

Posljednjih su se godina bitno izmijenila tradicionalna shvaćanja o tome kako treba rukovoditi da bi se ostvarili zajednički ciljevi jedne organizacije. Prepoznatljiv je teorijski interes, a njega slijedi i dnevna praksa, da se u ishodište rukovodnog procesa stavi čovjeka kao najvažniji uvjet razvoja. Izuzetna se pozornost posvećuje upoznavanju njegova djelovanja kao najdragocjenijeg

resursa i korištenju njegove kreativnosti. Sve više dolazi do izražaja shvaćanje organizacije kao ambijenta specifične kulture, a organizacijskog razvoja kao svojevrsne evolucije.

Hijerarhijska se organizacija postupno odbacuje ponajprije zbog ponižavajuće konotacije koja se odražava već u samom shvaćanju nadređenih i podređenih. Zaposleni s višom razinom stručnoga znanja, a to je u obrazovnoj djelatnosti osobito vidljivo, smatraju da trebaju biti sudionici donošenja odluka, da ih se konzultira u profesionalnim pitanjima i da im se pruži mogućnost utjecaja. U protivnom, oni se postupno otuđuju od svoje ustanove, koja bez njihove lojalnosti i privrženosti naprosto ne može kvalitetno ostvariti svoje ciljeve. Sve je očiglednije da je uspješnost svake organizacije, pa tako i škole, zavisna o kvaliteti njezina osoblja koje se mora odlikovati stručnom superiornosti, kreativnosti, inicijativom, motiviranosti, privrženosti zajedničkom cilju, poznavanjem i razumijevanjem učenika, djelotvornom suradnjom s roditeljima i profesionalnim odnosom prema svim zadacima u svom polju rada.

Živimo u vremenu izrazite ekspanzije tehnologije koja je u tolikoj mjeri sofisticirana, da uspijeva zadovoljiti i najzahtjevnije ljudske potrebe, a uspješnost suvremene organizacije sve više ovisi o rukovoditeljima koji su orijentirani ljudima. Njih se percipira kao visoko stručne i nadasve inicijativne osobe koje uspijevaju pridobiti, a ne prisiliti, svoje djelatnike za suradnju usmjerenu zajedničkoj dobrobiti. Ostvareni rezultati, njihova ekonomska opravdanost, sve više je uvjetovana postignutom kvalitetom, neprestanim inoviranjem, velikom fleksibilnošću. Budući da su ljudi ti o kojima ovisi koliko će se brzo razumjeti potrebne promjene, koliko će se uspješno ostvariti novi programi, sve je usmjereno na ljude. Sve se poduzima da se stilom upravljanja osigura visoku motivaciju zaposlenih, da se trajnim osposobljavanjem razvija njihov stručni i pobuđuje njihov kreativni potencijal.

Suvremeni rukovoditelji prevladavaju funkcijske granice, pripremaju svoje ljude i svoju organizaciju da žive s promjenama i da promjene drže normalnima. Uspješnijima se pokazuju oni koji imaju široku kulturu, otvorenost za različita stajališta i fleksibilnost u razmišljanju i ponašanju. Vertikalna se hijerarhija transformira u horizontalnu orijentaciju. Sve veći se značaj pridaje onima koji su neposredni izvršitelji, dok rukovoditelji postaju blagi i nenametljivi usmjerivači koji djeluju poticajno i ohrabrujuće. U novoj se koncepciji rukovođenja, rukovoditelj sve manje pojavljuje s tradicionalnim funkcijama planiranja i nadzora, a sve više kao onaj koji olakšava rad, koji uklanja eventualne prepreke radu, koji donosi nove spoznaje i koji pruža stručnu pomoć.

U okviru suvremenog rukovođenja valja ukazati na neke ideje i koncepcije koje su se pojavile posljednjih desetak godina. Među onima koje sve znatnije utječu na rukovođenje, osobito mjesto pripada konceptu ostvarivanja kvalitete prema

standardima ISO 9000 koje su prihvatile mnoge tvrtke za mjeru kvalitete svojih proizvoda, a koje smo ranije već spomenuli. Ti su standardi proizašli kao rezultat zahtjeva kupaca da proizvođač, odnosno davatelj usluga, mora imati dokaz o osposobljenosti za postignuće kvalitete određene razine. Krajnji cilj standarda kvalitete ISO 9000 jest ostvarenje koncepta potpunog upravljanju kvalitetom, poznatom kao TQM (Total Quality Management), a koji polazi od principa "uradi najbolje prvi put i svaki put" (Bakija, I. 1995. str. 29.).

Od 1996. godine, u ekspanziji konkurentnosti kvalitete, sve se više u tvrtkama govori i o upravljanju znanjem (knowledge management) s naglaskom na "izvlačenju intelektualnoga kapitala 'zaključanoga' u zaposlenima". Pokazalo se, naime, da se znanje, vještine i iskustvo koje posjeduju zaposleni može lako previdjeti i izgubiti osobito u kriznim vremenima, kada je ono najpotrebnije. "Upravljanje znanjem postaje temelj nove poslovne teorije i rasta korporacija za sljedeće tisućljeće. Ključna promjena je što su ovog puta u žarištu umreženi ljudi, a ne računala." (Valdevit, M. 1998. str. 5.).

Spomenute se koncepcije sve intenzivnije implementiraju na područje usluga. Imajući u vidu analize i izvješća o suvremenom obrazovanju te projekcije njegova daljnjeg razvoja, valja očekivati zahtjeve školskog okružja da se povede sustavnija briga o kvaliteti odgojno-obrazovnog procesa (Učenje blago u nama, 1998.; Mijatović, A. 1998.). To će zacijelo rezultirati potrebom utvrđivanja standarda kvalitete koje će trebati ostvariti u odgojno-obrazovnoj ustanovi, što će izravno utjecati na određivanje kvalitete upravljanja školstvom i rukovođenja školom. Razumljivo je da sve izraženije mjesto u upravljanju i rukovođenju školstvom i školom uzima primjena računalne tehnologije i korištenje sve bogatijeg softvera izrađenog u tu svrhu. (Vidi: Staničić, S. 1997. str. 176.)

Za razliku od proizvodnih djelatnosti organiziranih u poduzeća koja, uvažavajući zakonitosti tržišta, imaju potpunu slobodu u kreiranju vlastitog djelovanja, školski je plan i program u većini država determiniran, uglavnom, aktualnom prosvjetnom politikom. Slična je situacija kad je u pitanju organiziranje školskog rada i života, kao i kad se radi o vrednovanju postignutih rezultata. To je mahom, stoga, što je odgojno-obrazovana djelatnost oduvijek bila širi društveni interes koji zbog izuzetne važnosti za prosperitet neke zajednice mora biti utemeljen na odgovarajućim društveno uvjetovanim standardima. Takvom pozicijom školstva u društvu jednim je dijelom određen i pravac njegova razvoja. Međutim, nije prostor za kreativno odgojno i obrazovno djelovanje reduciran do te mjere da se u njemu ne bi mogli poticati razvojni procesi.

Kad je riječ o razvoju škole ne smije se izgubiti iz vida da je škola tehnički gledajući gotovo posve jednostavna institucija, ali, sociološki gledano, ona je izuzetno složena organizacija. U njoj se ostvaruje interakcija između velikog broja vrlo različitih skupina subjekata: ravnatelja, administrativnog osoblja,

stručnih suradnika, nastavnika, učenika i roditelja. Brojnost i bogatstvo interakcija, posve razumljivo, doprinose složenosti rukovođenja i njegovoj ulozi u ostvarivanju školskog programa

Ako se tendencije suvremenog rukovođenja analiziraju sa stajališta primjene u školi onda postaje očiglednim da bi cjelokupno ponašanje i orijentacija ravnatelja morala biti u funkciji motiviranja nastavnika i stručnih suradnika te razvijanja njihove privrženosti svojoj školi i ostvarenju njezinih ciljeva. Uz to bi ravnatelj morao: poticati njihovo stručno usavršavanje, proširivanje opće i poboljšavanje radne kulture, otklanjati prepreka ispoljavanju njihove kreativnosti, te trajno bodriti da kvalitetno ostvare svoje zadaće u odgojno-obrazovnom programu škole.

Analizom prakse ravnatelja čije su škole dobro vođene, moguće je uočiti neka ponašanja koja su za njih karakteristična, pa bi se mogla preporučiti za širu primjenu u vođenju odgojno-obrazovnog rada drugih škola. Te bi se preporuke, uz određena ograničenja koje nameće pojedinačna situacija, mogle strukturirati u nekoliko skupina sugestija.

Ravnatelji dobro vođenih škole osobito brinu o stvaranju i održavanju *pozitivnog radnog ozračja*. U tu svrhu nastoje, u prvom redu, uspostaviti i neprestano poboljšavati sve oblike formalne i neformalne komunikacije sa svim svojim djelatnicima. To postižu organiziranjem učestalog formalnog i neformalnog druženja zaposlenih. Tako primjerice jednom mjesečno održavaju nastavničko vijeće na kojem analiziraju stručnu problematiku posvećenu stručnoj temi, a jednako tako nastoje učestalo organizirati druženje zaposlenih bez stručnih sadržaja kako bi se školsko osoblje međusobno zblížilo i bolje upoznalo. Time se postiže ona razina interakcije među djelatnicima koja razvija samopouzdanje i međusobnu toleranciju, a kasnije rezultira slobodnim iznošenjem stručnih ideja u formalnim situacijama. Pokazalo se nadalje da ravnatelji u takvim školama brižljivo slušaju svoje djelatnike i da ih potiču na "proizvodnju" pedagoških ideja kojima će stručno obogatiti, a pedagoški oplemeniti školski rad. Te nove ideje ravnatelji ozbiljno analiziraju i nastoje osigurati uvjete za njihovo uvođenje, praćenje i stručnu valorizaciju.

Ravnatelji dobro vođenih škola osiguravaju stalni *poticaj profesionalnom razvoju djelatnika*. U takvim je školama stručno usavršavanje i neprestano učenje stalna i neupitna praksa za sve školske djelatnike. Osiguravaju im se uvjeti da mogu neprestano učiti i to ne samo svoju struku, nego još više opću kulturu i međuljudske odnose. Uz tradicionalne oblike učenja uvode se oblici rada kojima se potiče kultura komunikacije. Usporedo s tim razvija se sistem nagrađivanja onih koji su spremniji više učiti i svoje znanje prenositi kolegama na zajedničkom poslu. U većoj se mjeri i znatno otvorenije, nego u drugim školama, priznaju i ističu uspjesi. Više se vremena posvećuje onim pedagoškim djelatnicima koji su

ostvarili makar i male doprinose bilo na natjecanjima, susretima, izložbama, smotrama i sl. Stalno se otkrivaju i potiču oni koji su uveli neku novost u svoj rad i bodri ih se da o tome izvještavaju. Takve se bez ustručavanja nastoji afirmirati i makar simbolično nagraditi za njihov trud. Budući da je povećanje uspjeha često povezano i s povećanjem pogrešaka, pravo na grešku (ako nije na štetu učenika) smatra se posve normalnim. Na taj se način u tim školama potiče eksperimentiranje s drugačijim rješenjima u nastavi, u individualnom radu, u organizaciji, upotrebi tehničkih sredstava, lokaciji učenja i sl.

Ravnatelji škola koje su dobro vođene, *osobitu brigu vode o ljudima*, čuvaju njihovo dostojanstvo i neprestano ih potiču na suradnju. Oni nastoje utjecati na to da se pojedinci i timovi neprestano međusobno povezuju bez formalnog posredovanja. Ravnatelji smatraju pozitivnim da pojedinci bez njihove pomoći kreću u nova rješenja. U posao unose više veselja i potiču zdrave, otvorene i spontane reakcije i odnose među nastavnim osobljem. Privikavaju, uz to, nastavnike na dobronamjerne kritičke analize i sprečavaju svaki nedobronamjerni pokušaj omalovažavanja, vrijeđanja i ugrožavanja digniteta osobe kao i omalovažavanja prijedloga koje pojedinci ili timovi iznose. Ukratko: razvijaju toleranciju, povjerenje i suradnju među svojim djelatnicima. Svoje povjerenje u nastavnike dokazuju time što im prepuštaju ovlaštenja da samostalno donose odluke kad su po srijedi stručna pitanja. Delegiraju im povremeno moć i odgovornost za samostalno poduzimanje zahtjevnijih stručnih aktivnosti. Potiču promjene, promoviraju ih, raspravljaju o njima sa svima kojima su važne i privikavaju svoje osoblje na život s promjenama. Nastoje eliminirati sve što sputava kreativnost nastavnika i učenika. Reduciraju na najmanju moguću mjeru pravila i naputke za ponašanje i postupanje. Svjesni su toga da direktivno vođenje samo potiče frustracije, birokratizira i blokira aktivnost, pa umjesto da se orijentiraju na pravila, orijentiraju se na rad s ljudima i zadatke koji stoje pred školom.

4.6. Informatička tehnologija u upravljanju i rukovođenju školom

Posljednjih se decenija ostvaruju fascinantna postignuća na području tehnologije, a osobito na planu informacija i komunikacija. Posljedice su vidljive u svim područjima ljudskog života i rada, pa i obrazovanju.

Početkom sedamdesetih godina klasični pojam nastave se u dokumentima relevantnih svjetskih institucija povezanih s obrazovanjem (UNESCO-a, OECD-a i dr.) postupno zamjenjuje pojmom učenja (u širem smislu od dotad korištenog). Taj se novi pojam obično opisuje sljedećim sintagmama:

- od strogo usmjeravanog učenja prema samostalnom učenju,
- od adaptacijskog učenja prema anticipacijskom učenju,

- od školskog učenja prema izvanškolskom učenju,
- od "jednokratnog" učenja u ranijoj životnoj dobi do cjeloživotnog učenja.

Dok je za klasičnu nastavu karakteristično strogo vođenje učenika u procesu usvajanja novih znanja i vještina, suvremeno shvaćanje podrazumijeva vođenje u onoj mjeri u kojoj je ono u funkciji osposobljavanja za samostalno učenje, tj. u funkciji učenja učenja. Dok se tradicionalno učenje svodi na stjecanje gotovih (zadanih) znanja, suvremeno učenje podrazumijeva i omogućuje neprestano preispitivanje, redefiniranje, prestrukturiranje i sl. - ono mora biti *inovativno*. Takvo se učenje ne zadovoljava adaptacijom (učenjem u svrhu prilagođivanja na postojeće stanje), nego traži anticipacijski odnos (učenje sa svrhom pripreme za buduće događaje).

Anticipacijsko učenje uključuje korištenje svih mogućih tehnika i medija u sagledavanju slike budućnosti kako bi se u toj budućnosti realno sagledao i vlastiti položaj i uloga sadržaja koji se uče. To znači prognozirati, simulirati, modelirati i pritom iskoristiti sve raspoložive suvremene medije kao što su novine, radio, televizija, telefonija, a osobito računalna tehnologija. Računalna simulacija omogućuje, primjerice, doživljaj realnosti bez posljedica pogrešnih postupaka, što pruža mogućnost preispitivanje stvarnosti bez straha i upoznavanje promjena. U takvim je okolnostima učenik neprestano aktivan i suočen sa problemom - on postaje doista subjektom procesa stjecanja znanja, a ne pasivni konzument gotovih činjenica. (Rodek, S. 1988, str. 60-68.)

Inovativno učenje ima još jedno obilježje - participaciju. Naravno ne u smislu pasivnog sudjelovanja, kako je to uobičajeno primjerice u frontalnoj nastavi, nego u smislu konstruktivne kooperacije i empatije koja je karakteristična za grupni rad na određenim programskim sadržajima.

4.6.1. Utjecaj informatičke tehnologije na suvremeno obrazovanje

Slika se u odgojno-obrazovanoj praksi počela mijenjati otkako je računalna tehnologija počela u većoj mjeri ulaziti u škole. Vrtoglavi porast CD-romova, Internet i LAN priključaka, multimedijskih paketa i softvera poticajnih za korisnika - nisu samo zbirka vrijednih alata koji mogu učiniti efikasnijim klasični obrazovni proces. Oni u sve većoj mjeri nagovještavaju znatne promjene u kvaliteti i naravi učenja. Nova računalna tehnologija, za razliku od jednosmjernog toka informacija u frontalnoj nastavi, omogućuju interaktivnost, kolaborativnost i interdisciplinarnost.⁸

⁸ Dosadašnji problem primjene informatičke tehnologije, osim neprivlačnosti nje same (rad pod DOS-om koji je bio presložen za širu primjenu, crno-bijeli ekran, neatraktivne aplikacije) leži i u činjenici da se ta tehnologija zapravo nastojala prilagoditi zastarjelim strategijama poučavanja. U trenutku kad je došlo do zbližavanja

Istraživanja pokazuju da je pravilnom primjenom informatičke tehnologije moguće među mladima postići veći obrazovni učinak, tj. moguće je brže i trajnije stjecati znanja, proces učenja učiniti atraktivnijim, smanjiti neprimjereno ponašanje mladih u školi i napokon smanjiti troškove živog rada. Uz to računalna tehnologija očigledno potiče postignuća učenika, unapređuje samopouzdanje i doprinosi humanijim odnosima između učenika i nastavnika. Zasluga se za to najviše pripisuje interaktivnim aplikacijama i Internetu. (Reinhardt, A. 1995. str. 36.)

Tamo gdje su se računala koristila za učenje pokazalo se da su ona nenadmašivo strpljivi nastavnici koji učeniku pobuđuju znatiželju, jačaju samoinicijativu i razvijaju kreativne sposobnosti. Ali istraživanja su dokazala i to da računalna tehnologija sama po sebi ne rješava ništa. Bez kvalitetno osposobljenih nastavnika koji su u stanju ne samo dobro poznavati rukovanje računalom i funkcioniranje pojedinih aplikacija (ili Interneta), moraju mnogo više poznavati suvremene nastavne sisteme, primjenu didaktičko-metodičkih spoznaja u svjetlu nove računalne tehnologije, pedagošku psihologiju i sl. Nastavni koncepti koji su potencirali individualizaciju nastave, rad u parovima, timski rad i učenje otkrivanjem, tek sada dobivaju mogućnost punog ostvarenja. Do dolaska računalne tehnologije ovi su koncepti ostajali na razini teorijskih eksplikacija i dobrih želja koje školstvo u zadanim ekonomskim relacijama nije uspijevalo praktično primijeniti. Pristup poučavanju primjenom načela "svakom učeniku u skladu s njegovim sposobnostima i interesima", tek primjenom računalne tehnologije postaje ostvarivo.

Jedan od nerješivih problema u nastavi koja se ostvaruje u grupi od više desetaka učenika je strah učenika da "ispadnu glupi" pred svojim vršnjacima. Oni se ne usude glasno iznositi svoje ideje i razmišljanja. Ispitne situacije u našim školama svode se ponekad na nastavnikovo traganje za neznanjem učenika (u svrhu donošenja ocjene), a učenici nastoje svoje neznanje brižljivo prikriti da bi dobili bolju ocjenu. Temeljna svrha provjeravanja znanja (osim onog završnog na kraju godine) nije dati ocjenu nego otkriti praznine i pogreške u znanju da bi se ono popunilo i ispravilo. Kad bi ocjenjivanje bilo tako shvaćeno onda bi interes učenika bio da otkrije a ne da prikrije svoje neznanje. Jedna od najvećih vrijednosti računala jeste upravo u tome što mu učenik bez straha i nelagode otkriva svoje neznanje, a ono mu pomaže da pronade ispravna rješenja. Tu se zacijelo nalazi odgovor zašto mladi toliko vremena dragovoljno provode za računalima.

Još je jedna prednost upotrebe računala u procesu učenja. Ono može poslužiti kao svojevrsni elektronski mentor. Za razliku od današnje situacije u kojoj jedan

suvremene računalne tehnologije i suvremenih metoda učenja u kojima je nastavnik od sveznajućeg poslužitelja pretvoren u vodiča za infosferu, krenulo je nezaustavljivo.

predmetni stručnjak frontalno poučava tridesetak učenika, primjenom računala moguće je da jedan učenik koristi pomoć i savjete tridesetak stručnjaka. Oni su mu dostupni elektronskom poštom, ili izravno (on-line). U takvom modelu učenja neki obrazovni stručnjaci prepoznaju povratak naukovanju kao vrlo starom i u efikasnosti nikad nadmašenom modelu poučavanja. To naukovanje na računalu moguće je na dva načina: uz pomoć drugih ljudi čije je znanje i umijeće računalom dostupno, ili učenje uz pomoć vrlo vjerne simulacije stvarnih situacija. Simulirano upravljanje brodom, automobilom ili zrakoplovom na računalu ili otkrivanje bolesti pacijenta uz pomoć ekspertnih programa već je u masovnoj primjeni i njima je moguće postići znatno brže i temeljitije znanje za primjenu u stvarnosti.

U takvim uvjetima preobrazbe odgojno-obrazovnog procesa bitno se mijenja i uloga učenika i uloga nastavnika. Učenici sve slobodnije mogu tragati za potrebnim znanjima, a nastavnici koji više ne mogu znati onoliko koliko je računalo u stanju otkriti za svoga korisnika, moraju prihvatiti ulogu učenikova savjetnika u korištenju informatičke tehnologije i voditelja kroz sve složeniji i sve prostraniji labirint riznice znanja.

Nastavnik koji želi biti stručnim autoritetom svojim učenicima neće više aktualizirati svoj program samo čekajući da mu resorno ministarstvo dostavi izmjene i dopune programa, nego će i sam krenuti u potragu za svježim podacima kojima će upotpuniti svoje znanje. Potražiti će uz to i sustručnjake u svijetu, uključiti se u rasprave na Internetu o određenim pedagoškim pitanjima, zatražiti programe od svojih kolega E-mailom, učlaniti se u stručnu udrugu koja produbljuje i istražuje probleme njegovog predmeta, "prelistat" će literaturu u najbolje snabdjevenim svjetskim knjižnicama. Razumije se da tu mogućnost nastavnicima treba osigurati kako materijalnu tako i instruktivnu. To zapravo znači u prvoj fazi osposobljavanje svih onih čija je profesionalna obveza da pomognu nastavnicima u što kvalitetnijem ostvarivanju njihove pedagoške funkcije - kako stručnih službi u školama, rukovoditelja, tako i stručnih službi u odgovarajućem ministarstvu.

4.6.2. Vidovi primjene računala koji najviše pridonose unapređivanju obrazovanja

Primjena računala najvidljivije utječe na obrazovanje trima svojim mogućnostima, koje za tu djelatnost predstavljaju neiscrpnu i nenadomjestivu stručnu blagodat. To je: vezivanje na mrežu, multimedija i mobilnost.

Pod *vezivanjem na mrežu* misli se na korištenje Interneta, lokalnih mreža (LAN-ova) i WAN-ova, elektroničke pošte, audio i video konferiranja, korištenje softvera za realizaciju raznih mogućnosti na mreži. Među ovim uslugama

svakako će najdugoročnije na ravnatelje, nastavnike i učenike utjecati mogućnost koje pruža Internet. Smatra se da će to postati u tolikoj mjeri sastavni dio svakodnevnice obrazovnog procesa u kojoj se mjeri danas koriste aplikacije za obradu teksta. Već sada učenici brojnih škola u svijetu svakodnevno rješavaju svoje školske zadaće priključivanjem na mrežu i traganjem za odgovarajućim informacijama o temi koja ih zanima. Za sada ih na to upućuju samo rjeđi nastavnici koji znanju iskoristiti tehnologiju (ali ti nastavnici uživaju sve veći autoritet i učenici s njima žele surađivati).

Očigledno je da umijeće korištenja mogućnosti koje pruža mrežno povezivanje postaje sve više mjerilo razine profesionalne kompetencije. Učenici i nastavnici uz pomoć elektroničke pošte kontaktiraju i razmjenjuju informacije, obavljaju konzultacije i izvan "radnog vremena" u školi. Neke su škole već razvile male istraživačke ekipe učenika koje sustavno pretražuju baze podataka u svijetu i prikupljaju one sadržaje koji su vezani za zanimanja za koja škola osposobljava, a koje kasnije koriste i nastavnici i učenici. Cijela obrazovna djelatnost sve se intenzivnije povezuje preko Interneta.

Ono što je osobito oduševilo obrazovne djelatnike, bez obzira na njihovu dob i upućenost u obrazovnu tehnologiju svakako je *multimedija*. Ona uključuje korištenje na jednom mjestu, u jednoj temi ono što je dosad tehnički bilo neizvedivo (u realnom vremenu), a to je: opis tekstovima takve kvalitete i takve grafičke uređenosti kakvu se dosad nalazilo samo u najskupljim publikacijama, prikaz slika i fotografija koje se po volji mogu smanjivati i povećavati, povezanost pojmova i sadržaja tzv. linkovima koji omogućuju "skakanje" od jednog dijela aplikacije na drugi pa i "skok" na Web stranice na Internetu. Moguće je, osim toga, slušanje zvuka (slušati govor poznate ličnosti iz svjetske povijesti, odslušati glazbeno djelo poznatog kompozitora uz čitanje njegova životopisa, slušati glasanje ptice ili životinje dok se gleda njezina slika, provjeriti vlastiti izgovor na stranom jeziku), gledanje video zapisa o drevnom običaju nekog plemena ili promatrati zemljinu kuglu iz svemira, pa sve do šetnje ulicama velegrada - i još puno, puno toga. Sve to moguće na jednom mjestu u kratkom vremenu.

Brzi razvoj hardvera na ovom području prati i objavljivanje izuzetno velikog broja vrlo kvalitetnih aplikacija na CD-romovima. Multimedija u obrazovanju po prvi put ostvaruje ono što se dosad znalo a nije se zbog tehničkih ograničenja moglo ostvariti, a to je "zapošljavanje" većeg broja osjetila kod učenika i, razmjerno s tim, povećanje učinkovitosti učenja i trajnijeg pamćenja. Za razliku od dosadašnjeg "ravnog" udžbenika, multimedija omogućuje stvaranje "živog udžbenika" u pravom smislu riječi. Ono što je još važnije računalna je tehnologija u ovom području toliko napredovala da takav udžbenik mogu u odgojno-obrazovnom procesu stvarati sami učenici sa svojim nastavnicima.

Oslobađanje od ovisnosti o učenju na jednom mjestu tehnički je ostvareno primjenom *prijenosnih računala*. Time je ostvarena mobilnost koja do sada nije bila ni zamisliva. Sada se sve ono o čemu je bilo riječi u dva prethodna odjeljka - multimedija i povezivanje na mrežu, moguće s bilo kojeg mjesta. Računalo teško svega dva pa i manje kg stane u svaku torbu, a ono što stane u njega (ili bolje, može proći kroz njegove memorijske čipove) ne može stati niti u najveću knjižnicu na svijetu. Takvo računalo sada omogućuje neusporedivo kvalitetnije ostvarivanje onog što je andragogija smatrala vrhuncem svojega postignuća - obrazovanje odraslih na daljinu.

Sada više nije potrebno čekati trenutak kada će organizator obrazovanja emitirati svoju dionicu nastave ili poslati svoj pisani materijal poštom. Moguće je u svakom trenutku sa svakog mjesta uključiti se na njegovu Web stranicu i "povući" sve željene informacije na svoje računalo, a poslije javiti E-mailom što nedostaje ili neki poslati svoj komentar. Moguće je isto tako s puta vlakom, brodom ili zrakoplovom uključiti se u neku raspravu o problemima koji nas zanimaju, proučavati podatke o mjestu u koje putujemo, analizirati stanje u školstvu neke zemlje, obnavljati znanje stranog jezika ili se opuštati razgledajući najnoviju likovnu izložbu na Bijenalu mladih u Veneciji.

4.6.3. Informatička tehnologija u upravljanju školstvom

Iz svega što je izloženo u vezi s informatičkom tehnologijom vidljivo je da je njezina primjena u odgoju i obrazovanju ne samo moguća nego i prijeko potrebna. Tu je tehnologiju moguće i potrebno primijeniti u svim segmentima i aspektima odgojno-obrazovne djelatnosti, a osobito dolazi do izražaja njezina primjena u upravljanju školstvom. Eksterno mrežno povezivanje među korisnicima omogućuje vlasniku da vrlo brzo i racionalno komunicira te da prikuplja i obrađuje brojne informacije koje su u funkciji reguliranja i upravljanja školskim sustavom. Administrativnom i stručno-pedagoško upravljanje školstvom prvenstveno ostvaruje resorno ministarstvo i njegove upravne i službe od državne do lokalne razine.

Administrativno upravljanje školstvom naprosto je nezamislivo bez međusobne povezanosti svih relevantnih institucija sustava, kako međusobno, tako i s institucijama u neposrednoj odgojno-obrazovnoj praksi. U svim razvijenih zemljama Web-stranica ministarstva obrazovanja postaje ishodište komunikacije sa školama u svim aktualnim pitanjima - od pravne regulative do najvažnijih stručnih dokumenata, od aktualnih propisa do sponzorirane stručne literature za unapređivanje profesionalnog pedagoškog rada.⁹

⁹ Ministarstvo prosvjete i športa Republike Hrvatske ima također svoju Web-stranicu (www.mips.hr), ali sa poprilično skromnom ponudom informacija. Međutim, praćenje pravnih propisa moguće je, primjerice na Web-stranici Narodnih novina (www.nn.hr). Narodne su novine inače objavile na CD-ROM-u NN Leksikon.

Posebna se pozornost posvećuje institucijama koje brinu o stručno-pedagoškom aspektu upravljanja školstvom, pa ćemo u nastavku analizirati primjenu informatičke tehnologije u ostvarivanju uloge i zadaća takvih institucija.

Temeljna je svrha postojanja takvih institucija unapređivanje rada do fakultetskog dijela odgojno-obrazovnog sustava. One to čini svojim djelovanjem na stvaranju stručnih podloga za razvoj obrazovne djelatnosti, planiranju i programiranju odgojno-obrazovnog rada za sve segmente sustava, izrađuju i predlažu kadrovske, prostorne i opremske normative i standarde za izvođenje odgojno-obrazovnog procesa, provode teorijska i empirijska istraživanja pojedinih stručno-pedagoških fenomena, osmišljavaju uvođenje inovacija u organizaciju i obrazovni proces školskih ustanova, analiziraju i vrednuju ostvarene odgojno-obrazovne rezultate. Obavljaju, osim toga, uvide i nadzor nad radom u školskoj praksi, pružaju neposrednu stručnu pomoć prosvjetnim djelatnicima individualnim i skupnim usavršavanjem, vodeći trajnu brigu o njihovu profesionalnom razvoju, izrađuju stručno-pedagoška izvješća o stanju u pojedinim segmentima obrazovnog sustava i rezultatima nacionalnog obrazovanja te kontroliraju ostvarivanje ciljeva državne prosvjetne politike.

U ostvarivanju spomenutih zadaća u velikoj se mjeri služe primjenom informatičke tehnologije. Nju koriste, između ostalog za sljedeće (Staničić, S. i Blažević, G. 1998.):

- Stvaranje baze nastavnih planova i programa od općeobrazovnih do specijalističkih stručnih područja, kako bi se omogućilo njihovo permanentno aktualiziranje i pretraživanje. Te planove i programe stavljaju na server kako bi bili lako dostupni i svim djelatnicima tih institucija, ministarstvu i školama, pa i roditeljima i učenicima.
- Stvaranje baze zaposlenih u obrazovnim ustanovama od predškolske do srednjoškolske razine kako bi se mogao stvarati plan pružanja stručne pomoći onima kojima je ta pomoć najpotrebnija te pratiti "pokrivenost" određenih prostornih područja u državi savjetodavnim nadzorom.
- Svake godine tisuće novog nastavnog osoblja ulazi u školski sustav u statusu pripravnika. Djelatnici nadležnih institucija sa servera nadležnog ministarstva o njima dobivaju potrebne informacije kako bi se mogli uključiti u pružanje savjetodavne pomoći u ostvarivanju pripravničkog staža i pripremu stručnih ispita.
- Slična se baza podataka stvara i za pripravnike koji su prijavili stručne ispite i pristupili njihovu polaganju. Rezultati se unose u bazu podataka o

Umjesto dosadašnjeg traganja za propisima u moru tiskanih Narodnih novina, za one koji imaju računalo s ugrađenim CD-ROM-om izrađeno je vrlo racionalno rješenje. Svi propisi koji su objavljeni u Hrvatskoj od 1. siječnja 1990. godine do danas nalaze se na jednom mediju koji izuzetno štedi vrijeme. Nema sumnje da se radi o vrlo korisnoj aplikaciji koja će znatno olakšati poslovanje ravnateljima i tajnicima u školama.

- zaposlenima u obrazovnim institucijama što u znatnoj mjeri upotpunjava sliku o pojedinom nastavniku i potrebi suradnje s njim.
- Neprestano ažuriranje baza podataka o zaposlenima u obrazovanju i njihovim stručno-pedagoškim dosezima, što omogućuje objektivnije donošenje odluka kad treba pokrenuti proceduru napredovanja u više zvanje.
 - Institucije za razvoj i unapređivanje obrazovanja imaju svoje operativne programe rada koji putem mreže postaje trajno dostupan i zaposlenima u tim institucijama, ministarstvu, školama i svim zainteresiranim institucijama školskog okruženja kojima je stalo do kvalitetnijeg obrazovanja. To potiče višu razinu ekspertnosti u njegovoj izradi, kao i sustavno praćenje njegova ostvarivanja.
 - Savjetnici i nadzornici u institucijama za razvoj obrazovanja imaju svoje programe rada koji postaju sastavnim dijelom programa rada institucije. Oni su putem mreže dostupni i svim sustručnjacima, čime se ostvaruje međusobna integracija na programskim zadaćama, povezivanje timova i obavljaju konzultacije te razmjenjuju rezultati.
 - Program stručnog usavršavanja koji izrađuju institucije kao sustav brige za podizanje razine stručne kompetencije prosvjetnih djelatnika – uglavnom je javan i svima pružen na uvid. Time se omogućuje da se prosvjetni djelatnici odlučuju na sudjelovanje u onim seminarima, savjetovanjima, radionicama, kolokvijima i sl. koji zadovoljavaju njihove obrazovne potrebe.
 - Uvođenje stručno-pedagoških inovacija u odgojno- obrazovne ustanove u velikoj mjeri je olakšano kada priprema za njihovo uvođenje započne prezentacijom preko mreže. Time se postiže bolje razumijevanje i prihvaćanje, a i znatno brža povratna informacija o potrebnim izmjenama u njihovu izvođenju.
 - Sve informacije koje se pripremaju u resornom ministarstvu, a dostavljaju se školama i lokalnim uredima za prosvjetu, putem mreže postaju dostupne svima, a prvenstveno onima koji po njima trebaju postupati (savjetnici, nadzornici, inspektori i sl.).
 - Informacijsko-dokumentacijske službe institucija za razvoj obrazovanja, sve stručne informacije (od nabavke novih knjiga i drugih izvora znanja do statističkih podataka o stanju školskog sustava) automatski E-mailom dostavljaju svim zaposlenima u "svojim" institucijama, kao i drugim korisnicima tih informacija – osobito nastavnicima.
 - Institucije za istraživanje, razvoj i publiciranje, sve projekte koje ostvaruju stavljaju putem mreže na uvid, omogućuju praćenje ostvarivanja pojedinih projekata i saopćavaju stručnoj javnosti rezultate do kojih se došlo.
 - Razvijaju se i određeni oblici telekonferiranja među pojedinim linijama (razinama) upravljanja i rukovođenja u institucijama, kao i između pojedinih timova specijaliziranih stručnjaka, čime se znatno smanjuju troškovi putovanja.

- Škole putem mreže, odgovarajućim prosvjetnim institucijama dostavljaju podatke u bazu podataka. Na taj se način standardiziraju zahtjevi u vezi kvantitativnih i kvalitativnih pokazatelja, čime se školama olakšava priprema statističkih pokazatelja i njihova obrada.
- Informacije vezane za natjecanja učenika također su dostupna prosvjetnoj i široj javnosti, a osobito rezultati koje učenici ostvaruju na tim natjecanjima.
- Stvaranje baze sustavskih zakona i provedbenih propisa iz područja odgoja i obrazovanja i njihovo stavljanje na uvid institucijama u sustavu, postalo je već standardom mrežne komunikacije između službi za razvoj i nadzor te korisnika njihovih usluga.

Zaposleni u institucijama koje su u funkciji upravljanja školstvom, računalo koriste, između ostalog, za: pisanje izvješća i stručnih radova, pripremanje predavanja i njihovo umnožavanje, pripremanje grafičkih prezentacija za izlaganje na stručnim skupovima, brzu razmjenu stručnih tekstova i njihovo dostavljanje na objavljivanje, kompjutorsku pripremu za LCD prezentacije, priprema multimedijских izvora za prikazivanje na stručnim skupovima, proučavanje novog softvera iz pojedinog nastavnog predmeta ili stručno-metodičkog područja kako bi se mogao predstaviti potencijalnim korisnicima za unapređivanje nastave, pretraživanje baze nacionalne knjižnice i baza nacionalnih instituta, fakulteta i strukovnih udruga u svrhu prikupljanja stručnih informacija za svoje područje rada, stvaranje svojih baza podataka, praćenje izvora u svjetskim bazama podataka iz područja obrazovanja u kojima se mogu dobiti uvidi u najnoviju literaturu iz pojedinog područja, u projekte koji se ostvaruju u određenom predmetu i području odgojnog i obrazovnog rada, metodici, metodologiji, didaktici, pedagogiji, pedagoškoj psihologiji i dr.

Da bi se ostvarilo stručno-pedagoško upravljanje školstvom uz primjenu informatičke tehnologije, potrebno je ispuniti određene uvjete, potrebno je osigurati odgovarajuću informatičku opremu. Ta informatička oprema, zavisno od tehničkih rješenja, uključuje od hardvera: server, standardne konfiguracije (radne stanice s pripadajućim pisačem) i modeme, a od softvera: operativni sustav, aplikacijski softver prema dogovorenom standardu, te ostale alate prijeko potrebne za rad.

4.6.4. Primjena informatičke tehnologije u procesu rukovođenja i vođenja u školi

Unutar svakog poslovnog sustava odvijaju se materijalni i informacijski tokovi, i ostvaruju određene poslovodne funkcije. Informacijski sustav kao sastavni dio poslovnog sustava omogućuje komuniciranje unutar sebe i komuniciranje s okolinom. Poslovni sustav da bi preživio mora imati svoj informacijski sustav i u

njemu razrađene postupke informacijskih aktivnosti, a te aktivnosti mogu obavljati ljudi (manualno) ili informacijska tehnologija (računalima). Poslovni sustav dobiva informacije iz raznih unutarnjih i vanjskih izvora, a informacijski ih sustav obrađuje u nove i primjenjive informacije. Napokon, svrha je informacijskog sustava da opskrbljuje poslovni sustav svim njemu potrebnim informacijama za odvijanje poslovnog procesa i upravljanje poslovnim sustavom. (Varga, M. 1998. str. 32. i d.)

Kako je u više navrata izloženo, rukovođenje se kao operativni vid upravljanja ostvaruje na razini obrazovne ustanove, a ono uključuje četiri temeljne poslovodne funkcije: planiranje, organiziranje, vođenje i vrednovanje. Sve je te funkcije moguće uspješnije ostvarivati ako se u njihovu izvođenju primjenjuje informatička tehnologija. Osim tih tzv. poslovodnih funkcija, ranije je izložena mogućnost primjene informatičke tehnologije u odgojno-obrazovnom procesu, temeljnoj djelatnosti škole kao obrazovne ustanove (više o tome u: Drandić, B. 1993. str. 301. i d.). U nastavku ćemo se zadržati na četirima temeljnim rukovodnim funkcijama i ukratko opisati primjenu informatičke tehnologije u njihovu ostvarivanju.

Budući da *planiranje* prethodi ostalim funkcijama rukovođenja, kvaliteta njegova ostvarivanja izravno utječe na cjelokupni odgojno-obrazovni proces. Planiranju ne bi trebalo pristupiti bez analize prethodno ostvarenog i bez raspolaganja pokazateljima koji će determinirati ostvarivanje planiranog. U tome je informatička tehnologija teško nadomjestiva. Informacije relevantne za planiranje rada obrazovne ustanove nalaze se na brojnim točkama u školi, ali i još brojnijim izvan škole. Do njih je moguće doći putem mreže (Interneta ili Intraneta) ili se pak korištenjem raznih digitalnih medija na kojima su pohranjeni (disketama, CD-romovima). Da bi se uklonili subjektivni utjecaji na raspored odvijanja školskog programa u mnogim se obrazovnim ustanovama primjenjuje izrada rasporeda sati uz pomoć računala.

Svrha je *organiziranja* rada škole, kako smo ranije spomenuli, pridonijeti valjanosti utvrđenih ciljeva i efikasnosti njihova ostvarivanja. Naime, smatra se da je škola dobro organizirana, ako planirane ciljeve uspijeva ostvariti racionalnim trošenjem sredstava na sve moguće čimbenike, ali najmanjim mogućim negativnim posljedicama za svoju učeničku populaciju i osoblje. Donošenje odluka koje doprinose dobroj organizaciji škole, bit će znatno kvalitetnije ako se koristi informatička tehnologija. Njezina je primjena ovdje moguća kad je u pitanju praćenje materijalnih i ljudskih resursa. To se, primjerice, odnosi na uvid u bazu raspoloživih financijskih sredstava, praćenje trendova utrošaka u raznim područjima, definiranje i praćenje zaduženja školskog osoblja, posjedovanje i raspolaganje nastavnim pomagalicama, literaturom, instrumentima i sl. Nema sumnje da se uz pomoć računala u znatnoj mjeri može pridonijeti efikasnijem

poslovanju i kvalitetnijem organiziranju rada obrazovne ustanove. U tu svrhu školama stoji na raspolaganju brojni softver.

Kao poslovodna funkcija *vođenje* se odnosi na ljude, a neposredno je povezano s komuniciranjem i motiviranjem. Raspolaganje poslovno relevantnim podacima o školskom osoblju koji se pohranjuju u računalnu i potom obrađuju, mogu znatno pridonijeti kvalitetnijoj komunikaciji u funkciji ostvarenja cilja i zadataka škole. Jednako tako motiviranje osoblja moguće je podići na višu razinu, ako se vodi briga o čimbenicima koji doprinose motivaciji. Primjerice, računalno praćenje odgojno-obrazovnih rezultata koje postižu pojedini nastavnici u školi i natjecanjima izvan nje, evidencija njihova stručnog usavršavanja i aktivne participacije na stručnim skupovima, doprinosi afirmaciji škole i njezinu ugledu, suradnja s roditeljima, uvođenje inovacija u odgojno-obrazovni rad i sl. – pruža solidnu osnovu za konstruktivnu komunikaciju i poticanje školskog osoblja.

Napokon, kontrola, odnosno *vrednovanje* odgojno-obrazovnog procesa, ostvarenih rezultata i doprinosa svakog pojedinca ostvarivanju školskog programa, gotovo da je nemoguće ostvariti bez primjene suvremene informatičke tehnologije. Osim što ta tehnologije omogućuje "skladištenje" nemjerljive količine podataka koji se naprosto ne mogu izgubiti, ona omogućuje njihovo trajno dopunjavanje i mijenjanje. Ono što je još dragocijenije, omogućuje vrlo složenu statističku obradu podataka i vrlo egzaktno utvrđivanje postignutih rezultata. Određeni postupci obrade omogućuju longitudinalno praćenje i prikazivanje trendova pojedinih pedagoških fenomena (vrlo raznolikim i vizualno informativnim ilustracijama) te kompariranje sa standardima koji su ranije definirani.

Sve u svemu, vidljivo je da informatička tehnologija uvelike doprinosi kvalitetnijem ostvarivanju svih poslovodnih i stručnih funkcija u školi. Trenutni razvoj ukazuje na činjenicu da rukovoditelji obrazovnih ustanova postaju sve svjesniji doprinosa koje im pruža računalo i sve su spremniji uz njegovu pomoć racionalizirati svoje poslovanje. Toga su još svjesniji stručni suradnici u školama koji su nosioci razvoja i još su otvoreniji tehnološkim inovacijama, pa i primjeni informatičke tehnologije u svom radu.

4.6.5. Informatička pismenost školskog osoblja

S obzirom na raznolikost stručno-pedagoških i administrativno-financijskih poslova, a s tim u vezi i njihovih izvršitelja, moguće je naznačiti orijentacijsku razinu osposobljenosti za primjenu računalne tehnologije - "kompjutorsku pismenost" i područja rada u kojima se primjenjuje. Pod pojmom "kompjutorska pismenost" misli se na znanja o funkcijama i primjeni računala, sposobnosti njegove primjene u radu i učenju, te shvaćanju i prepoznavanju društvenih

implikacija njegove primjene. Često se u literaturi, a i u praksi, upotrebljava i pojam "informatička pismenost" koji je po nekim autorima širi. Oni, naime, informatiku definiraju kao znanost o informacijama, njihovom oblikovanju, obrađivanju, prenošenju i korištenju. (Roller, D. 1996. str. 2. i d.). Određenije, "informatička pismenost" ističe potrebu poznavanja teorijskog aspekta fenomena, a "kompjutorska pismenost" stavlja naglasak na praktičnu primjenu. Razine prijeko potrebne "pismenosti" znatno se razlikuje u nosilaca raznih uloga i funkcija u školi. U nastavku ćemo kratko opisati naše viđenje informatičke upućenosti pojedinih vršitelja radnih obveza.

Ravnatelj kao koordinator cjelokupne djelatnosti škole trebao bi imati elementarno znanje o funkcioniranju računalne tehnologije i mogućnostima njezine primjene na području unapređivanja poslovanja i odgojno-obrazovnog rada. Operativno bi, pak, trebao znati rukovati osnovnom računalnom konfiguracijom, a u svakodnevnom radu znati koristiti tekstprocesor, bazu podataka i Internet. (više o tome Burns, L. T. 1999.)

Stručni suradnici - pedagog, psiholog, defektolog i programer zbog svoje vodeće uloge u unapređivanju procesa odgoja i obrazovanja morali bi imati znanje o funkcijama, primjeni, mogućnostima i implikacijama računalne tehnologije u realizaciji školskog programa. Osim toga moraju ovladati vještinom da kompjutor upotrebljavaju u svom radu i u procesu poučavanja, primjenjuje u rješavanju problema i upravljanju informacijama. Trebaju znati rukovati multimedijским računalom, koristiti Internet, poznavati tzv. "office pakete" (tekstprocesor, proračunske tablice, bazu podataka, prezentacijski program). Bilo bi korisno znati i služiti se programima za statističku obradu podataka, planiranje i programiranje, izradu rasporeda sati i sl.

Knjižničar bi, ako djeluje kao voditelj multimedijškog centra škole, morao dobro poznavati funkcije i mogućnosti računala u traganju za izvorima znanja. To prvenstveno znači poznavanje korisne upotrebe Interneta, pronalaženje odgovarajućih baza podataka u zemlji i svijetu, uspostavljanje on-line veza, rukovanje elektroničkom poštom i uključivanje u telekonferencije. Osim toga oni trebaju znati rukovati specijaliziranim aplikacijama izrađenim u svrhu vođenja knjižnice koje omogućuju inventarizaciju i katalogizaciju knjižne građe, te dnevno vođenje posudbe knjiga. Trebaju uspostaviti i mrežne kontakte s knjižnicama koje im mogu pomoći u posudbi i razmjeni knjiga.

Učitelji/nastavnici bi trebali znati primjenjivati multimedijško računalo u nastavi svojega predmeta ili područja. Morali bi dobro poznavati softver koji postoji na tržištu i pedagoški najoptimalniji način njegova korištenja u realizaciji nastavnog programa. Trebali bi uz to znati unositi podatke u gotovu aplikaciju koja služi za vođenje pedagoške dokumentacije, statističke analize ostvarenih odgojno-obrazovnih rezultata razrednih odjela i sl. U svrhu osobnog stručnog

usavršavanja bit će od koristi znati pretraživati baze podataka s odgovarajućom literaturom iz njihovog područja.

Tajnik i financijsko-računovodstveno osoblje treba poznavati računarsku opremu u onoj mjeri koliko je ona prijeko potrebna u racionalnom ostvarivanju administrativno-pravnih te računovodstveno-blagajničkih poslova. Tako će, primjerice, za tajnike biti od velike koristi znati rukovati bazama podataka u koje su pohranjeni svi važeći pravni propisi objavljeni u službenom glasilu. Za djelatnike zaposlene na financijskim i računovodstvenim poslovima postoji obilje gotovih aplikacija koje omogućuju vrlo racionalno vođenje financijskog poslovanja, obračun plaća, materijalno poslovanje, vođenje školske kuhinje, osnovnih sredstava škole i sl.

Zaključimo konstatacijom da obrazovnim institucijama stoji na raspolaganju neizmerno bogatstvo ponude edukacijskog i drugog softvera za primjenu u odgojno-obrazovnom procesu ili na području upravljanja i razvoja škole. Naprosto je nezamislivo da suvremene nacionalne prosvjetne politike tu činjenicu gube iz vida i da rukovođenje i razvoj obrazovnih ustanova prepuštaju informatički nepismenim kadrovima. Valja imati u vidu da se komunikacija u području informatike, na svjetskoj razini, uglavnom ostvaruje na engleskom jeziku, iako i sve veće zemlje izvan engleskog govornog područja imaju razmjenu informacija i softver na svojim jezicima.

5. Nositelji rukovodnih i razvojnih funkcija u školi – ravnatelji i stručni suradnici

U prethodnom smo poglavlju izložili temeljne rukovodne funkcije, misleći pod funkcijama na skup međusobno povezanih poslova kojima se najsvrsishodnije obavlja određeni zadatak (Sikavica, P. i Novak, M. 1999. str. 347.). Osim što smo ih pojmovno i analitički odredili, izložili smo i neka osnovna načela u kojih se valja pridržavati u njihovu ostvarivanju. Potrebno je istaći da postoje različite klasifikacije funkcija, kao što postoje i različite funkcije koje su uključene u ostvarivanje istih radnih zadataka i poslova. Nijedna klasifikacija u suvremenim tvrtkama ili ustanovama, međutim, ne postoji, a da ne uključuje rukovodne i razvojne funkcije, k tome još i kao uvjet funkcioniranja i opstanka. Kada se govori o funkcijama, najčešće se ima u vidu da one imaju određene i imenovane izvršitelje, bilo da je to pojedinac ili tim. Niti škola u tome nije izuzetak. Kad se u njoj govori o rukovodnoj funkciji misli se na ravnatelja, a kad se govori o razvojnoj funkciji misli se na stručne suradnike. U ovom ćemo poglavlju obraditi ulogu ravnatelja i stručnih suradnika imajući u vidu temeljne odrednice funkcija koje imaju u školi, a na kraju ćemo sagledati njihovu participaciju u vođenju kao jednoj od temeljnih funkcija u školi.

Svaka funkcija u obrazovnoj ustanovi determinirana je stanovitim kvantitativnim i kvalitativnim elementima koji je određuju i, samim time, diferenciraju od drugih funkcija. To, dakako, vrijedi i za funkciju rukovoditelja škole – školskog ravnatelja, kao i za stručne suradnike. Ti elementi/odrednice uglavnom su regulirani zakonima i provedbenim propisima. Razina i način njihove određenosti, znatno se razlikuju među pojedinim segmentima obrazovnog sustava, kao i među pojedinim državama.

5.1. Odrednice i uloga ravnatelja škole

Za karakteristične odrednice rukovodne funkcije u obrazovnim ustanovama obično se uzimaju: nazivi koji se koriste za nositelje tih funkcija, struktura njihova obrazovanja i potrebno radno iskustvo, procedura izbora i imenovanja na rukovodnu funkciju, obveze i odgovornosti u obnašanju rukovodne funkcije te praćenje i vrednovanje rukovoditelja.

Imajući u vidu navedene odrednice, u nastavku ćemo izložiti položaj i ulogu rukovoditelja obrazovne ustanove u evropskim zemljama i u Hrvatskoj.

5.1.1. Odrednice i uloga ravnatelja škole u nekim evropskim zemljama

Na kraju drugog milenija u Evropi su vidljivi integracijski procesi u svim područjima života i rada, pa i u djelatnosti odgoja i obrazovanja. Ali kao i u drugim područjima, upravo u pokušajima i procedurama usklađivanja, na vidjelo izlaze brojne razlike. One su naravna posljedica autonomnih razvoja pojedinih država, koje respektiraju iskustva drugih ali prvenstveno polaze od vlastitih, uvažavajući svoju tradiciju i tragajući za rješenjima koja će u njihovim uvjetima ostvariti optimalne rezultate.

U obrazovnim sustavima uočavamo brojne razlike kako u kvantitativnom tako i u kvalitativnom aspektu. Prepoznatljive su i u strukturi sustava kao i u njegovim pojedinim dijelovima. To nas upućuje na zaključak da se u evropskim zemljama znatno razlikuju putovi prema cilju obrazovanja, ali se cilj koji se odgojem i obrazovanjem želi ostvariti bitno ne razlikuje. Uz to se uočava i činjenica da je ekonomska snaga pojedinih država najuže vezana i za kvalitetu obrazovanja u njima, tj. da najrazvijenije evropske države imaju i najrazvijenije školstvo. Ta je povezanost međusobno uvjetovana – najrazvijenije su zemlje upravo stoga najrazvijenije što se odgoju i obrazovanju mladih pridaje najveća važnost i što se intelektualni potencijal i odnos prema njemu kao najvažnijem resursu razvoja – izuzetno visoko vrednuje. (Staničić, S. 1998. str. 174.)

U nastavku ćemo obraditi ulogu školskog ravnatelja u osnovnom i srednjem obrazovanju evropskih država imajući u vidu prije izložene odrednice ravnateljske funkcije.

U skladu s našom normativnom dokumentacijom i ustaljenom praksom, u ovom ćemo se prilogu, za osobu koja rukovodi obrazovnom ustanovom služiti našim nazivom ravnatelj. Međutim, **nazivi za ravnateljsku funkciju** znatno se razlikuje kako među pojedinim državama, tako i unutar njih samih, pa i u pojedinim dijelovima školskog sustava.

Tako se primjerice u Njemačkoj, Nizozemskoj, Austriji, Finskoj i Škotskoj službeni nazivi za rukovoditelja obrazovne ustanove određuju ili prema broju učenika ili, što je češći slučaj, prema tipu škole. U Danskoj je službeni naziv ravnatelja osnovne i srednje škole različit. Isto je tako i u Grčkoj, Francuskoj, Italiji, Irskoj i Nizozemskoj. Osnovne škole u Luksemburgu uopće nemaju ravnatelja, pa kada u nastavku priloga govorimo o ravnatelju u Luksemburgu tada ćemo misliti na rukovoditelja srednje škole u toj zemlji. Zbog daljnjeg pojašnjenja (i kao ilustraciju) u tablici 2. donosimo službene nazive ravnatelja u nekim evropskim zemljama. (Schulleiter und Schulleiterin in Europa, 1996. str. 3.)

2. tablica: Nazivi za rukovodne funkcije u školama evropskih zemalja

Država	Naziv u osnovnoj školi	Naziv u srednjoj školi
Njemačka	Schulleiter, Rektor	Schulleiter, Realschulrektor, Sekundarschulrektor, Regelschulrektor, Studiendirektor, Oberstudiendirektor (gimnazija), Rektor, Oberstudienrat, Direktor (opća srednja škola)
Engleska	Headteacher	Headteacher
Francuska	Directeur	Principal (niža srednja škola) Proviseur (viša srednja škola).
Italija	Direttore didattico	Preside
Austrija	Volksschuldirektor	Hauptschuldirektor; Direktor des Polytechnischen Lehrgangs (politehnička škola), Berufsschuldirektor (škola za zanimanja), Sonderschuldirektor (specijalna škola), Direktor (ostale škole)
Slovenija	Ravnatelj	Ravnatelj
Nizozemska	Directeur	Rector, Directeur
Danska	Skoleleder, Skoleinspektør	Rektor
Finska	Rehtori, Johtaja	Rehtori
Švedska	Rektor	Rektor

Većina zemalja insistira da **struktura obrazovanosti** kandidata mora biti u skladu sa stupnjem i vrstom škole u kojoj se kandidira za ravnatelja (Njemačka, Engleska, Italija, Nizozemska,...). Za ravnatelja osnovne škole u Francuskoj je potrebno obrazovanje određeno za nastavnika, a za ravnatelja srednje škole traži se obrazovanje predviđeno za državnog službenika A kategorije.

Neke Evropske države zahtijevaju da budući ravnatelji moraju prethodno usvojiti dodatna znanja koja ih čine kompetentnim za tu ulogu. Tako npr. kandidati za ravnatelja u Francuskoj moraju prije preuzimanja funkcije proći specifično obrazovanje. U Portugalu se niz godina sustavno radi na pripremi budućih ravnatelja koji u institucionaliziranim uvjetima moraju usvojiti znanja iz upravljanja školom, odnosno školskog menadžmenta. U Finskoj, Sloveniji i Italiji budući ravnatelji moraju prethodno položiti ispit za ravnatelja. U tim državama je sudjelovanje ravnatelja u savladavanju programa obrazovanja za ravnatelja određeno propisom. Od početka šk. god. 1996/97. u Španjolskoj se od svih natjecatelja za ravnatelje traži formalna potvrda o kvalificiranosti za rad u nastavi (potvrda o završenom dodatnom obrazovanju za funkciju ravnatelja. (Schulleiter und Schulleiterin in Evropa, 1996. str. 8.)

U mnogim se državama vodi posebna briga o ravnateljima početnicima. Kako bi što uspješnije startali u novoj ulozi njima se omogućuje stjecanje potrebnih

znanja. U Austriji se u toj pripremnoj fazi organiziraju seminari za ravnatelje početnike. U Švedskoj ravnatelji sudjeluju na savjetovanjima i predavanjima na kojima dobivaju informacije o najnovijim smjernicama na području nacionalnog obrazovanja. U Engleskoj i Velsu ostvaruju se ciljani obrazovni programi koji bi trebali pomoći novim ravnateljima da usvoje određene sposobnosti, potrebne za svoju funkciju. Škotska nudi osposobljavanje za one kojima je upravo dodijeljen status ravnatelja. Belgija, Irska i Italija postepeno uvode pojedine obrazovne programe kao pripremu za vršenje dužnosti ravnatelja na kojima se posebno bave pitanjima upravljanja školom.

U svim državama kandidati za školske ravnatelje moraju dokazati da posjeduju radno iskustvo u nastavi. Tako se je tijekom šk. god. 1996/97. u Francuskoj (srednje škole), Italiji, Portugalu i Španjolskoj tražilo najmanje pet godina rada u nastavi. U Belgiji i u Škotskoj natjecatelji moraju imati 10 godina rada u nastavi. U Njemačkoj se pored radnog iskustva skladnog sa stupnjem i profilom škole za koju se natječe, smatra da je kandidat tijekom svojega rada dokazao svoje pedagoške i organizacijske kompetencije te napredovao u više zvanje. U Engleskoj i Nizozemskoj veće izgleda za ravnateljsku funkciju imaju oni kandidati koji osim radnog iskustva u nastavi imaju iskustva ili dokaze o znanju u rukovođenju obrazovnom ustanovom (školskom menadžmentu). Natjecatelji za mjesto ravnatelja u Norveškoj moraju imati tri godine radnog iskustva u nastavi, a u Islandu pored dvije godine rada u nastavi moraju imati i iskustva u upravljanju koje su stekli kao pomoćni ravnatelji u jednogodišnjem trajanju. Kandidati za ravnatelje u tim državama ne moraju proći specifično pripremno obrazovanje.

Postoje dva karakteristična postupka koja se primjenjuju u evropskim državama kad je u pitanju izbor na funkciju školskog ravnatelja. Prvi se odnosi na izbor nakon što je objavljen javni natječaj za ravnatelja u nekoj školi, a drugi predstavlja otvaranje procedure izbora bez obzira što još nisu izražene potrebe određene škole i što se još ne zna u kojoj će se školi postati ravnateljem.

a) Izbor na javni natječaj koji je objavila škola za upražnjeno mjesto ravnatelja

U Njemačkoj se vrši izbor na osnovu sposobnosti i procjene koju vrši ministarstvo kulture pojedine države (unutar Njemačke kao savezne države), općina kao nositelj brige o javnim školama i tzv. školske konferencije koja objedinjuje interese nastavnika učenika i roditelja. U Austriji izbor vrši Savezno ministarstvo za nastavu i kulturu ili uredi u okviru pokrajinskih uprava. Danska, Finska i Švedska izbor ostvaruju pomoću mjesnih školskih vlasti, Škotska pomoću regionalnih prosvjetnih vlasti, Irska uz pomoć imenovane izborne komisije, Engleska i Vels pomoću školskog odbora u kojem su predstavnici škole, roditelja i mjesnih vlasti. U Španjolskoj i Portugalu izbor vrše školski odbori koji su uglavnom sastavljeni od predstavnika pojedinih struktura

zaposlenih unutar škole te predstavnika vlasnika škole ili lokalne sredine. (Schulleiter und Schulleiterin in Europa, 1996. str. 12.)

b) Izbor ravnatelja bez obzira u kojoj će se školi postati ravnateljem

Izborni postupci za ravnatelje u Francuskoj i Italiji provode se prije nego li se točno zna u kojoj će školi ravnatelj biti potreban. Tako se u Italiji svake dvije godine raspisuje natječaj na državnoj razini za određeni broj ravnatelja s pretpostavkom da će trebati toliko novih (zbog odlaska starijih ravnatelja u mirovinu, otkazivanja, odlaska na drugu dužnost i sl.). U tu se svrhu raspisuje javni natječaj na koji se prijavljuju potencijalni kandidati. Oni kandidati koji ispunjavaju uvjete natječaja u Italiji pristupaju ravnateljskom ispitu kojeg sadržajno i proceduralno propisuje nacionalno ministarstvo obrazovanja. U Francuskoj nadležne institucije za prosvjetni nadzor koje djeluju na razini pokrajina ostvaruju izbor ravnatelja na osnovi tzv. ovlaštene liste. Grčka ostvaruje izbor ravnatelja koristeći dokaze o sposobnostima, kvalifikaciji i uvažavanjem službenih izvješća o praćenju rada kandidata za ravnatelje. U Norveškoj izbor vrši ministarstvo prosvjete, a u Islandu ministarstvo prosvjete prije izbora dobiva prijedlog odgovarajućeg odbora nadležnog za školstvo.

Postupak **imenovanja ravnatelja** usklađen je s postupkom izbora koji se u dotičnoj zemlji primjenjuje. Institucija koja vrši izbor uglavnom ostvaruje i proceduru imenovanja. Tako se ravnatelj imenuje odlukom ministarstva (u Njemačkoj, Italiji i dr.) ili mjesnog tijela (odbora, savjeta i sl.) nadležnog za školstvo na području općine, regije, okruga, županije ili provincije (u Engleskoj, Francuskoj, Nizozemskoj i dr.). Ima i slučajeva da se, kad su u pitanju škole alternativnih koncepcija ili privatne škole, imenovanje ravnatelja prepušta institucijama koje nisu u sastavu državnih prosvjetnih organa (u Belgiji i Nizozemskoj).

Imenovanje ravnatelja javnih škola u Irskoj vrši školski upravni savjet u čijem su sastavu predstavnici crkve ili upravnog odbora te roditelji i nastavnici, a imenovanje potvrđuje ministarstvo. U nekim su državama ipak za imenovanje ravnatelja nadležni drugi odbori, a ne oni koji su ga izabrali. Tako u Grčkoj regionalni savjet dostavlja prijedlog prefektu, a potom on odlučuje o imenovanju ravnatelja. U Španjolskoj ravnatelja bira odbor koji je nadležan za rad škole, a na kraju ga službeno imenuje uprava.

U evropskim su državama vrlo precizno utvrđeni **kriteriji** kojima mora udovoljiti kandidat za ravnatelja. Njima su nedvojbeno određeni stručni i administrativni uvjeti koje ravnatelj mora ispunjavati kao što su: struktura obrazovanja, istaknutost u pedagoškom i rukovoditeljskom području, sudjelovanje na stručnim savjetovanjima i seminarima, položen ravnateljski ispit, objavljeni stručni radovi, održana stručna predavanja na skupovima za

usavršavanje nastavnika, odgovarajuće radno iskustvo i dr. Takva određenost njegovih osobina i kompetencija koje mora posjedovati omogućuje da se u većini evropskih država ravnatelj bira na neodređeno vrijeme, odnosno do kraja svog službovanja u prosvjeti. U Grčkoj, Španjolskoj i Portugalu, kao i u nekim državama Srednje i Istočne Evrope ravnatelju je mandat ograničen na četiri godine. U Španjolskoj i Portugalu je produženje mandata moguće a da se postupak imenovanja ne mora ponavljati.

U dijelu evropskih država ravnatelji su izravno **odgovorni** ministarstvu obrazovanja na razini države (Italiji, Francuskoj, Luksemburgu i dr.). U Njemačkoj su odgovorni ministarstvu kulture pojedine države koja je u sastavu savezne države, a u Španjolskoj ministarstvu obrazovanja koje djeluje na području autonomnih društvenih zajednica.

Upravljanje školstvom je većim dijelom decentralizirano. Većina je ministarstava prosvjete prenijelo ovlasti na niže razine upravljanja (na institucije koje vrše stručno-pedagoški ili administrativni nadzor, zavode za školstvo, pokrajinske školske odbore i sl.). U Švedskoj, Finskoj i Danskoj upravljanje školom je prenijeto na razinu općina, pa su i ravnatelji izravno odgovorni tijelima koja na općinskoj razini koordiniraju funkcioniranje obrazovnog sustava. Škotska je funkciju upravljanja školom postavila na regionalnoj razini. U Irskoj ravnatelji raspolažu velikim stupnjem autonomije u rukovođenju, a odgovorni su odboru za organizaciju i upravljanje školom (board of management) u sastavu kojeg se nalaze i predstavnici osnivača škole.

U Engleskoj i Welsu ravnatelji su odgovorni školskom savjetu (school governing) kojeg financiraju lokalne prosvjetne vlasti. Njima je, u okviru zakona o reformi obrazovanja iz 1988. godine, prenesena nadležnost za zapošljavanje učitelja kao i mogućnost da dijele otkaze. Pritom lokalne prosvjetne vlasti zadržavaju svoju poziciju poslodavca koji je dio svojih ovlasti prenio tom školskom savjetu. U sjevernoj Irskoj su ili lokalne vlasti ili direktno školski savjeti odgovorni za postavljanje ravnatelja. (Schulleitung in Europa, 1991. str. 21.)

U Belgiji je situacija ponešto drugačija. Naime u dijelu francuskog utjecaja školstvom upravlja vlada, dok školstvo u flamanskoj zajednici spada u nadležnost općine i provincije. Kada su u pitanju slobodne škole koje država subvencionira, onda su ravnatelji u takvim školama odgovorni pojedincima ili društvenoj zajednici koja je njezin osnivač. U Nizozemskoj su ravnatelji javnih škola odgovorni općinskim ili gradskim prosvjetnim vlastima, a ravnatelji privatnih škola udruženju ili osobi koja je osnivač škole.

U Islandu i Lihtenštajnu ravnatelji osnovnih škola su odgovorni lokalnim vlastima, dok su ravnatelji srednjih škola odgovorni direktno ministarstvu prosvjete. I u Norveškoj je upravljanje školstvom spuštено na lokalnu i

regionalnu razinu. Briga za obvezno obrazovanje prepušteno je lokalnim vlastima, a briga za srednje školstvo regionalnim vlastima. Tim su činom lokalne i regionalne prosvjetne vlasti postale odgovorne i za imenovanje ravnatelja.

Način na koji se vodi briga o djelatnicima u školama također je vrlo različit. Ta se brojna rješenja mogu svrstati u tri karakteristična modela:

a) U mnogim se državama briga za školsko osoblje ostvaruje centralno – na razini države. Primjetna je, međutim, tendencija prenošenja ovlasti na regionalne i lokalne prosvjetne institucije (što su primjerice nedavno ostvarile Grčka, Francuska i Portugal).

b) U nekim je državama (naročito u skandinavskim) odgovornost za školsko osoblje prenesena na općine i regionalna tijela prosvjetnih vlasti.

c) Neke su pak države dopustile visok stupanj autonomije u brizi za školsko osoblje. Ona je ili prepuštena lokalnom organu nadležnom za školstvo (savjetu) ili, kada se radi o privatnim školama koje su materijalno podržane iz državnog proračuna, odboru koji je konstituiran u suradnji s osnivačem (u Belgiji i Nizozemskoj).

Radne obveze, kao i odgovornost ravnatelja za njihovo izvršavanje, i kvantitativno i kvalitativno se razlikuju u pojedinim državama. Tako su primjerice njegovi zadaci determinirani odlukama koje donosi školski odbor i čiji je on, zapravo, izvršni organ (u Portugalu). U Grčkoj, Irskoj i Francuskoj ravnatelj se definira kao organ zadužen za koordinaciju i nadležan za planiranje izvođenja nastave, podjelu učenika u razredne odjele, prostorno i vremensko odvijanje školskog rada i sl. U odnosu na te obveze on primjenjuje odluke i napatke ministarstva (Grčka), provodi odluke školskog odbora (Irsko), odnosno brine o tome da se poštuju kako upute ministarstva tako i zaključci školskog odbora (Francuska). (Schulleiter und Schulleiterin in Europa, 1996. str. 18.)

Kao izvršni organ upravljanja ravnatelj je obvezan pratiti i vrednovati rad nastavnog osoblja i s tim u vezi primjenjivati odluke nadležnog ministarstva (Luksemburg) te zajednice doma i škole (Njemačka), organa upravljanja školom (Italija), pokrajinskog školskog savjeta (Austrija). Kao suradnik nadležnih školskih vlasti i školskog odbora ravnatelj brine o kadrovskoj politici škole te administrativnim, financijskim i pedagoškim zadacima (Nizozemska, Engleska, Sjeverna Irsko).

U Švedskoj je ravnatelj odgovoran za sve poslove koji se u školi ostvaruju. Izradom radnog programa koji vrijedi za dotičnu školu, te pripremom i vrednovanjem rezultata školskog rada ravnatelj mora utvrditi da rezultat rada

ostvaren u školi odgovara odgojno-obrazovnim ciljevima koji su utvrđeni na razini države.

U Belgiji su zadaci ravnatelja određeni zahtjevima koje školi postavlja njezin osnivač, a u Finskoj te zadatke određuje općina na čijem području škola djeluje. U Norveškoj je ravnatelj odgovoran za nastavnici, odgojni i administrativno-upravni rad škole u čemu, kad je u pitanju osnovno školstvo, ima pomoć i podršku općinskog savjeta za suradnju, a u području srednjeg školstva – školskog odbora i okružnog savjeta.

Ravnateljevo **administrativno upravljanje** školom vezano je u pravilu za dosljedno provođenje odredbi koje se s tim u vezi donose na razini nadležnog ministarstva (Belgija, Luksemburg), ili odluka nadležnog tijela zaduženog za obrazovanje na lokalnoj ili regionalnoj razini (Irska). Najčešći je slučaj da je ravnateljevo administrativno upravljanje školom determinirano i na razini ministarstva i na razini neposredno nadređenih prosvjetnih tijela (Njemačka, Španjolska, Francuska, Italija, Austrija, Portugal). U Nizozemskoj i Engleskoj ravnatelj utvrđuje opću politiku škole zajedno s lokalnim odborima i zajedno s njima brine o njezinu pravilnom provođenju. U Grčkoj su zadaci ravnatelja u tom području znatno ograničeni.

Budući da ravnatelj uglavnom preuzima samo izvršne zadatke, on je samo u ograničenoj mjeri nadležan i za **financijska pitanja**. Njegova se uloga u tome uglavnom svodi na upravljanje sredstvima koja su doznačena školi. U većini država (Belgiji, Danskoj, Španjolskoj, Irskoj, Austriji, Portugalu i Švedskoj) ravnatelj nadležnim odborima ili osnivačima dostavlja na usvajanje privremeni financijski plan. Nakon što taj njegov plan biva prihvaćen on počinje raspolagati određenim prostorom djelovanja na planu prihoda i rashoda. U Francuskoj ravnatelj srednje škole snosi odgovornost za financijski plan koji se daje na usvajanje nadležnom administrativnom savjetu ili u Italiji školskom savjetu, koji se plan, nakon prihvaćanja na tim tijelima, upućuje na provjeru nadležnim nadzornim vlastima. U Engleskoj, Velsu i Sjevernoj Irskoj ravnatelj mora položiti račun o primjeni svih raspoloživih resursa (uključujući financije) odboru koji je odgovoran za upravljanje školom. U Grčkoj ravnatelj ne snosi praktično nikakvu financijsku odgovornost, a u Nizozemskoj je financijsko poslovanje u nadležnosti odgovarajuće institucije prosvjetnih vlasti. Očigledno je da je autonomija ravnatelja u financijskom vođenju škole u većini zemalja – vrlo ograničena. (Zuständigkeit für Verwaltung und Finanzierung, 1993. str. 56.)

Zadaci ravnatelja povezani s odvijanjem odgojno-obrazovnog procesa u školi i uopće stručno-pedagoški zadaci, u svim se državama smatraju njegovim najvažnijim poslovima. On snosi punu odgovornost za redovito odvijanje i ostvarivanje opće uloge škole, za raspored nastavnog rada, formiranje razrednih odjela, raspored i organizaciju prostora, praćenje nastavnog rada i vrednovanje

rezultata i sl. Pojedini zadaci iz područja pedagoške nadležnosti ostvaruju se dijelom u suradnji s drugim stručnim tijelima u školi i izvan nje. U Danskoj su stručno-pedagoška pitanja povjerena pedagoškom savjetu, u Španjolskoj ravnatelju pomaže školski odbor sastavljen od nastavnika, učenika i roditelja, a u Portugalu sličan školski odbor funkcionira kao savjetodavni organ ravnatelja u stručnim pitanjima. Slično je i u Belgiji, Francuskoj i Italiji gdje ravnatelj, zajedno s kolegijalnim odborima, snosi odgovornost za ostvarenje pedagoškog programa rada škole.

U Belgiji, Njemačkoj, Italiji, Luksemburgu i Engleskoj ravnatelji brinu o pridržavanju nastavnika propisanih nastavnih planova i programa i njihovu ostvarivanju. S tim je najuže povezana i uloga ravnatelja u brizi za kvalitetan pedagoški rad nastavnog osoblja koja se osobito potencira u Njemačkoj, Austriji i Švicarskoj. U Danskoj ravnatelj određuje ponudu obveznih izbornih nastavnih predmeta, a u Belgiji i Italiji preporučuje nastavna sredstva i pomagala kao i nastavne metode koje će se primjenjivati u obradi određenih nastavnih sadržaja. Osim praćenja rada nastavnika ravnatelj u Francuskoj, Austriji, Španjolskoj i Škotskoj vrednuje i prati opće znanje i uspjeh koji učenici ostvaruju u pojedinim nastavnim predmetima i područjima. Razumije se da su te uloge ravnatelja najuže vezane za njegovu pedagošku kompetenciju.

Dok ravnatelj u Belgiji, Irskoj, Italiji i Škotskoj sam donosi odluke i snosi odgovornost za poduzimanje odgojnih mjera u svrhu očuvanja urednog ostvarivanja školskog programa, u Portugalu odgovornost za te mjere dijeli sa školskim savjetom, osobito onda kada se radi o težim prekršajima i donošenju rigoroznijih sankcija. Ravnatelj ocjenjuje rad nastavnog osoblja i redovito posjećuje nastavu i u Belgiji, Njemačkoj, Luksemburgu, Austriji, Engleskoj i Velsu, ali je jednako tako obavezan organizirati stručno usavršavanje nastavnika i osigurati im permanentnu pedagošku pomoć.

U Danskoj, Njemačkoj i Engleskoj podjela izvannastavnih aktivnosti učenicima i nastavnicima također spada u radne obveze ravnatelja. U Lihtenštajnu je pedagoška odgovornost ravnatelja relativno ograničena. U slučaju da se pojave faktori koji ometaju normalan rad škole, ravnatelj se za pomoć mora obratiti instituciji školskog nadzora. Nasuprot tome ravnatelj u Irskoj ima vrlo zahtjevne obveze na području pedagoškog rada. On predlaže nastavne planove i nadležan je za nastavni i odgojni rad nastavnika, kao i za superviziju njihova rada. U Norveškoj o određenim stručnim pedagoškim pitanjima za koje je odgovoran ravnatelj, mogu u suradnji s njim odlučivati savjetodavni školski odbori.

Gotovo bez iznimke u svim državama ravnatelj mora dijelom svog programa i radnog vremena sudjelovati u **predstavljanju javnosti** – škole, njezine djelatnosti i njezinih postignuća. To je osobito vezano za javnu komunikaciju s roditeljima, s organima nadležnim za obrazovanje, suradnju s drugim školama, a

ako rukovodi školom za zanimanja tada mora surađivati i s raznim poduzećima i vlasnicima. U to područje javnog djelovanja spadaju i aspekti koji obuhvaćaju odgoj za suradničke i druge socijalne oblike ophođenja. U Švedskoj su ta pitanja regulirana i sustavskim zakonima.

Vrlo je često zakonom regulirana obveza ravnatelja da spriječi svaki oblik preopterećivanja učenika, kao i eventualne neprimjerene oblike ophođenja učenika i nastavnika. Kad su u pitanju interni odnosi onda se može spomenuti Nizozemska u kojoj je ravnatelj decidirano odgovoran za njegovanje humanizirajuće komunikacije unutar škole te Francuska u kojoj se ističe njegova odgovornost za aktivno i poticajno vođenje školske zajednice. On je dužan osigurati da se svim učenicima na odgovarajući način prikažu problemi s kojima se mogu sresti u svom socijalnom okružju, da im se daju informacije o opasnostima konzumiranja duhana, opojnih sredstava, droga i sl.

U Italiji se, kao i u nizu drugih država, ravnatelju dodjeljuju sve veći zadaci u ciljanom zdravstvenom odgoju mladih, a naročito u borbi protiv konzumiranja droga. Ovaj aspekt djelovanja ravnatelja u mnogim državama još nije sankcioniran zakonima i provedbenim propisima, ali dobiva sve važnije mjesto u programima strukovnih školskih udruženja. Za sada se zdravstveni problemi učenika nastoje riješiti brigom profesionalaca ili u samoj školi ili u institucijama izvan škole.

U srednjim školama Belgije, Francuske, Italije, Luksemburga, i Portugala ravnatelji nemaju obvezu rada u nastavi, dok u Irskoj, Nizozemskoj, Austriji, Švicarskoj i Engleskoj broj sati koje ravnatelj mora odraditi u nastavi ovisi o veličini škole. U Danskoj, Grčkoj i Finskoj ravnatelji preuzimaju određeni broj nastavnih sati, ovisno o veličini škole ili pak, što je slučaj u Španjolskoj, po potrebi. U osnovnim školama je slična situacija. Iznimku čine Belgija i Francuska gdje ravnatelji manjih osnovnih škola obvezno moraju održavati nastavu. U Irskoj ravnatelji također moraju preuzeti dio nastave. U Njemačkoj postoji obveza za rad u nastavi ravnatelja u osnovnim i srednjim školama, pri čemu broj sati koje rade u nastavi ovisi o vrsti škole i broju učenika. Slična je situacija i u Lihtenštajnu, Islandu i Norveškoj. (Schulleiter und Schulleiterin in Europa, 1996. str. 21.)

Oko polovica zemalja članica Evropske zajednice ima praksu redovitog **praćenja i provjeravanja rada školskih ravnatelja**. Ti se postupci provode na vrlo različite načine. U Grčkoj se postupak provodi svake četiri godine u skladu s trajanjem imenovanja ravnatelja. U Francuskoj su za provjeru ravnatelja u osnovnim školama nadležni pedagoški nadzornici, a u srednjoj školi voditelji nadzornog prosvjetnog tijela. Rezultat praćenja stručnog i administrativnog rada ravnatelja brižljivo se čuvaju u sastavu službene dokumentacije i predstavljaju relevantnu argumentaciju za eventualno napredovanje ravnatelja na ljestvici

znanja i kompetencije za odgovornije zadatke u prosvjeti. U Irskoj se provjera ravnatelja osnovnih škola vrši u okviru općeg stručno-pedagoškog nadzora škole, a u srednjoj ne postoji formalni proces provjere. U Italiji provjeru preuzimaju uredi za školstvo na nivou provincije (po funkciji slični našem zavodu za unapređivanje školstva), na čijem se čelu nalazi rukovoditelj visokog ugleda u prosvjetnoj hijerarhiji. Rezultati do kojih se dolazi praćenjem i vrednovanjem rada ravnatelja u Italiji utječu na njegovo daljnje napredovanje samo ako su izrazito negativni. U Nizozemskoj ne postoji formalni proces provjere ravnatelja niti u osnovnim niti u srednjim školama, ali odgovornost za provjeru snosi poslodavac. U Austriji rad ravnatelja prate školski nadzornici koji u slučaju zamijećenih problema izvješće o tome dostavljaju nadležnim nadzornim vlastima. Svake godine u Portugalu voditelji regionalnog zavoda za školstvo upisuju ravnateljevu ocjenu u odgovarajuću dokumentaciju koja se brižljivo čuva.

Ocijenjivanje ravnatelja u Švedskoj je dio zadataka centralne vlasti za školstvo. I u Engleskoj se redovito provjerava rad ravnatelja. U Engleskoj, Velsu i Škotskoj se rezultati rada ravnatelja vrednuju u okviru općeg pedagoškog nadzora škole. I u Španjolskoj je novim zakonom uveden postupak provjere ravnatelja. Provjera se vrši u okviru eksternog vrednovanja škole, a koje ostvaruju školski nadzornici u suradnji sa školskim odborima nadležnim za upravljanje i didaktičku koordinaciju rada škole. U trima državama se provjera ravnatelja vrši u točno određenim fazama vršenja ravnateljske dužnosti. Tako u Danskoj ravnatelji moraju, kao i svi drugi državni službenici, proći dvogodišnji probni rok. U Njemačkoj se vrši – kao i kod svih drugih službenika – službeno vrednovanje prije natječaja ili premještanja na novu dužnost. U Finskoj mogu gradovi ili općine izvršiti provjeru rada ravnatelja prije isteka ugovora, koji je ograničen na određeno vrijeme. U Islandu i Norveškoj ne postoji sistem provjere rada ravnatelja. (Zuständigkeit für Verwaltung und Finanzierung, 1993. str. 73.)

U svrhu kvalitetnijeg ostvarivanja svoje profesionalne uloge u većini su država ravnatelji osnovali svoje **udruge**. One im služe za bržu i potpuniju razmjenu informacija, pružanje savjetodavne pomoći osobito po stažu mlađim ravnateljima, te jačanje autonomije u odnosu na nadređene institucije prosvjetnih vlasti. Uz to udruge organiziraju razne oblike stručnog usavršavanja za svoje članove jačajući njihovu kompetenciju i u pedagoškim i u administrativno-upravnim pitanjima. Takve udruge školskih ravnatelja vrlo uspješno djeluju u Belgiji, Danskoj, Njemačkoj, Grčkoj, Francuskoj, Irskoj, Italiji, Luksemburgu, Nizozemskoj, Austriji, Finskoj, Švedskoj, Engleskoj, Norveškoj i dr.). Očigledno da se jačanje udruga školskih ravnatelja može usko vezati uz tendenciju profesionalizacije ravnateljske funkcije.

5.1.2. Ravnatelj u hrvatskoj školi

Rukovodna uloga u odgojno-obrazovnim ustanovama Republike Hrvatske dodijeljena je ravnatelju. Odrednice njegove uloge okvirno su naznačene u zakonima za pojedine segmente obrazovnog sustava, a nešto detaljnije u provedbenim prosvjetnim propisima. U nastavku su te odrednice izložene imajući u vidu tri razine sustava: predškolski odgoj, osnovnu školu i srednju školu.

Upravljanje predškolskom ustanovom (dječjim vrtićem) regulirano je Zakonom o predškolskom odgoju i obrazovanju (Narodne novine, br. 10/97.). Prema odredbama u spomenutom Zakonu Upravljanje dječjim vrtićem uključeno je upravno vijeće, ravnatelj i odgojiteljsko vijeće. Najmanje polovicu članova upravnog vijeća imenuje osnivač, a preostali su odgojitelji i stručni suradnici iz vrtića. *Upravno vijeće* odlučuje o nekretninama dječjeg vrtića, njegovim statusnim promjenama, mjerilima za upis djece, zasnivanju i prestanku radnog odnosa odgojitelja i stručnih suradnika i sl. Ravnatelj dječjeg vrtića je poslovodni i stručni voditelj. Bira se na temelju javnog natječaja, a imenuje ga osnivač na prijedlog upravnog vijeća. Ako ravnatelj svoje funkcije ne ostvaruje uspješno osnivač ga, na prijedlog upravnog vijeća, razrješava. Uz poslove utvrđene Zakonom o ustanovama ravnatelj dječjeg vrtića: predlaže godišnji plan i program, brine o provođenju odluka upravnog vijeća i odgojiteljskog vijeća i obavlja druge poslove predviđene aktom o osnivanju i statutom dječjeg vrtića. *Odgojiteljsko vijeće* je stručno tijelo dječjeg vrtića, a čine ga svi odgojitelji, stručni suradnici i zdravstveni djelatnici. Zadaće odgojiteljskog vijeća jesu utvrđivanje plana i programa, praćenje ostvarivanja plana i programa, odlučivanje o stručnim pitanjima rada dječjeg vrtića, poticanje i unapređuje stručnog rada i drugo.

Upravljanje **osnovnom školom** određeno Zakonom o osnovnom školstvu (Narodne novine, br. 59/90., br. 27/93. i 7/96.). Administrativno gledajući osnovnom školom prema spomenutom Zakonu upravlja ravnatelj škole i školski odbor. *Ravnatelj* osnovne škole je poslovodni i pedagoški rukovoditelj. Na tu funkciju može biti imenovana osoba koja ispunjava uvjete za učitelja ili stručnog suradnika. Bira se na temelju javnog natječaja kojeg raspisuje školski odbor. Imenuje ga ministar prosvjete koji ga, u slučaju neudovoljavanja zahtjevima funkcije koju obavlja – i razrješava. Ravnatelj se imenuje na rok od četiri godine s mogućnošću ponovnog imenovanja. *Školski odbor* je organ upravljanja. Članove školskog odbora bira učiteljsko vijeće iz reda učitelja i stručnih suradnika, zajednica doma i škole iz reda roditelja, te predstavnici osnivača. Zajednica doma i škole osniva se u svrhu ostvarivanja zadataka osnovnog školstva i povezivanja škole s društvenom sredinom. *Stručni organi* u osnovnoj školi jesu: učiteljsko vijeće, razredno vijeće i razrednik.

Prema Zakonu o **srednjem školstvu** (Narodne novine, br. 27/93. i br. 50/95.), srednjom školom upravlja školski odbor, a *ravnatelj* je pedagoški i poslovodni voditelj srednje škole. Ravnatelj je pedagoški i poslovodni voditelj srednje škole. Na tu se funkciju može kandidirati osoba koja ima visoku stručnu spremu i ispunjava uvjete za nastavnika srednje škole (pojam nastavnika obuhvaća i stručne suradnike kao i sve druge djelatnike zaposlene u odgojno-obrazovnom procesu). Ravnatelj se bira na temelju javnog natječaja koji raspisuje školski odbor. Imenuje ga ministar prosvjete, koji ga i razrješava. Bira se na rok od četiri godine, a može biti ponovo imenovan. Poslovi su ravnatelja predlaganje godišnjeg plana i programa, provođenje odluka školskog odbora, nastavničkog vijeća i drugih tijela, donošenje odluka o zasnivanju i prestanku radnog odnosa djelatnika, podnošenje izvješća o rezultatima odgojno-obrazovnog rada i poslovanja Ministarstvu (jednom godišnje), te drugi poslovi utvrđeni aktom o osnivanju, statutom i zakonom. *Školski odbor* upravlja srednjom školom. Sastav članstva strukturiran je od nastavnika koje bira nastavničko vijeće, roditelja i predstavnika osnivača. Najmanje polovica njegova članstva su nastavnici. Mandat članovima traje 4 godine. U osnovne zadaće školskog odbora ulazi donošenje godišnjeg plana i programa te praćenje njegova ostvarivanja. Daje, uz to, ravnatelju mišljenje i prijedloge o pitanjima od interesa za rad škole. *Stručna tijela* srednje škole su nastavničko i razredno vijeće. Nastavničko vijeće čine svi nastavnici škole. Razredno vijeće čine nastavnici koji izvode nastavu u razrednom odjelu dok je razrednik stručni voditelj razrednog odjela i razrednog vijeća. Sadržaj rada stručnih tijela uređuje se statutom. **Učeničkim domom** upravlja ravnatelj i domski odbor. Od stručnih tijela učenički dom ima odgajateljsko vijeće čiji se sadržaj rada uređuje statutom.

U tablici 3. donosimo pregled odrednica ravnateljske funkcije u odgojno-obrazovnim ustanovama

2. tablica: Pregled odrednica ravnateljske funkcije u odgojno-obrazovnim ustanovama

Analitičke kategorije	Predškolska ustanova (Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju)	Osnovna škola (Zakon o osnovnom školstvu)	Srednja škola (Zakon o srednjem školstvu)
Polazno određenje uloge ravnatelja	Ravnatelj dječjeg vrtića je poslovodni i stručni voditelj	Ravnatelj je poslovodni i pedagoški rukovoditelj	Ravnatelj je pedagoški i poslovodni voditelj srednje škole
Uvjeti koje kandidat mora ispunjavati	Kandidat mora biti odgajatelj ili stručni suradnik s najmanje 5 godina radnog staža	Kandidat treba ispunjavati uvjete za učitelja ili stručnog suradnika	Visoka stručna sprema i uvjeti za nastavnika srednje škole
Procedura izbora	Bira se na temelju javnog natječaja kojeg raspisuje upravno	Bira se na temelju javnog natječaja kojeg raspisuje školski odbor	Bira se na temelju javnog natječaja koji raspisuje školski

	vijeće dječjeg vrtića		odbor
Imenovanje	Imenuje ga osnivač na prijedlog upravnog vijeća	Imenuje ga ministar prosvjete	Imenuje ga ministar prosvjete
Trajanje mandata	Četiri godine s mogućnošću ponovnog izbora	Četiri godine s mogućnošću ponovnog imenovanja	Četiri godine, a može biti ponovo imenovan
Razrješenje	Razrješava ga osnivač, na prijedlog upravnog vijeća	Razrješava ga ministar prosvjete	Razrješava ga ministar prosvjete
Osnovni poslovi ravnatelja	Predlaže godišnji plan i program, brine o provođenju odluka upravnog vijeća i odgojiteljskog vijeća i obavlja druge poslove predviđene aktom o osnivanju i statutom dječjeg vrtića.	Utvrđeni su u statutu i godišnjem programu osnovne škole.	Predlaganje godišnjeg plana i programa, provođenje odluka školskog odbora, nastavničkog vijeća i drugih tijela, donošenje odluka o zasnivanju i prestanku radnog odnosa djelatnika, podnošenje izvješća o rezultatima odgojno-obrazovnog rada i poslovanja Ministarstvu (jednom godišnje), te drugi poslovi utvrđeni aktom o osnivanju, statutom i zakonom.

Analizom prethodne tablice moguće je zapaziti, između ostaloga, sličnost u polaznom određenju uloge ravnatelja. Ravnatelj je na sve tri razine poslovodni i stručni, tj. pedagoški rukovoditelj. Na sve se tri razine ravnatelj bira na natječaj koji raspisuje upravno tijelo ustanove. Ravnatelja predškolske ustanove imenuje osnivač, a osnovne i srednje škole ministar prosvjete, što je očigledno povezano s vlasništvom nad tim ustanovama. Trajanje mandata je četiri godine s mogućnošću ponovnog izbora. U slučaju nezadovoljavajućeg obavljanja dužnosti ravnatelja razrješava onaj koji ga je i imenovao – osnivač u predškolskim, odnosno ministar u osnovnoškolskim i srednjoškolskim ustanovama. Poslovi ravnatelja, koji ga kao rukovoditelja najpreciznije određuju u Zakonu se obično ne navode detaljno. U predškolskom su odgoju navedeni vrlo općenito, u osnovnoj je školi pušteno da se to učini u statutu i godišnjem programu rada škole, dok su u Zakonu o srednjem školstvu naznačeni gotovo optimalno.

Odgojno-obrazovna ustanova u okviru svoga djelovanja ostvaruje administrativne i stručno-pedagoške funkcije. Takva struktura funkcija uvjetovala je i organiziranost upravljanja. Na jednoj strani djeluju upravna tijela, a na drugoj stručna. Jedne i druge povezuje ravnatelj.

Poslovi ravnatelja naznačeni u provedbenim propisima i aktima škole otvaraju pitanja o **administrativnoj** ulozi ravnatelja na jednoj strani i njegovoj **stručnoj** ulozi na drugoj strani.

U konstituiranju novog školskog sustava u Republici Hrvatskoj ravnatelju je namijenjena uloga pedagoškog rukovoditelja škole. Što se pod tim zapravo misli, odnosno, što znači biti pedagoški rukovoditelj škole?

Sistemski zakoni - Zakon o osnovnom školstvu i Zakon o srednjem školstvu, kako je prije izloženo, govore o ravnatelju kao o poslovnom organu i pedagoškom rukovoditelju škole, ali ne objašnjavaju te pojmove. Doduše u zakonima se niti ne običavaju definirati svi pojmovi kojima se operira, ali, smatra se, ti bi pojmovi trebali biti pojašnjeni operacionalizacijom poslova ravnatelja u statutu škole, tom ključnom internom dokumentu obrazovne ustanove. Proučavajući više primjeraka statuta, uključivo i neke ogleadne primjerke, nije bilo moguće pronaći zadovoljavajuće odgovore.

S tim u vezi naše je stajalište da se pojam pedagoški rukovoditelj može razumjeti na dva načina. Prema prvom, škola je odgojno-obrazovna ustanova u kojoj se ostvaruje odgojno-obrazovni proces. Onaj tko rukovodi školom, rukovodi i pedagoškim procesom koji se u njoj ostvaruje, pa je prema tome njezin pedagoški rukovoditelj. To bi se mogao nazvati formalnim pristupom, jer se temelji isključivo na funkcionalnom polazištu koje smatra da se dolaskom na funkciju preuzima i ostvaruje s funkcijom dodijeljene zadatke. Drugo shvaćanje ukazuje na činjenicu da se ravnatelji međusobno razlikuju u mnogim karakteristikama. Ono što bi se, međutim, moglo smatrati najrelevantnijim za tretiranje ravnatelja kao pedagoškog rukovoditelja, po našem je mišljenju preferiranje poslova koje on u školi ostvaruje, a koji su u funkciji ostvarivanja svrhe zbog koje škola postoji.

Brojni poslovi koji se u školi ostvaruju, mogu se, kako smo ranije spomenuli, sistematizirati kao: razvojno-pedagoški poslovi, nastavni rad, izvannastavne djelatnosti, administrativno-upravni poslovi, financijsko-računovodstveni poslovi i poslovi na održavanju. Činjenica da je ravnatelj prinuđen u svim tim poslovima sudjelovati - u jednim više u drugima manje te da to njegov položaj čini složenijim i znatno odgovornijim od položaja drugih djelatnika u školi. (Staničić, S. 1991, str. 116.)

Daljnijim sažimanjem možemo reći da u radu ravnatelja dominiraju dvije vrste poslova: *stručno-pedagoški* poslovi, tj. poslovi koji predstavljaju temeljnu djelatnost škole i *administrativno-financijski* poslovi, tj. poslovi koji omogućuju funkcioniranje ustanove, a po svojoj su naravi takvi da ih se ostvaruje u svakoj tvrtki, bez obzira kojom se ona djelatnošću bavi.

Treba istaći da kad se ravnatelja atributira kao pedagoškog rukovoditelja škole onda je u tome implicitno iskazana poruka da on premalo sudjeluje u pedagoškim poslovima škole i da bi u buduće njegova participacija u tim poslovima trebala biti znatno veća. Situaciju u praksi moguće je ilustrirati shemom prikazanom na slici 10.

10. slika: Omjer administrativne i stručno-pedagoške uloga ravnatelja

Uglavnom je 80% : 20%



Trebalo bi da je 20% : 80%



U najmanju ruku bi trebalo da je 50% : 50%



Empirijska istraživanja pokazuju da ravnatelji troše znatno više radnog vremena na obavljanje različitih administrativnih poslova, nego li što se posvećuju stručno-pedagoškim poslovima (primjerice Dubs, R. 1994. str. 219.), a smatra se da bi trebalo obrnuto. Međutim, u najmanju bi ruku trebalo da je uključenost u te dvije skupine poslova podjednaka, tj. 50% : 50%.

Ako se prihvati stajalište da poslovi kojima ravnatelj daje *prioritet* u svom radu njega determiniraju kao rukovoditelja koji bi se u jednom slučaju mogao zvati pedagoškim rukovoditeljem, a u drugom slučaju menadžerom, onda je potrebno utvrditi koji su to karakteristični poslovi ravnatelja kao pedagoškog rukovoditelja, a koji kao menadžera.

Držimo opravdanim da se ravnatelj može smatrati pedagoškim rukovoditeljem škole ako *prioritet* u ostvarivanju programa rada škole daje **stručno-pedagoškim poslovima** kao što su: planiranje i programiranje rada, uvođenje

inovacija u odgojno-obrazovni rad, praćenje i unapređivanje nastave, stručno usavršavanje nastavnika, analiza ostvarenih rezultata rada u školi, sudjelovanje u neposrednom odgojno-obrazovnom radu, savjetodavni rad s nastavnicima, briga za nastavnike-pripravnike, održavanje pedagoških predavanja za nastavnike i roditelje, vrednovanje pedagoškog rada nastavnika, suradnja s roditeljima i sl. Ukratko ćemo opisati način sudjelovanja ravnatelja u nekima od tih poslova, koji bi ga način mogao okarakterizirati kao pedagoškog rukovoditelja.

Planiranje i programiranje odgojno-obrazovnog rada. Ozbiljno stručno bavljenje ovim problemom znači da treba analizirati rezultate ostvarene u prethodnoj školskoj godini, da te rezultate treba komparirati s rezultatima prethodnih godina, da tuđeći tu komparaciju treba prepoznati trendove pojedinih pedagoških fenomena te da na osnovi te analize treba istaći probleme kojima će pedagoško osoblje dati prioritet u predstojećoj školskoj godini. Vidljivo je da je planiranje i programiranje zahtjevan i metodološki složen stručni zadatak. U njemu će ravnatelj sudjelovati više sa stajališta organizacije i položaja osobe odgovorne za njegovo ostvarivanje, a ako je stručno-pedagoški kompetentan, participirati će i u strukturiranju elemenata i analitičko-sintetičkim procedurama. (Staničić, S. 2000. str. 61.)

Uvođenje inovacija u odgojno-obrazovni proces. Prihvaćanje inovacija, njihova afirmacija u vlastitoj školi i kvaliteta njihova uvođenja u odgojno-obrazovni proces, upravo najviše govori o stručno-pedagoškoj kompetenciji ravnatelja. Ravnatelj koji se ponaša kao pedagoški rukovoditelj, potruditi će se da razumije inovaciju i da stvori pozitivnu radnu klimu za njezino uvođenje. Ako je doista pedagoški stručan uključiti će se i u veći dio poslova koji podrazumijevaju metodološki pristup, integriranje u odgojno-obrazovni proces, praćenje i evaluaciju. Razumije se da će znatan dio poslova usmjerit pedagogu i, zavisno od naravi inovacije - drugim stručnim suradnicima.

Praćenje i unapređivanje nastave. Ako prihvatimo činjenicu da je nastavni rad vrlo stručan i zahtjevan posao, onda je njegova analiza još puno složenija i puno zahtjevnija. Za taj se rad treba vrlo savjesno pripremiti, jasno definirati svrhu praćenja, pažljivo snimati zbivanja u učionici, nakon toga načiniti sintezu, ostvariti djelotvoran razgovor i sugerirati poboljšanja. Za taj su posao potrebna mnoga znanja i puno vještine, a uspješno i uvjerljivo mogu ga ostvariti oni ravnatelji koji imaju temeljito pedagoško obrazovanje. Ovdje je potrebno razlučiti ulogu školskog pedagoga kao profesionalnog stručnjaka za praćenje i unapređivanje nastave - i ravnatelja čije će sudjelovanje u ovom poslu uglavnom biti skromnijeg stručnog dosega, ali će znatno doprinijeti osnovnoj svrsi.

Stručno usavršavanje učitelja. Sustavnim stručnim usavršavanjem moguće je značajno doprinijeti stručnoj kompetenciji učitelja, a samim time i kvalitetnijem odgojno-obrazovnom radu, pa i afirmaciji škole. Ravnatelj koji želi veći pedagoški učinak

svoje škole izravno će se uključiti u poslove stručnog usavršavanja svojih djelatnika, a pomoći će svom školskom pedagogu kao i drugim stručnim suradnicima u tom poslu. On će se pobrinuti da u njegovoj zbornici prevlada svijest o potrebi trajnog stručno-pedagoškog usavršavanja te se izravno uključiti u njegovo ostvarivanje.

Izješće o rezultatima rada škole. Izvješće najbolje pokazuje zrelost i sposobnost ravnatelja da kritički analizira rezultate koje je škola ostvarila i njegovu viziju zadaća koje treba ostvariti da bi se stanje unaprijedilo. Taj svojevrsni pedagoški "završni račun" samo manji dio ravnatelja uradi na zadovoljavajući način. Onaj ravnatelj kojeg smatramo pedagoškim rukovoditeljem ovome poslu pridaje izuzetnu važnost, u njega uloži veliki trud pokazujući sve svoje stručno umijeće. Pritom zna da u tom zahtjevnom poslu mora iskoristiti stručni potencijal školskog pedagoga i svoje stručne službe u cjelini. Radi se o evaluaciji rada škole koja je uvjet stvaranja vizije razvoja. Osim toga evaluacija pretpostavlja ekspertni pristup, a to znači poznavanje odgovarajućih metodoloških postupaka, primjenu kvantitativnih i kvalitativnih analiza te korektno izvođenje zaključaka o daljnjim postupcima u pedagoškom vođenju škole.

To su neki od stručno-pedagoških poslova koje preferiraju ravnatelji koji su težište svojega rada stavili na pedagoške poslove pa ih možemo imenovati pedagoškim rukovoditeljima škola. U nastavku ćemo pokušati kratko oslikati ravnatelja kojemu ne bi mogao pripasti atribut pedagoški rukovoditelj, nego moguće atribut ravnatelj menadžer (naravno da ove nazive koristimo uvjetno jer definicije nisu do kraja precizne).

Ravnatelj menadžer prepoznaje se po tome što se u svom djelovanju ne usmjerava na stručno-pedagoški rad, nego na one poslove koji će omogućiti da se stručno-pedagoški rad ostvari na najbolji mogući način. On će se posvetiti stvaranju materijalne, opremske i kadrovske osnove za stručno-pedagoško djelovanje. Takav će ravnatelj osobito voditi brigu o školskom prostoru, pribavljanju suvremene opreme, kvalitetnim kadrovima, uvjetima za stručno usavršavanja, povezivanju sa sponzorima i sl.

Ravnatelj menadžer će nastojati tako urediti svoje *školske prostore* da oni udovoljavaju visokim pedagoškim standardima za pojedine predmete, područja, praktičnu nastavu, izvannastavni rad i sl. Nastojat će stvoriti preduvjete da se izgrade razredni prostori optimalne veličine, da njihov raspored bude funkcionalan te da se učenici i nastavnici u takvom prostoru osjećaju ugodno i budu potaknuti na kvalitetan rad i suradnju. Ako takav ravnatelj rukovodi srednjom školom za zanimanja on će se potruditi da izgradi radionice u kojima će učenici moći na najbolji način usvajati praktična znanja svoje buduće profesije.

Ravnatelj menadžer će uspostaviti dobre *poslovne odnose* sa svim značajnijim tvrtkama u svom okruženju i s lokalnim vlastima. On će pratiti jesu li njegovi bivši učenici u situaciji da mogu pomoći u opremanju škole. Interesirat će se i za roditelje svojih učenika koji bi mu u nečemu mogli pomoći. Sve će to raditi s ciljem da ostvari materijalnu dobit za svoju školu kako bi je mogao opremiti suvremenim nastavnim sredstvima i pomagalicama. Ako takav ravnatelj ima u svojoj školi radionice on će ih nastojati što bolje iskoristiti za jačanje materijalne osnove svoje škole. Povezat će se s gospodarstvom svoga okruženja i u tim će radionicama proizvesti ono što može najbolje prodati ili zamijeniti za neku opremu koja je školi potrebna.

Briga za kvalitetne kadrove jedna je od odlika ravnatelja menadžera. U vremenu kad je nedostatak prosvjetnih kadrova određenih struka sve izraženiji, njegova će vještina pridobivanja ljudi za rad u njegovoj školi, doći do punog izražaja. On obično ne čeka što će mu donijeti raspisani natječaji nego će se potruditi da konzultiranjem visokoškolskih obrazovnih ustanova i preko svih mogućih relevantnih institucija i pojedinaca pokuša otkriti stručnjaka kakav mu treba. On uspijeva uvjeriti lokalne vlasti da je njihov interes da im djeca imaju kvalitetne nastavnike i da takve ljude treba privući i zadržati. Poznato je više slučajeva da su vješti ravnatelji, ne imajući drugog izlaza, pridobili vodeće ljude u lokalnoj sredini i postigli da im je općina osigurala stan za nastavnika stranog jezika, kojeg su nagovorili da dođe iz druge općine.

Osiguravanje uvjeta za stručno usavršavanje, također je jedna od važnijih aktivnosti ravnatelja menadžera. On je svjestan da mu školu mogu afirmirati samo dobri stručnjaci, a da je dobar onaj stručnjak koji se stalno usavršava. Takav će ravnatelj pronaći sredstva da svoje ljude pošalje na sve značajnije stručne skupove - i ne samo u zemlji nego i u inozemstvu, gdje će oni moći naučiti nešto novo i korisno za vlastitu praksu. On će svojim nastavnicima neprestano pribavljati novu literaturu. Uz to će sve uraditi da u svoju školu dovede utjecajne stručnjake pojedinih profesija da svojim znanjem i stručnim autoritetom doprinesu podizanju stručne i pedagoške kompetencije njegovih nastavnika. Pri tom mu obično nije osobiti problem osigurati troškove za uključivanje takvih stručnjaka.

Ravnatelji menadžeri su izuzetno vješti u otkrivanju potencijalnih *sponzora i donatora*. S njima uspostavljaju neformalne prijateljske odnose, od čega koriste imaju ne samo učenici i nastavnici nego i lokalna sredina. Oni će uz to povezati svoju školu sa imućnijim školama u zemlji i inozemstvu, a neće zaboraviti ni svoje najbolje učenike kojima će nastojati pribaviti stipendije i druge vidove pomoći za afirmaciju njihovih sposobnosti i daljnje školovanje.

Ukratko, ravnatelj menadžer je tržišno orijentiran poslovni čovjek koji, uz ostalo, kao "alat" više koristi literaturu o menadžmentu, nego literaturu iz pedagogije i

školska, koji više svraća u obližnja proizvodna poduzeća nego u institucije socijalne pomoći i lokalna poglavarstva za prosvjetu.

Analizirajući ove dvije karakteristične pojavnosti ravnateljske uloge moguće je uočiti da je ravnatelj-pedagoški rukovoditelj, dobar pedagoški stručnjak koji u svom radu najveću pozornost posvećuje odgojno-obrazovnom procesu, potiče stručno-pedagoški rad, prati njegovo odvijanje i sam u njemu neposredno sudjeluje. Ravnatelj-menadžer je, pak, dobar poslovni čovjek koji nastoji u svojoj školi stvoriti što bolje uvjete za rad, koji brine da su mu prostor, oprema i kadrovi što kvalitetniji kako bi mogao postići što bolje obrazovne rezultate.

Izložene ilustracije nameću pitanje da li jedan i drugi tip ravnatelja, ostvaruje za školu korisne poslove, tj. jesu li to poslovi koji pridonose kvalitetnom ostvarivanju osnovne svrhe zbog koje škola postoji.

Ako je odgovor potvrđan, kakav je onda ravnatelj školi potreban? Školi zacijelo treba ravnatelj koji posjeduje i jedne i druge karakteristike. Takvih je, međutim, malo. Rijetki su oni ravnatelji koji su istodobno i vrsni pedagoški stručnjaci i dobri menadžeri. Napokon, kao i svaki drugi djelatnik i ravnatelj ima svoj radni potencijal. Ako svoje vrijeme i energiju troši na jednom području, ne ostaje mu za drugo. Ako uz to još i nema afiniteta niti sposobnosti za jedno od tih područja, on neće biti zadovoljan niti će biti uspješan u radu. Ne treba se zavaravati da se stručnim usavršavanjem može steći ona razina stručne kompetencije koja se stječe tijekom redovnog četverogodišnjeg dodiplomskog studija. Primjerice, pedagoško znanje koje bi ravnatelji trebali usvojiti da bi uspješno položili ravnateljski ispit (koji je prije osam godina bio obvezujući za ravnatelje srednjih škola u Hrvatskoj), tek je oko 5% od onoga što treba naučiti školski pedagog tijekom svojega studija na fakultetu.

Kakvom se onda rješenju prikloniti? Jedno od mogućih rješenja jest u tome da se ravnatelju ostavi sloboda da u svom radu preferira ono područje u kojem ima više znanja i u kojem je uspješniji. Tu mu slobodu treba omogućiti pod uvjetom da osigura kvalitetno ostvarenje svih poslova predviđenih planom i programom rada škole i da u svom osoblju utvrdi izvršioce koji će umjesto njega, ili bolje, u suradnji s njim ostvariti one poslove koji njemu manje "leže".

To znači da će ravnatelj koji je dobar pedagoški stručnjak jačati službu koja će umjesto njega više raditi administrativno-financijske poslove, kako bi njemu više vremena ostalo za stručno-pedagoški rad u kojemu je uspješan. Ravnatelj, pak, koji je uspješan menadžer jačati će razvojnu pedagošku službu (uključiti će školskog pedagoga, psihologa, programera, defektologa, bibliotekara i sl.) koja će voditi brigu o unapređivanju odgojno-obrazovnog procesa i osloboditi mu vrijeme da se on posveti menadžmentu.

Treba dodati i to da u Hrvatskoj postoji mogućnost kvalitetne kompenzacije ravnatelja u području stručno-pedagoškog rada, jer u školama rade profesionalci koji su u dodiplomskom studiju relativno dobro osposobljeni za poslove razvoja i unapređivanja obrazovnog procesa (školske pedagoge, psihologe i sl.). Ravnatelja, međutim, nema tko zamijeniti u menadžerskim poslovima, jer ustanove i pojedinci žele pregovarati isključivo s najodgovornijom osobom škole. Važno je istaći da svaki ravnatelj mora biti do određene razine pedagoški kompetentan, ne samo zbog toga da sam neposredno sudjeluje u pedagoškom procesu, nego u prvom redu da bi ispravno shvaćao pedagoški rad svojih djelatnika i da bi mogao pravilno usmjeriti njihovo djelovanje u interesu afirmacije odgojno-obrazovnih rezultata svoje škole.

Takavstvo pokazuje da ako se ravnatelju dopusti da radi ono za što ima afiniteta, on će biti produktivniji i zadovoljniji u svom radu i polučiti će najbolje rezultate. U takvom uvjerenju nas učvršćuje "načelo iskorištavanja sposobnosti i vrlina", jedno od temeljnih načela efikasnosti, koje je, uz još četiri, razradio jedan od danas najpoznatijih teoretičara menadžmenta Peter Drucker. Tim se načelom kazuje, među ostalim, da će efikasan rukovoditelj, da bi postigao dobre rezultate, pronalaziti i koristi ono najbolje u svojim ljudima i u sebi samome. On se neće pitati što netko ne može raditi, nego na kojim će poslovima taj djelatnik postići najbolje rezultate. Zadatak rukovoditelja nije da mijenja ljudska bića oko sebe, nego da uoči njihove afinitete i sposobnosti i, ako je ikako moguće, dopusti njihovu afirmaciju. Nije najvažnije tko će što uraditi, najvažnije da to što treba uraditi, bude urađeno i da bude urađeno kvalitetno. (Drucker, P. 1992, str. 55. i d.)

5.1.3. Osposobljavanje i stručno usavršavanje ravnatelja

U zemljama kvalitetno organiziranog školstva svjesni su da rukovodni kadar u obrazovanju ima izuzetan utjecaj na rezultate koji se ostvaruju u odgojno-obrazovnim ustanovama. Zbog toga se organiziraju razni programi osposobljavanja i usavršavanja čijim savladavanjem školski ravnatelji usvajaju znanja potrebna za uspješno vođenje škole. Po tome kakav pristup imaju, zemlje se mogu podijeliti uglavnom u dvije skupine: u jednim se potencira osposobljavanje prije imenovanja na mjesto rukovoditelja, a u drugim se nakon finalne selekcije prakticira vrlo zahtjevan program osposobljavanja. U nastavku ćemo, kao ilustraciju, ukratko predočiti praksu nekoliko zemalja

Osposobljavanje i rigorozna selekcija prije imenovanja ravnatelja primjenjuje se u *Italiji*. Za ravnatelje koji nedostaju u obrazovnom sustavu (zbog umirovljenja, odlaska na druge poslove i sl.) raspisuje se svake dvije godine državni natječaj s točno određenim pravilima i jasno definiranim stručnim kriterijima. U natječajnom postupku kandidati za ravnatelje moraju dokazati da su u

dotadašnjem radu postigli vrijedne odgojne rezultate i afirmirali se kao pedagoški stručnjaci. Ako udovolje uvjetima natječaja moraju se prijaviti na vrlo zahtjevan ravnateljski ispit na kojem pismeno i usmeno dokazuju svoju osposobljenost za rukovođenje školom. Uz prijavu se dostavlja prikaz prorađene stručne literature i popis radova koje je kandidat do tada objavio. Pismenim se ispitom provjerava pedagoško-organizacijska i didaktičko-metodička kompetencija, a na usmenom se ispitu odgovara na pitanja iz područja opće kulture, sociologije obrazovanja, pedagogije, organizacije i rukovođenja školom te poznavanje školskog i državnog zakonodavstva. O uspjehu postignutom na ispitu i, s tim u skladu, mjestu ostvarenom na državnoj rang listi, zavisi koliko će se brzo određeni kandidat imenovati ravnateljem i kakva će mu škola biti povjerena na upravljanje. (Concorso ordinario..., 1990. str. 25.)

U **SAD-u** je obveza budućeg ravnatelja da polazi i položi tečajeve koji ga pripremaju za to radno mjesto. Podrazumijeva se da se kandidirati mogu samo oni koji su na poslovima u nastavi dokazali svoju stručnu i pedagošku superiornost, a koju mogu dokazati preporukama dobivenim od savjetnika nadležnih za pojedina školska područja. Nakon položenih ravnateljskih tečajeva potencijalni kandidati bivaju registrirani u dokumentacijskoj bazi iz koje izlaze filtrirani brojni, za rukovođenje određene škole, relevantnim kriterijima. Ključnu ulogu u izboru budućih ravnatelja imaju regionalni ili gradski školski savjeti koji u analizi kandidata težište stavljaju na vrijednost njihovih stručnih referenci. Nakon izbora ravnatelj može tu dužnost obnašati do mirovine, pod uvjetom da korektno radi svoj posao. Da bi to i postigao ravnatelj mora voditi brigu o trajnom usavršavanju i unapređivanju svoga rada. (Crnić, M. 1996. str. 14.)

Više od deset godina u **Engleskoj** djeluju centri za ocjenjivanje i razvoj školskih ravnatelja. U tim centrima djeluju interdisciplinarni timovi stručnjaka kojima je zadaća vršiti izbor kandidata za ravnatelje, pratiti i ocjenjivati rad ravnatelja i brinuti o njihovu stručnom usavršavanju. U radu se primjenjuje znanstveno provjereni instrumentarij za utvrđivanje razine kompetencije u svim područjima relevantnim za uspješno vođenje obrazovne ustanove. Još 1980. godine u Engleskoj je uspostavljen i postdiplomski studij iz školskog menadžmenta. Jedan od centara na kojem se više od 10 godina stječe magisterij i doktorat iz područja rukovođenja u obrazovanju je Crewe + Alsager Faculty, Manchester Metropolitan University. Postdiplomski studij je organiziran u tri faze, od kojih je svaka organizirana po modulima od kojih svaki uokviruje jedno tematsko područje rukovođenja školom. (Seymour, R. 1993. str. 19.)

Sustavno osposobljavanje ravnatelja u **Sloveniji** započelo je 1986. godine trodnevnim seminarima u organizaciji Zavoda za šolstvo in šport. U radu tih seminara pod nazivom "Škola za ravnatelje" sudjelovali su gotovo svi ravnatelji osnovnih i srednjih škola. Nakon pozitivnih iskustava i zahtjeva polaznika da se

program proširi, taj je oblik usavršavanja na temelju verifikacije Stručnog savjeta Republike Slovenije i podrške Ministarstva za školstvo in šport, prerastao 1991. godine u 200 satni program "Menedžment u obrazovanju". Program se i danas ostvaruje vrlo kvalitetno, a u njegovu izvođenju sudjeluju najbolji pedagoški stručnjaci iz Slovenije i inozemstva. Godine 1995. objavljena je i monografija Menedžment v vzgoji in izobraževanju u nakladi Zavoda za školstvo Republike Slovenije, koji je po strukturi slična našem Priručniku za ravnatelje odgojno-obrazovnih ustanova od 1993. godine. Petnaest školskih ravnatelja iz Slovenije poslano je u Englesku na postdiplomskom studiju iz rukovođenja u obrazovanju, a priprema se otvaranje takvog postdiplomskog studija i u Sloveniji (Velikonja, M. 1993. i 1995.). Najnovije školsko zakonodavstvo Republike Slovenije kodificiralo je školu za ravnatelje kao institucionalni oblik usavršavanja ravnatelja, a uvjet za imenovanje budućih ravnatelja je uspješno položen ravnateljski ispit. (Šolska zakonodaja. 1996. str. 62. i 76.)

Na Akademiji za stručno usavršavanje nastavnika u Dillingenu u *Njemačkoj* stručno usavršavanje ravnatelja ostvaruje se još od 1971. godine u formi jednotjednih tečajeva, a od 1978. uvodi se i dvotjedni rad. Utvrđeni su modeli rada s ravnateljima početnicima, a prosvjetne su vlasti iskusnim ravnateljima omogućile periodično uključivanje (svakih nekoliko godina) u jednotjedno obrazovanje. (Schulleitung - Band I, 1985. str. 25.). Taj oblik obrazovanja i usavršavanja ravnatelja izvodi se i na više drugih visokih pedagoških škola u Njemačkoj. Problemi rukovođenja školom posljednjih se godina intenzivno proučavaju u državnim institutima za školsku pedagogiju, o čemu svjedoči više od 3000 bibliografskih jedinica kompjutorski registriranih u bibliotekama pedagoških škola za razdoblje od 1990. do 1995. godine (u koje autor ove studije ima uvid). Gotovo svaka od saveznih država ima svoj stručni časopis specijaliziran za problematiku rukovođenja školom.

U *Poljskoj* djeluju Centri za obrazovanje učitelja u okviru koji se organiziraju i seminari za one učitelje koji se namjeravaju kandidirati za ravnateljska mjesta u školama. Za već imenovane ravnatelje organiziraju se intenzivni periodični seminari u funkciji njihova stručnog usavršavanja. Na *Cipru* Pedagoški institut organizira tečajeve za ravnatelje početnike, a u pripremi je jednogodišnje obrazovanje za ravnatelje. U *Španjolskoj* se primjenjuje 120-satni program osposobljavanja kandidata za ravnatelje itd. (Velikonja, M. 1993. str. 152.)

Sadržaji koje usvajaju kandidati za ravnatelje ili već izabrani ravnatelji tijekom usavršavanja - vrlo su slično strukturirani u programima raznih zemalja. Karakteristično je pet skupina sadržaja, od kojih su prve dvije usmjerene na stručno-pedagoški aspekt rukovođenja školom, druge dvije na organizacijski i upravno-administrativni aspekt rukovođenja, a peta se skupina odnosi na područje opće kulture. To su sljedeća područja:

a) *Odgojno-obrazovni proces i njegov razvoj*: nastavni plan i program, didaktičko-metodički aspekti nastave, uvođenje inovacija u odgojno-obrazovni rad, vođenje projekata u školi, planiranje i razvoj kurikuluma, individualizacija rada, praćenje i ocjenjivanje učenika, djeca s teškoćama u razvoju, daroviti učenici i njihov razvoj.

b) *Vođenje školskog osoblja*: vođenje ljudi, međuljudski odnosi, školski kolektiv, unutarnji odnosi i utjecaji, rješavanje konflikata, organizacija i vođenje sastanaka, modeli komunikacijskih procesa, motiviranje za kvalitetan rad, evaluacija rada nastavnika, informatika u službi rukovođenja.

c) *Organizacija prosvjetne djelatnosti i rada škole*: planiranje i programiranje u obrazovanju, pedagoška organizacija rada, državna prosvjetna administracija, financiranje školstva, administrativno vođenje školskog rada, okruženje škole, školska ekologija.

d) *Državno i školsko zakonodavstvo*: temeljni državni zakonodavni dokumenti, ustavski zakoni i provedbeni propisi iz područja školstva, uloga centralnih državnih i lokalnih službi u upravljanju školstvom i nadzoru nad njegovim radom. Organi upravljanja školom, građanska i stručno-pedagoška odgovornost ravnatelja.

e) *Opća kultura*: nacionalna kulturna baština, kultura jezika, komunikacija vjerska kultura, informatika, interkulturalizam, društveni sustav vrijednosti i dr.¹⁰

Analiza programa usavršavanja ravnatelja u stranim zemljama pokazuje da se od ravnatelja škola traže *izražite pedagoške kompetencije* i sposobnost kvalitetnog vođenja školskog osoblja. Razlike su, posve prirodno, u organizaciji školstva i nacionalnom zakonodavstvu.

5.2. Odrednice i uloga stručnih suradnika u školi

Jedan od važnijih koraka prema internim promjenama škole jest pokušaj njezina obvezivanja da se osposobi i sama preuzme brigu o svom internom stručnom razvoju. U tom je pogledu škola slijedila tendencije u drugim područjima ljudskog rada, čija je egzistencija izravno uvjetovana sposobnošću da se prilagode suvremenim uvjetima i organiziraju u skladu sa zahtjevima svojega okruženja. To

¹⁰ Autor ove radnje proveo je empirijsko istraživanje među ravnateljima osnovnih i srednjih škola Republike Hrvatske o sadržajima stručnog usavršavanja, koji predstavljaju njihove obrazovne potrebe. Dobiveni se rezultati u znatnoj mjeri podudaraju s naznačenim temama unutar navedenih skupina. Na temelju tog istraživanja izradili smo prijedlog koncepcije stručnog usavršavanja koju je prihvatio Zavod za unapređenje školstva, a potom, u rujnu 1999. godine, legaliziralo Ministarstvo prosvjete i školstva Republike Hrvatske pod naslovom Koncepcija usavršavanja i stručnog usavršavanja ravnatelja odgojno-obrazovnih ustanova Republike Hrvatske.

ponajviše vrijedi za gospodarstvo kojemu tržišni uvjeti poslovanja nalažu izrazitu mobilnost. Stručnjaci iz tog područja ističu kako je "u modernoj organizaciji razvojna funkcija isto toliko važna, ako ne i važnija od proizvodne, nabavne, funkcije upravljanja ljudskim potencijalima ili neke druge funkcije." (Sikavica, P. i Novak, M. 1999. str. 763.)

Da bi škola doista mogla preuzeti brigu o svom internom razvoju i da bi u sve složenijim okolnostima uspjela odgovoriti naraslim zahtjevima svojih klijenata, ona je uz ravnatelja i učitelje morala otvoriti prostor za nove profile stručnjaka kao vršitelje razvojnih funkcija. U našim su to školama, kao i u nekim drugim zemljama, bili školske pedagozi, psiholozi, defektolozi, socijalni djelatnici i sl. Ove profile stručnjaka zovemo u nas stručnim suradnicima, u Sloveniji svetovanim delavcima, u SAD-u školskim savjetnicima (school counselor).

Analitičari profesija smatraju da je škola posve prirodno reagirala na pojačane eksterne pritiske načinivši svrhovitiju podjelu rada u cilju profesionalizacije odgojno-obrazovnih uloga. Drugi u pojavi stručnih suradnika naprosto nalaze još jedan dokaz da obrazovna djelatnost evoluira i da se evolucija prepoznaje kako u bogatstvu školskog programa tako i u zahtjevima za stručnom kompetencijom njegovih izvršitelja. Razvoj struka kao školskih disciplina (predmeta), na jednoj strani, i razvoj humanističkih znanosti kao ishodišta pedagoškog rada, na drugoj strani, uvjetovali su kvantitativni i kvalitativni razvoj kadrovskog potencijala u školi. Od jednog općeg učitelja za cjelokupni nastavni program - na početku ovog stoljeća, preko ekspanzije predmetnih učitelja pedesetih, do masovnije pojave stručnjaka specijaliziranih za unapređivanje pedagoškog rada škole - sedamdesetih godina.

5.2.1. Stručni suradnici i njihove uloge

Uloga stručnih suradnika u obrazovnim ustanovama pojedinih segmenata obrazovnog sustava određena je zakonima i provedbenim propisima s područja obrazovanja. U nastavku donosimo pregled reguliranosti po dijelovima obrazovnog sustava.

Uloga stručnih suradnika u ustanovama **predškolskog odgoja** definirana je odgovarajućim člancima Zakona o predškolskom odgoju i naobrazbi (Narodne novine, br. 10 od 30. 01. 1997.). Tako se, između ostalog, među uvjetima za obavljanje djelatnosti predškolskog odgoja, uz odobreni program rada podrazumijeva i "potreban broj odgajatelja, stručnih suradnika i ostalih zaposlenika" (čl. 12.), te da su stručni djelatnici dječjeg vrtića, uz ostale, "pedagog, psiholog i defektolog s visokom stručnom spremom" (čl. 24.). Nadalje, odgojitelji i stručni suradnici biraju se na temelju javnog natječaja" (čl. 26.), a radni odnos zasnivaju kao pripravnici (čl. 28.). Nakon ostvarenog

prilaznički staža stručni su suradnici obvezni položiti stručni ispit (članak 56.) i tijekom ostvarivanja svoje odgojno-obrazovne prakse obvezni su se stručno usavršavati (čl. 29.). Tijekom radnog vijeka stručni suradnici mogu napredovati u stručni i stjecati položajna zvanja (čl. 30.). Praćenje njihova rada i nadzor nad ostvarivanjem planiranih ciljeva i zadaća obavljaju stručno-pedagoški nadzornici ili druge stručne osobe koje ovlasti ministar prosvjete i športa. (čl. 44.)

Zakonom o **osnovnom školstvu** (Narodne novine, br. 59/90; 27/93; 7/96.), kao i u predškolskom odgoju, akt o osnivanju osnovne škole mora među uvjetima koji se osiguravaju predvidjeti i odgovarajući broj stručnih suradnika (čl. 18.). Da bi škola mogla upisati učenike u 1. razred mora utvrditi psihofizičko stanje djece, pa u tu svrhu mora formirati komisiju, a u tu čine prije svega stručni suradnici kao što su psiholog, pedagog, defektolog i sl. (čl. 44.). U slučaju da djeca "zbog kroničnih bolesti ne mogu pohađati osnovnu školu odgojno-obrazovni rad organizira najbliža škola i provodi ga putem stručne pomoći koju djetetu pružaju učitelji i stručni suradnici škole..." (čl. 63.). Za obavljanje odgojno-obrazovnog rada stručni suradnici moraju, pored općih uvjeta, imati odgovarajuću stručnu i pedagošku spremu (čl. 71.) i ne mogu to biti osobe koje su pravomoćno osuđene za kazneno djelo protiv dostojanstva ličnosti i morala (čl. 72.). Stručni suradnici u osnovnoj školi su pedagog, psiholog, defektolog, zdravstveni radnik, socijalni radnik i knjižničar, a na ta mjesta mogu biti izabrane osobe koje imaju odgovarajuću visoku stručnu spremu (čl. 74.) koju propisuje Ministarstvo prosvjete (čl. 75.). Stručni suradnici za trajanja radnog odnosa mogu napredovati i stjecati zvanja u skladu sa zakonom i drugim propisima (čl. 76.), a biraju se na temelju javnog natječaja (čl. 77.). Radni odnos stručni suradnici uspostavljaju kao pripravnici (čl. 79.), a s početkom njihove radne karijere počinje i obveza stručnog usavršavanja (čl. 80.) u struci, metodici i andragogiji (čl. 81.). Njihov se rad prati i ocjenjuje u skladu s procedurom koju određuje Ministarstvo prosvjete (čl. 81.). Mogu biti izabrani za ravnatelja škole (čl. 88.) i članove školskog odbora (čl. 89.).

Uloga i zadaće stručnih suradnika u osnovnoj školi, osim u navedenim odredbama Zakona o osnovnom školstvu, definirane su i u provedbenim propisima kao što su: Pravilnik o polaganju stručnog ispita učitelja i stručnih suradnika u osnovnom i srednjem školstvu (Narodne novine, br. 89/95), Pravilnik o stručnoj spremi i pedagoško-psihološkom obrazovanju učitelja i stručnih suradnika u osnovnom školstvu (Narodne novine, br. 47/96), Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju darovitih učenika (Narodne novine, br. 34/91) i Pravilnik o normi neposrednog odgojno-obrazovnog rada po nastavnim predmetima i načinu utvrđivanja broja izvršitelja na odgojno-obrazovnim poslovima u osnovnoj školi (Narodne novine, br. 63/96).

Temeljne odrednice stručnih suradnika u **srednjem školstvu** nalaze se u Zakonu o srednjem školstvu (Narodne novine, br. 19/92; 27/93; 50/95). U tom se

normativnom dokumentu, uz ostalo, navodi da su Nastavnici u srednjem školstvu: profesori, stručni radnici, stručni učitelji, odgajatelji i suradnici u nastavi, gdje se pod stručnim radnicima misli na stručne suradnike (čl. 75.). Dalje se navodi da stručni suradnici organiziraju i obavljaju stručne poslove vezane za rad srednje škole i učeničkog doma (pedagoške, psihološke, zdravstvene, defektološke, socijalne, knjižničarske, programerske i druge) (čl. 77.). Za stručnog suradnika može biti izabrana osoba koja je završila odgovarajući studij visoke spreme i ima potrebno pedagoško-psihološko obrazovanje... (čl. 78.), a izbor se vrši na temelju javnog natječaja kojeg raspisuje školski odbor (čl. 79.). Radni odnos zasnivaju kao pripravnici da bi nakon dvije godine pristupili obvezi polaganja stručnog ispita (čl. 80.).

Osim spomenutih odredbi Zakona o srednjem školstvu, na stručne se suradnike odnose i odredbe sljedećih provedbenih propisa: Pravilnika o polaganju stručnog ispita učitelja i stručnih suradnika u osnovnom i srednjem školstvu (Narodne novine, br. 89/95), Pravilnika o normi neposrednog odgojno-obrazovnog rada po nastavnim predmetima i načinu utvrđivanja broja izvršitelja na odgojno-obrazovnim i drugim poslovima u srednjoj školi (Narodne novine, br. 52/95), Pravilnika o srednjoškolskom obrazovanju darovitih učenika (Narodne novine, br. 90/93) i Pravilnika o srednjoškolskom obrazovanju učenika s teškoćama i većim teškoćama u razvoju (Narodne novine, br. 86/92).

Izloženi pregled odrednica uloge i zadaća stručnih suradnika u ustanovama pojedinih stupnjeva odgojno-obrazovnog sustava omogućuje zaključak da su stručni suradnici znatno sustavnije i cjelovitije definirani nego li ravnatelji. To je razumljivo i stoga što je stručni suradnik profesija, a ravnatelj škole je funkcija. Procedura njihova izbora, uvjete koje moraju ispunjavati, uvođenje u samostalan odgojno-obrazovni rad, obveza stručnog usavršavanja, praćenje, ocjenjivanje i napredovanje u položajna zvanja, ukazuje na činjenicu da je njihov status riješen gotovo istovjetno kao položaj i uloga drugog odgojno-obrazovnog osoblja: odgajatelja, učitelja i profesora.

U **sistematiziranju poslova** razvojno-pedagoškog karaktera koje u školi ostvaruju stručni suradnici uobičajena su četiri pristupa. Jedan od uobičajenih temelji se na podjeli područja s obzirom na razinu ostvarivanja radnih zadaća, tj. na operativne zadaće, instruktivne i studijsko-analitičke zadaće. Drugi se pristup temelji na podjeli poslova s obzirom na suradnike, odnosno na rad s učenicima, rad s učiteljima, rad s roditeljima i dr. Treći pristup polazi od podjele radnih zadaća s obzirom na funkcije koje stručni suradnici imaju u odgojno-obrazovnom procesu, a to su planiranje i programiranje, praćenje nastavnog rada, rad na profesionalnom informiranju, stručno usavršavanje nastavnika i sl. I, napokon, četvrti se pristup temelji na spoznaji da se svaki rad, pa tako i odgojno-obrazovni, ostvaruje u trima temeljnim fazama: pripremi, realizaciji i vrednovanju. (Staničić, S. 1997. str. 18.)

Treba reći da je različitost pristupa sistematizaciji sadržaja rada stručnih suradnika više formalne naravi nego li od suštinske važnosti. Naime, analizom sistematizacija poslova koje su izradili različiti autori moguće je uočiti da oni, unatoč različitim kriterijima, navode uglavnom iste poslove. Budući da potpunu konzistentnost u sistematiziranju zapravo nije moguće postići u sistematizacijama se uglavnom pristupa kompromisno - vodeći brigu da svi poslovi budu obuhvaćeni. U tablici 4. poslovi su grupirani u pet skupina: (1) poslovi pripreme, (2) neposredni rad, (3) vrednovanje rezultata, (4) stručno usavršavanje i (5) dokumentacijsko-informacijska djelatnost.

4. tablica: Pregled područja rada stručnih suradnika

1.	Rad u pripremi za ostvarenje školskog programa
1.1.	Rad na organizaciji poslova u školi i planiranju
1.2.	Sudjelovanje u izvedbenom planiranju i programiranju
1.3.	Didaktička valorizaciju nastavnih planova i programa
1.4.	Upis učenika i formiranje razrednih odjela
1.5.	Izrada godišnjeg programa rada škole
2.	Neposredno sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu
2.1.	Uvođenje novih programa i drugih inovacija u odgojno-obrazovni rad
2.2.	Neposredno praćenje nastavnog i drugog odgojno-obrazovnog rada u školi.
2.3.	Praćenje napredovanja učenika u pojedinim dijelovima programa
2.4.	Briga za djecu s teškoćama u razvoju (identifikacija, opservacija i postupak)
2.5.	Identifikacija i pomoć u razvoju darovite djece
2.6.	Savjetodavni rad s učenicima, roditeljima, nastavnicima i drugim subjektima.
2.7.	Profesionalno informiranje i usmjeravanje učenika
2.8.	Zdravstvena i socijalna zaštita učenika
3.	Sudjelovanje u analizama rezultata odgojno-obrazovnog rada
3.1.	Periodične analize ostvarenih odgojno-obrazovnih rezultata škole
3.2.	Studijske analize pojedinih pedagoških fenomena ili dijelova programa škole
3.3.	Sintetičko izvješće o rezultatima rada škole na kraju školske godine
3.4.	Ostvarivanje istraživačkih projekata od interesa za hrvatsko školstvo
4.	Djelovanje na području stručnog usavršavanja
4.1.	Izrada godišnjeg programa stručnog usavršavanja i praćenje njegova ostvarivanja
4.2.	Uvođenje u rad pripravnika i sudjelovanje u pripremi za stručne ispite
4.3.	Osposobljavanje izvanjskih suradnika
4.4.	Priprema i održavanje stručnih predavanja
4.5.	Organizacija raznih oblika stručnog usavršavanja školskog osoblja
4.6.	Vodjenje stručno-metodičkog praktikuma
4.7.	Održavanje oglednih nastavnih sati za nastavnike
4.8.	Demonstriranje suvremene nastavne tehnike i tehnologije
5.	Dokumentacijska djelatnost stručnog suradnika
5.1.	Pribavljanje novije literature i stručne periodike za školu
5.2.	Izrada tematskih bibliografija
5.3.	Informatizacija odgojno-obrazovnih aktivnosti škole
5.4.	Briga o školskoj, nastavnoj i nastavničkoj dokumentaciji
5.5.	Vodjenje učeničke dokumentacije

Nositelji interne razvojno-pedagoške djelatnosti škole su stručni suradnici, na čelu s ravnateljem. Radi, kako je izloženo, o timu stručnjaka različitih profila kojima je temeljna funkcija da anticipiraju, potiču, usmjeravaju razvoj i unapređuju cjelokupnu odgojno-obrazovnu djelatnost škole, uvažavajući u prvom redu znanstvene spoznaje "svojih" znanosti i u skladu s općeprihvaćenom politikom stručno-pedagoškog rada.

Razvoj i unapređivanje stručni suradnici ostvaruju interdisciplinarnim pristupom i timskim radom sa svim subjektima u školi i uz pomoć raznih institucija izvan škole te funkcijama kao što su: planiranje, programiranje, organiziranje, koordiniranje, informiranje, usmjeravanje, savjetovanje, usavršavanje, istraživanje, analiziranje, evaluiranje i dr. Ove se funkcije u operativnim programima diferenciraju na brojne stručno-pedagoške poslove koje ostvaruju u prvom redu profili stručnjaka kao što su školski pedagog, psiholog, defektolog, socijalni djelatnik i knjižničar .

Pedagog kao najšire profiliran stručni suradnik ima i najbogatije područje stručnog rada. Sudjeluje u svim fazama odvijanja odgojno-obrazovnog procesa - od planiranja i programiranja do vrednovanja postignutih rezultata i surađuje sa svim subjektima odgojnog djelovanja. Prati, analizira i istražuje nastavni rad te predlaže mjere za unapređivanje nastave i drugih oblika odgojnog i obrazovnog rada u školi. Težište mu je na pedagoško-didaktičkom aspektu školskog rada te je stoga u većoj mjeri usmjeren na suradnju s nastavnicima i stručnim tijelima škole. Organizira uvođenje inovacija i prati njihovo ostvarivanje te brine o stručnom usavršavanju učitelja i nastavnika.

Psiholog je u prvom redu stručnjak za aplikaciju znanstvenih spoznaja pedagoške i razvojne psihologije u školsku praksu. Primjenom odgovarajućih psiholoških instrumenata doprinosi unapređivanju psihološkog aspekta odgojno-obrazovnog procesa. Težište njegova rada je individualni i grupni rad s učenicima, a suradnja s drugim sudionicima odgojnog djelovanja je prvenstveno u funkciji njihova osposobljavanja za bolje razumijevanje učenikovih potreba i ponašanja te djelotvorniji rad s njima. Prateći razvoj i napredovanje učenika radi s njima savjetodavno, a osobito u njihovu profesionalnom informiranju i usmjeravanju.

Defektolog neposredno radi na otkrivanju, dijagnosticiranju i terapiji djece i mladeži s teškoćama u razvoju. Utvrđuje individualne odgojno-obrazovne i održaje namijenjene učenicima s teškoćama te određuje primjerene nastavne oblike i metode rada primjerene sposobnostima takve djece. Brine o osposobljavanju i stručnom usavršavanju učitelja/nastavnika u području integracije i brige za razvoj djece s teškoćama. U skladu s vrstom i stupnjem teškoće utvrđuje didaktičko-metodičke uvjete rada. Suraduje s roditeljima uskladujući odgojne i obrazovne napore škole i roditeljskog doma.

Socijalni djelatnik utvrđuje socijalni sastav učenika u školi i u pojedinim razrednim odjelima te analizira i utvrđuje odnose i utjecaje između socijalnih činbenika i uspjeha učenika. Analizom socijalne situacije u školi utvrđuje eventualne uzroke odgojno-obrazovnim problemima i neuspjeha pojedinih učenika. Upoznaje neposredne uvjete socijalne sredine u kojoj odrastaju djeca s izraženim socijalnim potrebama i predlaže rješavanje socijalnih problema takvih učenika. Pruža pomoć učiteljima/nastavnicima i roditeljima u razumijevanju socijalnog ambijenta i otklanjanju problema socijalne naravi.

Knjižničar se može smatrati stručnim suradnikom ako osim informativne uloge školske knjižnice ostvaruje i formativnu ulogu, tj. ako svojim djelovanjem potiče razvoj čitalačke kulture i osposobljava korisnike za intelektualnu prorađu izvora, doprinoseći razvoju kulture samostalnog intelektualnog rada. Osim neposrednog intelektualnog odgoja učenika i njihova upućivanja u korištenje raznih izvora znanja, radi na formiranju multimedijskog središta škole kojeg oprema stručnom literaturom, drugim izvorima znanja i odgovarajućom obrazovnom tehnikom. Razvrstava i pohranjuje školsku dokumentaciju, prati stručnu i metodičku literaturu, izrađuje anotacije i tematske bibliografije te potiče učenike i nastavnike na prorađu stručne i metodičke literature.

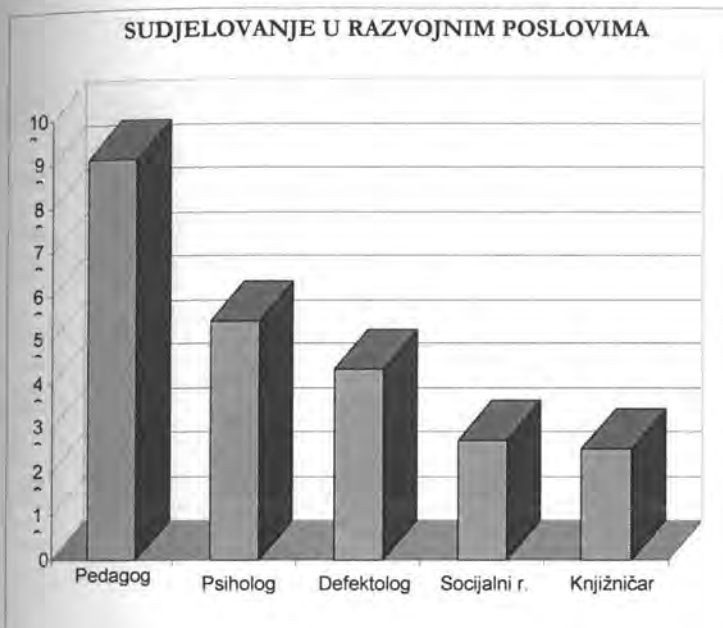
Većini razvojno-pedagoških funkcija u školi ostvaruju navedeni profili stručnih suradnika, ali je moguće da programske i druge specifičnosti neke škole podrazumijevaju i druge stručnjake u ulozi stručnih suradnika.

Analiza podataka o **popunjenosti škola stručnim suradnicima** pokazuje da u osnovnim i srednjim školama Republike Hrvatske ima nešto više od 1000 stručnih suradnika. U 41% osnovnih škola nema školskog pedagoga, a 35% osnovnih škola nema niti jednog od ključnih profila stručnih suradnika. U srednjim je školama situacija još nepovoljnija: 57% škola nema školskog pedagoga, a 54% srednjih škola uopće nema stručnih suradnika. Ukupno zaposleni stručni suradnici u osnovnim i srednjim školama (pedagozi, psiholozi, defektolozi i socijalni djelatnici) predstavljaju tek nešto više od 2% populacije zaposlene u tim ustanovama.

Kvantitativna analiza razvojno-pedagoških poslova koji se ostvaruju u okviru školskog programa, a u funkciji su unapređivanja rada škole, pokazuje da u najvećem broju tih poslova participiraju školski pedagozi, zatim psiholozi, defektolozi, socijalni djelatnici te knjižničari. Grafički prikaz te participacije donosimo na slici 11. Iako je to činjenica koja je uvjetovana sadržajima dodiplomskog obrazovanja i naravi poslova koji se u školi ostvaruju, iz toga se ne smije izvući zaključak da neki profili stručnjaka nisu potrebni, kao niti zaključak o mogućoj kompenzaciji. Škola u sadašnjim uvjetima ne može osigurati imove stručnjaka s punim radnim vremenom, ali može osigurati kvalificirano

izvođenje određenih programskih zadaća sudjelovanjem svih tih stručnjaka s dijelom radnog vremena. (Napomena! Nakon inventarizacije 130 karakterističnih stručno-pedagoških/razvojnih poslova u školi, sudjelovanje pojedinih profila stručnih suradnika u njihovu ostvarivanju, procijenili smo u skladu s njihovom profesionalnom osposobljenošću. Radi se o participaciji u poslovima izraženoj brojačano, a ne o participaciji u kvaliteti razvojno-pedagoškog rada škole.)

11. slika: Grafički prikaz sudjelovanja pojedinih profila u realizaciji razvojnih poslova

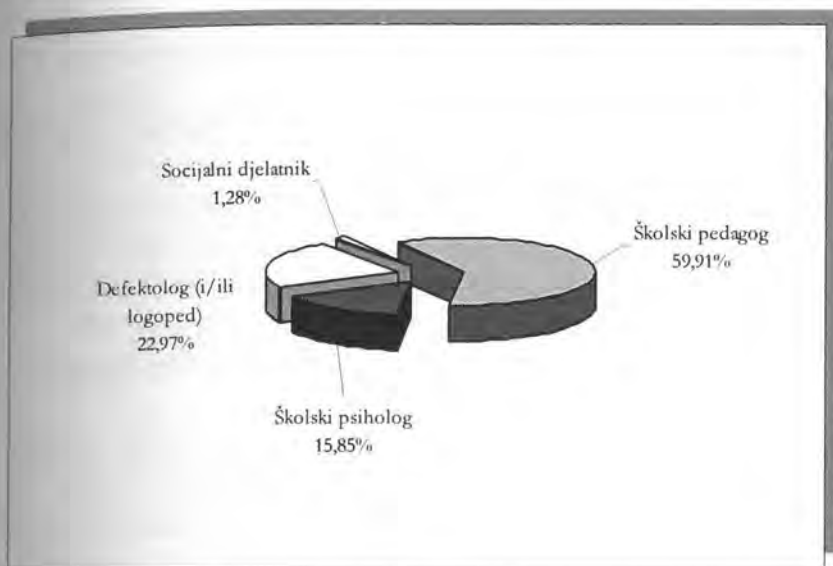


Analiza shvaćanja uloge stručnih suradnika ukazuje na dva dominantna konceptualna pristupa. Prvo je shvaćanje po kojemu su stručni suradnici u školi prvenstveno da bi brinuli o učenicima, a drugo da im je temeljna zadaća briga o odgojno-obrazovnom procesu. Ovo drugo shvaćanje karakteristično je za hrvatsko školstvo od samog početka uvođenja stručnih suradnika. Autori koji su se bavili njihovom ulogom osobito ističu orijentaciju na kvalitetu nastave i odgojni rad škole, uvođenje inovacija, istraživanja i razvoj (više o tome u odjeljku (2) Evolucija shvaćanja uloge stručnih suradnika). Takvi su pogledi sankcionirani i zakonima, pa se to posve prirodno odrazilo i na strukturu stručnih suradnika zaposlenih u školama.

Vidljiva je, naime, najveća zastupljenost školskih pedagoga, zatim defektologa, pa psihologa i socijalnih djelatnika. Dominacija pedagoga kao najšireg profila stručnog suradnika odraz je konceptualne usmjerenosti na razvojno-pedagoške poslove koji se ostvaruju u okviru školskog programa, a u funkciji su unapređivanja odgojno-obrazovnog procesa. Kvantitativne analize pokazuje da u najvećem broju tih poslova participiraju školski pedagozi, a nešto manje ostali

profili stručnih suradnika. Manja zastupljenost školskih psihologa odraz je sve intenzivnijeg uvođenja defektologa kao stručnjaka koji bi trebao kompenzirati slabosti u radu s djecom koja ne uspijevaju savladavati školski program.

12. slika: Grafički prikaz zastupljenosti pojedinih profila u broju ukupno zaposlenih stručnih suradnika u osnovnim školama



5.2.2. Razvojni put stručnih suradnika

Da bi suvremena škola uspješno ostvarila svrhu svoga postojanja i postigla planirane ciljeve mora, uz ostalo, biti u stanju upoznati svoje učenike, i prepoznati njihove osobine, sposobnosti i moguća postignuća. Uz to treba biti u stanju osigurati kvalitetan pedagoški rad i pružiti odgovarajuću stručnu pomoć kako bi njezini polaznici mogli napredovati i razvijati se u skladu sa svojim sposobnostima. Da bi to bilo moguće potreban je i savjet i stručna pomoć kompetentnih stručnjaka kao što je to, uostalom, i u drugim područjima ljudskoga rada: u zdravstvu (zdravstveno savjetovanje), gospodarstvu (financijsko savjetovanje), zakonodavstvu (pravno savjetovanje) i sl. Razvojna pedagoška djelatnost stručnih suradnika razvila se iz savjetodavne djelatnosti.

Začetkom savjetodavnog rada u suvremenom obrazovanju smatra se rad Franka Parsonsa u njegovoj bostonskoj ustanovi "Civil Service House" gdje je pružana savjetodavna pomoć za izbor zanimanja - profesionalno savjetovanje (Reed, A. Y. 1944. str. 3.). Iz profila stručnjaka koji su započeli taj rad razvili su se kasnije školski savjetnici u američkim školama (Pediček, F. 1967. str. 41.). Ti su školski savjetnici po strukturi svojega obrazovanja i programskim zadaćama u školskoj

praksi najbližiji našim školskim pedagogima (Mortensen, D. G. i Schmuller, A. M., 1973, str. 124. i d.). Uz školske su savjetnike počeli radom školski psiholozi i socijalni djelatnici.

Od 1952. godine školski savjetnici u SAD-u organizirano djeluju u okviru svoje strukovne udruge "American School Counselor Association" koja se sustavno bavi unapređivanjem odgojno-obrazovnog rada u predškolskim ustanovama, osnovnim i srednjim školama; organizira seminare i savjetovanja te publicira nekoliko stručnih časopisa (više o tome na Internet adresi: <http://www.edge.net/asca/>).

Stručni suradnici u hrvatskoj odgojno-obrazovnoj praksi sudjeluju već 45 godina. Pojava prvog stručnog suradnika zabilježena je 1954/55. školske godine u "IX. gimnaziji" i Osnovnoj školi "Ivan Goran Kovačić" u Zagrebu - školski psiholog, a 1959. godine u Osnovnoj školi "Ljubljana" u Zagrebu i školski pedagog (Pedagog i psiholog u osnovnoj školi, 1971. str. 16.).

Tijekom njihova 45-godišnjeg djelovanja mogu se prepoznati četiri razvojne faze: (1) od pojave prvih stručnih suradnika do zakonskog reguliranja njihove uloge, (2) faza osmišljavanja rada i njegove legalizacije, (3) doba afirmacije djelovanja stručnih suradnika i (4) razdoblje u kojem je nastupila kriza i posremašnje preispitivanje.

Od pojave prvih stručnih suradnika do zakonskog reguliranja njihove uloge. Početak ovoga razdoblja poklapa se s pojavom prvog stručnog suradnika - 1954. godina, a završava deset godina kasnije - 1964. godine. Njeja karakterizira briga za osmišljavanjem i afirmacijom prakse školskog psihologa. Uz to se vezuje i osobito se ističe uloga dr. I. Furlana koji je prvi definirao programsku orijentaciju školskog psihologa, a tijekom dvadeset godina (od 1959. do 1980.) svojim je stručnim i znanstvenim radovima kao i brojnim priručnicima doprinio afirmaciji rada školskog psihologa. U ovom se razdoblju prevodi literatura stranih autora o metodama rada školskih psihologa (Andrej, B., 1957.), a slovenski psiholog dr. I. Toličić 1956. god. objavljuje prvi priručnik namijenjen psiholozima u školama pod naslovom "Psihološko proučavanje učenicev", koji je u velikoj mjeri upotrebljavan i u hrvatskim školama.

Kad su stručni suradnici u pitanju, a osobito školski pedagogi onda se ne može mimoći utjecaj jednog od najistaknutijih slovenskih pedagoga - dr. Franca Pedičeka. On je među prvim školskim pedagogima koji je svoj znanstveni i stručni rad započeo na području savjetodavnog rada - još 1954. godine. S više od dvije stotine stručnih i znanstvenih radova teorijske i praktične naravi iz ovoga područja, koje je objavio u četrdesetogodišnjem razdoblju (od kojih su neki antologijske vrijednosti), u znatnoj su mjeri utjecali i na rad hrvatskih pedagoga.

Ovoga se autora smatra utemeljiteljem interdisciplinarnosti u radu stručnih suradnika u evropskim okvirima.

Za ovo je razdoblje karakteristična i komplementarnost između pedagoške teorije i školske prakse u promišljanju pedagoških fenomena. Tako se, sljedeći zahtjeve prakse početkom 60-ih godina u Hrvatskoj pojavljuje skupina pedagoških stručnjaka koji počinju temeljitije proučavati prva iskustva školskih pedagoga i sve sustavnije osmišljavati njihovo mjesto, ulogu i zadaće u školskoj praksi (Cotić, A. 1963; Korčmaroš, M. 1965; Viher, D. 1965. i dr.). Nastavlja se također sustavno unapređivanje prakse školskih psihologa koji dobivaju i prvi operativni program rada (Toličić, I. 1964.). O osobitosti trenutka u razvoju hrvatske pedagogije i školstva svjedoči i objavljivanje Enciklopedijskog rječnika pedagogije 1963. godine u nakladi Matice hrvatske. Među ostalim u njemu se definira i pojam "školski psiholog" u skladu s tadašnjim shvaćanjem njegove uloge u školi. Treba istaći i to da se sve sustavnije razmišlja o objedinjavanju djelatnosti stručnih suradnika raznih profila u školi - u timove, kao i o potrebi da programski i izvedbeno usklade svoj rad (Peteh, M. i Cotić, A. 1964.) .

Svakako je najvažniji događaj da se 10 godina nakon pojave prvih stručnih suradnika u školskoj praksi, zakonski legalizira ta njihova djelatnost. O tome govori član 111. Zakona o osnovnoj školi objavljen 1964. godine u kojem stoji da "u svrhu što uspješnijeg ostvarivanja odgojno-obrazovnih zadataka škole, proučavanja i unapređivanja odgojno-obrazovnog rada i radi pomaganja direktoru škole u provođenju instruktivno-pedagoških zadataka" škola treba uključiti pedagoga. Uz ovu, nema sumnje pozitivnu usmjerenost razvoju škole, ovaj je Zakon, zacijelo zbog nedostatka odgovarajućih fakultetski obrazovanih stručnjaka, omogućio da se u osnovnim školama na mjesta pedagoga postavljaju istaknuti nastavnici. Uslijedila je uglavnom proizvoljna primjena Zakona u praksi i na poslova pedagoga imenovani su nastavnici sa vrlo skromnim stručnim znanjima, od kojih su mnogi nekompetentno obavljali svoje zadaće. Po svemu sudeći popunjavanje "istaknutim nastavnicima" pokazalo je da se uloga pedagoga tada shvaćala kao funkcija, a ne kao profesija, što je nanijelo veliku i dugoročnu štetu ugledu i afirmaciji pedagoga u školskoj praksi.

Faza intenzivnog osmišljavanja rada stručnih suradnika i njegova potpuna legalizacija. Ovo se razdoblje kreće u intervalu od 1965. do 1974. godine. Za razliku od prethodnog, koje karakterizira traganje za rješavanjem globalnih pitanja o ulozi i zadacima, ovo razdoblje nagovještava već na samom početku usmjerenost na neka bitna metodička pitanja ostvarenja pojedinih zadaća u školi. Tako se aktualizira uloga pedagoga i psihologa u rješavanju odgojnih problema, u ujednačavanju razrednih odjela, u suradnji s nastavnicima na unapređivanju nastave, u brizi za profesionalno savjetovanje i orijentaciju učenika te u stručnom usavršavanju učitelja.

Nakon višegodišnjeg intenzivnog bavljenja problemima savjetodavnog rada, inozemskog boravka u SAD-a i proučavanja dostignuća prakse školskih savjetnika u tamošnjim školama - 1965. godine F. Pediček je obranio disertaciju "Švetovalno delo in šola". Ta je disertacija objavljena pod istim naslovom, u Ljubljani 1967. godine. Fundamentalno je značenje ovoga djela u tome što, za razliku od dotadašnjih parcijalnih pokušaja, sustavno analizira stečena svjetska iskustva na ovom području i cjelovito obrađuje teorijski i praktični aspekt djelovanja internih službi u školama. Logičan nastavak rada ovoga autora vidljiv je u njegovu prilogu "Organizacijsko-operativni model za rad školske pedagoške, školske psihološke i socijalne službe", objavljen 1969. godine. Spomenuti, kao i brojni kasniji radovi ovoga autora, u velikoj su mjeri utjecali na rad stručnih suradnika u hrvatskim školama.

Po svemu sudeći prvi stručni suradnici imali su teškoća u ostvarivanju svoje temeljne uloge - unapređivanju kvalitete odgojno-obrazovnog procesa. Znatno su većih teškoća imali oni koji nisu bili odgovarajuće kvalificirani za ove zahtjevne zadaće. Uz to su se i brojni učitelji osjećali pogođeni činjenicom da su neki stručni suradnici, a osobito oni s nezadovoljavajućom stručnom i metodičkom kompetencijom, funkcionirali više kao kontrolori (umjesto ravnatelja), nego li kao suradnici na ostvarenju zajedničkog cilja. Vidljivo je to u napisima koji su se tijekom 1968. godine pojavili u "Školskim novinama", u kojima je preispitivana opravdanost uvođenja stručnih suradnika, ali i pokušavali dati odgovori na pitanje što bi valjalo mijenjati u radu stručnih suradnika. Slična je serija napisa uslijedila u "Školskim novinama" 1973. godine, a odlikuje se težnjom za preciznijim definiranjem položaj školskog pedagoga.

S aktualiziranjem pitanja stručnih suradnika potkraj 60-tih mogu se povezati za njih važni događaji koji su se odvijali na tri razine: (1) Na razini školske prakse može se zapaziti naglašena potreba da se funkcionalno definiraju operativni programi rada i utvrde organizacijski modeli djelovanja stručnih suradnika - koje su potaknuli i pedagozi i psiholozi praktičari, kao i njihovi stručni nadzornici (Biondić, S. 1967; Kaučić, B. 1967; Kobola, A. 1968; Mladen, S. 1967 i 1970. i dr.). (2) Na razini obrazovanja kadrova za poslove stručnih suradnika - Filozofski fakultet u Zagrebu i Visoka industrijsko-pedagoška škola u Rijeci pokreću pitanje osuvremenjivanja programa i obrazovnih modela za stručne suradnike (Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu, 1968; Podgorski, I. 1969; Švajcer, V. i dr. 1969. i Švajcer, V. 1970.). Pozitivna posljedica rasprava na visokoškolskoj razini jest organizacija dvogodišnjega studija za školske pedagoge namijenjenog nastavniciima koji su udovoljili zahtjevnim kriterijima (odgovarajući uspjeh na prijašnjem studiju i dokazani vrijedni pedagoški rezultati u školskoj praksi). (3) Na razini prosvjetne politike donose se prvi oficijelni programi. Deset godina od pojave prvog školskog pedagoga, Prosvjetni savjet Hrvatske donosi 1968. godine "Orijentacioni program rada školskog pedagoga", a 1970. godine i "Orijentacioni

programa rada psihologa u osnovnoj školi" (petnaest godina od pojave prvog školskog psihologa).

Ovakav razvoj pogodovao je okretanju stručnih suradnika prema stvarnim problemima u školskoj praksi. Prilozi pedagoga i psihologa objavljeni u stručnoj periodici s početka 70-tih godina pokazuju njihovu orijentaciju na odgojno djelovanje škole, racionalizaciju odgojno-obrazovnog rada, rad s darovitima, prijem učenika u školu, uvođenje inovacija i sl. (Jurić, V. i Silov, M. 1973; Koren, I. 1971; Hitrec, G. 1973; Pivac, J. 1971; Vajcik, P. 1971, Jurman, B. 1974. i dr.).

Značajan prilog metodici rada školskih pedagoga i psihologa je objavljivanje zbornika "Pedagog i psiholog u osnovnoj školi" (1971.). Veliki je doprinos definiranju rada stručnih suradnika i temeljito obrađeno područje pedagoško-psihološke službe u "Našoj osnovnoj školi - Odgojno-obrazovnoj strukturi" (1972.). Godine 1973. objavljena je prva prevedena knjiga koja se bavi djelatnošću stručnih suradnika - "Pedagoško vođenje u suvremenim školama" autora Mortensen, D. i Schmuller, A. koja vrlo pregledno izlaže rezultate iskustava stečenih u američkom školstvu. Budući da se bliži dvadeset godina od pojave prvog stručnog suradnika u školama, održavaju se savjetovanja (u Velikoj Kopanici 1970.), započinju sustavnija empirijska istraživanja (Pediček, F. 1972.) te se analiziraju i rezimiraju stečena iskustva (Rozmarić, A. 1974.).

Doba afirmacije djelovanja stručnih suradnika. Ovo razdoblje (od 1975. do 1984. godine) karakterizira afirmacija stručnoga rada u školama. To je razdoblje ekspanzije stručno-pedagoške djelatnosti u kvantitativnom i kvalitativnom pogledu. Ako se za dotadašnji razvoj može reći da se je odvijao manje-više stihijski, razvoj je u ovom razdoblju bio uglavnom usmjeren i utjecajem koji je u tom vremenu imao Prosvjetni savjet Hrvatske kao respektabilno stručno tijelo u prosvjeti i Zavod za prosvjetno-pedagošku službu kao eksterna stručna institucija u funkciji unapređivanja školstva. Sudeći po programskim načelima zapisanim u operativnom programu, Zavod se osobito oslanjao na stručnjake u školskoj praksi, a osobito na one najstručnije. Tako se u programskoj orijentaciji ove službe može, između ostaloga, naći: "U ostvarivanju zadataka prosvjetno-pedagoške službe neposredno sudjeluju - osim prosvjetnih savjetnika - direktori osnovnih škola, školski pedagozi odnosno školski psiholozi, istaknuti nastavnici-voditelji stručnih aktiva i oni koji rade na određenim zadacima u eksperimentalnim osnovnim školama i školama-nastavnim centrima." (Naša osnovna škola, 1974. str. 366.).

U ovom se razdoblju počinje ostvarivati integracija djece s teškoćama u razvoju u redovne škole pa bilježimo porast zanimanja za profil defektologa kao defektološku funkciju stručnih suradnika što potvrđuju brojni radovi na tu temu (Lacković-Grgin, K. 1978; Vicić, M. 1978; Žutinić, S. 1978. i dr.).

Ono što je međutim osobito potenciralo rast i razvoj pedagoških stručnih službi u naznačenom vremenskom intervalu jest reforma srednje škole koja je planirana 1974. godine. Tom se reformom željelo uvesti osim vanjskih organizacijskih, i bitne unutarnje pedagoške promjene. Projektirana je vrlo ambiciozno, a kako se kasnije pokazalo, i podosta nerealno. Opravdano je potencirano stajalište, da je jedino pojačanim stručnim pedagoškim radom moguće ostvariti i neke znatnije pomake u kvaliteti odgojno-obrazovnog procesa. Zahvaljujući takvom gledanju raste zanimanje za stručni rad, pa se kao posljedica pojavljuju brojni prilozi na temu konceptualizacije i operacionalizacije stručno-pedagoškog rada osobito u srednjim školama (Milat, J. i Sunko, M. 1977; Kolbah-Leko, A. 1978; Milat, J. 1978; Mišina, M. 1978; Staničić 1978, 1979, 1980. i dr.). Organizacija i sadržaji obrađivani u tom vremenu na stručnim skupovima stručnih suradnika pokazuju tendenciju sve serioznijeg znanstvenog promišljanja njihove uloge u unapređivanju školske prakse iz kojeg se sve jasnije prepoznaje uloga stručnih suradnika kao transfera znanstvenih spoznaja u školski život.

Školski su pedagozi dobili i svoj prvi vodič za praktično djelovanje - "Metodiku rada školskog pedagoga" V. Jurića (1977.)¹¹. Ovaj je priručnik područje rada i praksu školskog pedagoga prikazao izuzetno suvremeno, ostvarujući pomak od shvaćanja pedagoga kao kontrolora nastavnikova rada - prema pedagogu koji svoju cjelokupnu aktivnost ostvaruje kao bliski nastavnikov suradnik u ostvarenju zajedničkog cilja. Osobito su dragocjeni prilozi istoga autora koji obrađuju ulogu pedagoga u tzv. malim istraživanjima u školi i njegovo bavljenje unapređivanjem nastave (1975., 1978.) što su u velikoj mjeri, kao metodološke obrasce, primjenjivali i ravnatelji škola i prosvjetni savjetnici u svojoj praksi.

Godinu dana nakon objavljivanja "Metodike rada školskog pedagoga" ,1978. pojavila tiskana je knjiga B. Jurmana "Načrtovanje življenja in dela osnovne šole - delo šolskih svetovalnih delavcev" kao sintetički prikaz rada i iskustava stručnih suradnika u Sloveniji. U ovoj je knjizi izložen najrazrađeniji, nama poznat, program radnih zadataka školskih pedagoga, psihologa i socijalnih radnika u osnovnoj školi. Posebnost ove monografije jest u nastojanju njezina autora da dugoročno osmisli djelovanje stručnih suradnika na određenom području, nudeći plan optimalnog rasporeda stručnih suradnika u mreži škola na određenom prostoru.

U Hrvatskoj je 1980. godine usvojen novi Zakon o odgoju i osnovnom obrazovanju koji znatno preciznije od prethodnih zakona propisuje obvezu škola da se ekipiraju stručnim suradnicima i detaljnije razradio njihovu ulogu. Ova

¹¹ "Metodika rada školskog pedagoga" prof. dr. V. Jurića publicirana je 1977., a prerađeno i dopunjeno izdanje objavljeno je 1988. godine. Radi se o djelu namijenjenom školskim pedagogima, što je imalo nenadomjestivu ulogu u osmišljavanju, te razvoju i unapređivanju njihova rada u školskoj praksi.

nastojanja učvrstio je Zakon o usmjerenom obrazovanju 1982. godine koji je obvezao srednje škole da uvedu svoju razvojnu pedagošku službu.

Razdoblje u kojem je nastupila kriza i preispitivanje uloge stručnih suradnika. Ovo razdoblje datira od 1985. godine, a traje i danas. Nastavlja se dinamično bavljenje pojedinaca i institucija razvojno-pedagoškim službama u obrazovanju. U početku su zamjetna intenzivna nastojanja da se što je moguće jednoznačnije definira njihova uloga, utvrdi program rada, analiziraju slabosti, ali istaknu i očigledne dobrobiti za unapređivanje pedagoškog rada u školama. Tako se, među ostalim, 1984. godine u "Školskim novinama" objavljuje serija rasprava oko zapošljavanja defektologa-socijalnih pedagoga u zagrebačkim školama, a 1985. se u Opatiji održava savjetovanje posvećeno ulozi stručnih suradnika u prevenciji delinkventnog ponašanja mladih. Održano je također, više regionalnih i republičkih savjetovanja i okruglih stolova, a tome je bila posvećena i 11. "škola pedagoga" u Puli 1985. godine. U časopisu "Propisi-praksa" M. Silov vodi rubriku posvećenu problemima odgoja i obrazovanja koju, kroz duže vremensko razdoblje, u cijelosti posvećuje problemima razvojne pedagoške službe u školi. Posebno su vrijedni sintetički prikazi stanja, problema i perspektive stručnih suradnika u Hrvatskoj (Rozmarić, A. 1985.) i Sloveniji (Jurman, B. 1985.).

U ovom razdoblju objavljena je i prva cjelovita bibliografija radova o stručnim suradnicima (Silov, M. i Staničić, S. 1986.) u kojoj se daje određeni poticaj daljnjem proučavanju pedagoške djelatnosti stručnih suradnika. Neka su stručna pitanja razvojne djelatnosti obrađena na razini magisterija i doktorata (Rozmarić, A. 1986.; Silov, M. 1986.; Giron, M. 1985.), provedeno je više opsežnih empirijskih istraživanja i objavljeno više stručnih i znanstvenih radova na temu razvojno-pedagoškog rada (Staničić, S. 1984, 1985, 1986, 1987; Silov, M. 1985, 1986, 1987; Rozmarić, A. 1984, 1985, 1986.). Objavljeno je i drugo izdanje "Metodike rada školskog pedagoga" V. Jurića (1988).

Jedan od najvažnijih događaja u ovom razdoblju svakako je službeno usvajanje "Konceptije razvojne pedagoške službe u organizacijama udruženog rada odgoja i obrazovanja" (Prosvjetni savjet Hrvatske, 1986.) Taj je dokument bio strukturiran tako da je u njemu definiran cilj i zadaci, utvrđena osnovna načela organizacije i djelovanja, obrazložen pristup planiranju i programiranju i ukazano na specifičnosti ostvarivanja koncepcije i djelovanja razvojne pedagoške službe u pojedinim dijelovima sustava odgoja i obrazovanja (predškolski, osnovno, srednje). Za svaki od segmenata odgojno-obrazovnog sustava utvrđeni su profili stručnih suradnika, normativi za njihov broj, zadaci i orijentacijski program rada. Budući da u spomenutoj Konceptiji nisu mogla biti obrađena sva operativna pitanja djelovanja razvojnih pedagoških službi, Zavod za prosvjetno-pedagošku službu obvezao se izraditi brojne priloge koji bi omogućili zadovoljavajuću aplikaciju toga dokumenta u odgojno-obrazovnu praksu.

Pod kraj 80-ih i početkom 90-tih godina uviđaju se ideološke i ekonomske zablude provedene reforme školstva. Započelo je temeljito preispitivanje propusta učinjenih u desetogodišnjem razdoblju. Teorijski je uspješno pobijena teza da se dobre zamisli nisu uspjele ostvariti jer "udruženi rad" nije zadovoljavajuće ostvario svoju ulogu. Utvrđeno je da nije problem u provedbi već u ideološkim polazištima koja nisu promovirala demokraciju. Još se jednom potvrdilo da se bitnije promjene u obrazovanju ne mogu postići dekretima, a ponajmanje ako izostane prihvatanje i spremnost na suradnju pedagoškoga osoblja u školama. Usporedo s inventarizacijom propusta pristupa se izradi novih modela obrazovnoga sustava (Glasnik Ministarstva prosvjete i kulture, 26. 05. 1992.).

U okviru prijedloga novih modela mogu se naći operacionalizacije učinkovitijeg rukovođenja i razvoja škole, pa i potpune koncepcije djelovanja stručnih službi. Osobitu pozornost zaslužuje "Koncepcija razvojno-pedagoške djelatnosti u institucijama odgoja i obrazovanja. Ovaj dokument polazi od toga da razvojna pedagoška djelatnost u novoj školi postaje osnova i mjera demokratizacije odgoja i škole i omogućuje optimalizaciju odgojno-obrazovnog potencijala i procesa. Definirana su uz to nova načela, ciljevi, zadaće i područja rada, te nosioci i neki elementi standarda razvojne pedagoške djelatnosti nove škole (Mušanović, M. i dr. 1992. str. 189.).

Početkom 90-ih godina održano je više stručnih skupova posvećenih stručnim suradnicima. Tako su u prosincu 1990. godine M. Silov i V. Jurić vodili stručni kolokvij "Stručni suradnici u osnovnoj školi" kojeg su organizirali Institut za pedagoška istraživanja Filozofskog fakulteta u Zagrebu, Zavod za školstvo Republike Hrvatske i Pedagoško društvo Zagreba. Na kolokvij je potvrđen doprinos stručnih suradnika unapređivanju školske prakse i iskazana potreba da se aktualiziraju programi njihovih studija (Silov, M. 1991. str. 80.). Okrugli stol na temu "Status pedagoga u predškolskom odgoju, osnovnim i srednjim školama" organizirali su u siječnju 1992. godine Zavod za školstvo Republike Hrvatske i Hrvatski pedagoško-književni zbor (Ivanek, A. 1992. str. 96.). U travnju 1992. godine na 17. školi pedagoga posvećenoj temi "Prema novoj koncepciji osnovne škole u Republici Hrvatskoj" održane su radionice od kojih je jedna bila posvećena stručnim suradnicima u školi. Uvodno izlaganje održao je M. Mušanović aktualizirajući pitanja profesionalizacije rada školskog pedagoga koja bi trebalo regulirati novom koncepcijom razvojne pedagoške djelatnosti (Staničić, S. 1992. str. 316.).

Jedan od značajnijih stručnih skupova, pod nazivom "Položaj i profesionalni status školskog pedagoga", organizirao je Hrvatski pedagoško-književni zbor u veljači 1993. godine. Na njemu su bili okupljeni poznati stručnjaci za ovu problematiku iz redova sveučilišnih profesora, HPKZ-a, Zavoda za školstvo te osnovnih i srednjih škola. Na tom je skupu zaključeno "kako je pitanje o

potrebitosti školskih pedagoga ispolitizirano, te kako se ne bi trebalo njime iscrpljivati nego prionuti na usavršavanje i modernizaciju struke." (Vrgoč, H. 1993. str. 364.). Na Osamnaestoj "školi pedagoga" u svibnju 1993. godine također je aktualizirana spomenuta tema, a obradili su je H. Vrgoč i V. Jurić (Vrgoč, H. 1993. str. 366). U studenom 1993. godine u organizaciji HPKZ-a i Zavoda za školstvo Ministarstva kulture i prosvjete Republike Hrvatske održano je savjetovanje "Iz prakse pedagoga osnovne škole". Na tom su savjetovanju izložena brojna iskustva školskih pedagoga u rješavanju stručnih problema u školskoj praksi, a HPKZ je objavio i zbornik radova (Vrgoč, H. ur. 1994.).

Treba istaći i činjenicu da su stručni suradnici tijekom agresije na Hrvatsku nosili veliki teret brige za djecu i svojom stručnošću pridonijeli da u ratnim uvjetima pomognu i učenicima i nastavnicima da svoj rad i ponašanje pedagoški optimiziraju u teškim uvjetima ostvarivanja odgojno-obrazovnog programa. Osobito je do izražaja došla njihova inventivnost u izradi stručnih materijala kojima su poticali kvalitetnije pripremanje učitelja za rad s učenicima, te brojna stručna izlaganja kojima su osnaživali učitelje i učenike da izdrže i da se održe u stradaljivim situacijama.

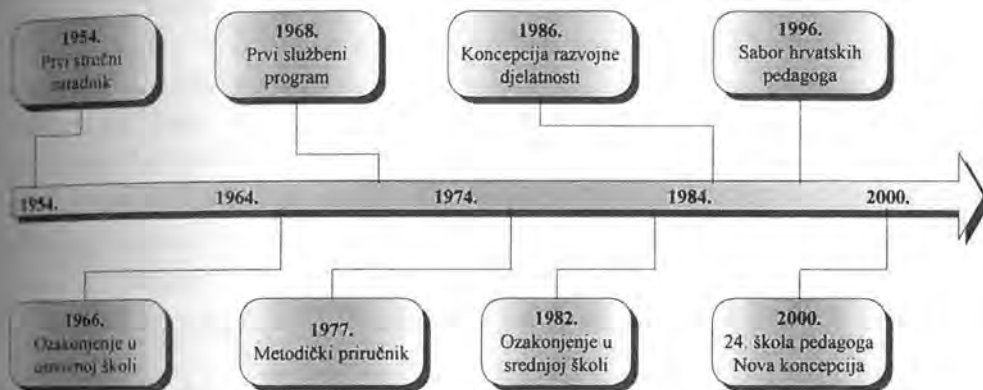
Briga o njima samima, međutim, postupno se smanjivala. Nadležne stručne prosvjetne institucije koje su skrбиле o unapređivanju rada stručnih suradnika (u prvom redu Zavod za školstvo) i same su reducirane i transformirane, pa se može reći da su posljednjih godina stručni rad u školama počiva na individualnim pokušajima i osobnim inicijativama pojedinaca koji nastoje svoj stručni profil razvijati samousavršavanjem. Nepovoljnom razvoju stručno-pedagoškoga rada osobito doprinose tzv. pokušaji racionalizacije u obrazovanju koji zahvatima u pravnoj regulativi reduciraju normative za postavljanje stručnih suradnika i omogućuju kompenzaciju profesionalaca nekvalificiranim djelatnicima (u srednjim školama). Na tu su pojavu reagirala strukovna udruženja pedagoga i psihologa. Hrvatski pedagoško-književni zbor, kao strukovna udruga pedagoga, na Saboru hrvatskih pedagoga, uz analizu brojnih prosvjetnih pitanja, održava i okrugli stol "Stanje i perspektiva pedagoga u hrvatskom školstvu". Na njemu je analiziran položaj školskih pedagoga i zaključeno da je, uz ostalo, potrebno izraditi novu koncepciju razvojne pedagoške djelatnosti u školama (Pedagogija i hrvatsko školstvo II, 1996, str. 107.). Sličan je zaključak, vezano za školske psihologe, donijelo i Hrvatsko psihološko društvo (Izvešće o radu 4. godišnje konferencije, 1996. str. 28.).

Danas uočavamo nove pomake prema afirmaciji stručno-pedagoškog rada u školama i rada stručnih suradnika. Najnoviji poticaj u tom smjeru jest 24. škola pedagoga održana krajem ožujka 2000. godine s temom "Pedagozi – stručni suradnici u inovacijskom vrtiću i školi" (Pedagozi – stručni suradnici u inovacijskom vrtiću i školi, 2000.). Na toj je Školi, uz ostalo izloženo teorijsko

utemeljenje razvojne pedagoške djelatnosti (Mušanović, M. 2000. str. 19.)¹², prikazana iskustva drugih zemalja (Wakouning, V. 2000. str. 75.; Serra, E. 2000. str. 72.), a promovirana je i knjiga koja suvremeno obrađuje problem savjetodavnog rada u školi (Resman, M. 2000.).¹³ Dodajmo da su upravo u proceduri donošenja novi prosvjetni dokumenti kojima se nastoji vratiti odgovarajući položaj stručnim suradnicima u školama i sustavnije integrirati njihov doprinos u daljnjem oblikovanju suvremene hrvatske škole.

Važnije točke u razvoju djelatnosti stručnih suradnika, koje su izložene u ovom odjeljku, donosimo na slici 13.

13. slika: Važnije točke u razvoju djelatnosti stručnih suradnika



Shvaćanje uloge stručnih suradnika prošlo je stanovitu evoluciju. Za prvu fazu razvoja pedagoške djelatnosti stručnih suradnika karakteristično je, posve prirodno, traganje za pojmovnim određenjem temeljne svrhe njihova uvođenja. Na tom putu prvi se susreće F. Pediček. U početnim radovima on se zalaže za ideju da su stručni suradnici ("savjetodavni djelatnici") u školi prvenstveno radi pružanja pomoći učenicima. Njihov rad definira kao "savjetodavni rad koji je posebna služba pomoći djetetu u poticanju njegove aktivnosti, da lakše rješava svoje probleme." (Pediček, F. 1967. str. 60.)

Slična pojmovna određenja karakteristična su za neke američke autore. Tako npr. D. G. Mortensen i A. M. Schmuller smatraju da je "cilj pedagoškog vođenja pomoći učeniku, primjenom odgovarajućih i općeprihvaćenih procedura

¹² Jedan od najoriginalnijih doprinosa na 24. školi pedagoga bilo je izlaganje prof. dr. Marka Mušanovića – Teorijska polazišta razvojne pedagoške službe. Ovo je prvi put od pojave stručnih suradnika u Hrvatskoj da se njihova djelatnost utemeljuje na suvremenoj - razvojno-humanističkoj ili postmodernističkoj paradigmi, dajući toj djelatnosti jednu drugu dimenziju i novu kvalitetu.

¹³ Radi se o djelu jednog od najuglednijih suvremenih slovenskih pedagoga - prof. dr. Metoda Resmana "Savjetodavni rad u vrtiću i školi", knjizi koja je za polaznike 24. škole pedagoga prevedena na hrvatski jezik.

pedagoškog rada, da pronade najpogodniji način iskazivanja svojih sposobnosti, osjećaja i potrebe i da mu primjenom najboljeg odgojnog programa osigura odgovarajuće mjesto u društvenoj zajednici" (Mortensen, D. G. i Schmuller, A. M., 1973. str. 24.)

U američkoj se literaturi pojmovi "savjetovanje" i "pedagoško vođenje" često koriste kao sinonimi. Ima, međutim, i autora koji diferenciraju njihovo značenje, pa savjetovanje određuju kao "aktivnost koja u sabi sadrži vođenje", a pedagoško vođenje smatraju i "konceptijom i procesom istovremeno u kojem se vodi računa o razvojnim potrebama djeteta, budući da ono nastoji naći svoj put kroz društveni labirint i pronaći svoje mjesto u životu." (Mowsesian, R. 1969. str. 194.)

U kasnijim djelima F. Pedičeka uočili smo da on više ne insistira toliko na izravnoj pomoći učenicima koju bi trebali pružati stručni suradnici. Težište savjetodavnog rada stavlja na *osposobljavanje nastavnika i roditelja* za pružanje pomoći učenicima. To je stajalište iskazano u definiciji autora prema kojoj je "školska služba savjetovanja nerazdvojni dio školskog života i rada; ona je interdisciplinarno zasnovana i timski aktivna školska služba koja preko školske pedagoške, školske psihološke i školske socijalne službe pruža nastavnicima i roditeljima stručnu pomoć u različitim pitanjima razvoja učenika i školskog odgojno-obrazovnog rada." (Pediček, F. 1969. str. 335.)

Slične stavove nalazimo i u novijim radovima A. Rozmarića. On, naime, smatra da se pomoć stručnog suradnika nastavniku sastoji u tome da "specijalističkim poznavanjem problematike koju nastavnik u tolikoj mjeri ne poznaje, učenika približi nastavniku u svim onim aspektima o kojima nastavnik mora brinuti u odgojno-obrazovnom radu ako želi omogućiti najveći mogući napredak svakom učeniku, respektirajući njegove mogućnosti, kako bi svaki pojedini učenik maksimalno iskoristio svoje šanse u razvoju i napretku." (Rozmarić, A. 1985. str. 9.)

Istaknimo još i zalaganje F. Pedičeka za *interdisciplinarnu utemeljenost* savjetodavnog rada u školi i *timski pristup* njegovu ostvarivanju. Ove karakteristike toga rada autori priloga s područja razvojne djelatnosti u početku nisu isticali. Jedan od njezinih koji je to potencirao u svojim radovima bio je B. Jurman (1978. str. 32.).

Dok se u Sloveniji od samog početka težište savjetodavnog rada stavljalalo na brigu o učeniku, u Hrvatskoj se afirmira koncepcija koja naglasak stavlja na brigu o *kvaliteti odgojno-obrazovnog procesa*.

Tako se već u Zakonu o osnovnoj školi od 1964. godine nalazi odredba prema kojoj škola treba u svoj rad uključiti pedagoga "u svrhu što uspješnijeg ostvarivanja obrazovnih zadataka škole, proučavanja i unapređivanja odgojno-

obrazovnog rada i radi pomaganja direktoru škole u provođenju njegovih instruktivno-pedagoških zadataka ..." (član 111.). Treba reći da se mnogi analitičari slažu u ocjeni da je ovom odredbom već na samom početku uvođenja stručnih suradnika u hrvatske škole učinjena ozbiljna pogreška. Naime, isticanje pedagoške usmjerenosti na suradnju s direktorom u funkciji njegova pomoćnika usmjerilo je školske pedagoge u područje rukovodnog, administrativnog i kontrolnog, umjesto u područje stručno-pedagoškog rada.

Medu prvim autorima koji stručne suradnike vidi kao *specijalizirane stručnjake* je V. Švajcer. Njegovo je određenje da su stručni suradnici "...specijalizirani stručnjaci za pitanja nastave i odgojnog rada, koji surađuju s nastavnicima, pomažu im kod pripremanja i naučne organizacije odgojno-obrazovnog procesa, kod izrade i primjene odgovarajućih nastavnih instrumenata kao i kod traženja suvremenih nastavnih oblika i metoda i koji stručno analiziraju postignute rezultate škole u nastavi i odgojnom radu." Švajcer, V. 1969. str. 2. i 3.).

Slične stavove nalazimo i u jednoj od prvih publikacija namijenjenih stručnim suradnicima (objavljenoj u SR Hrvatskoj) — zborniku "Pedagog i psiholog u osnovnoj školi. Prema navodima u toj publikaciji "djelatnost službe školskog pedagoga i psihologa u osnovnim školama Hrvatske usmjerena je prvenstveno na osuvremenjivanje odgojno-obrazovnog rada škole, na racionalizaciju i intenzifikaciju nastave i učenja i drugih oblika rada te na rješavanje ključnih odgojno-obrazovnih pitanja u školi. U proučavanju, ispitivanju i rješavanju tih problema, školski pedagogi i psiholozi trebaju primjenjivati suvremenu pedagošku i psihološku metodologiju rada." (Pedagog i psiholog u osnovnoj školi 1971. str. 5.).

Autor ove definicije (ur. A. Kobola) podvukao je *primjenu znanosti* u radu stručnih suradnika čime je naglasio usmjerenost stručnih suradnika prema struci, za razliku od prijašnje administrativno-rukovodne usmjerenosti. Treba, međutim, istaći da je i D. Viher među prvima uočio važnost stručnih suradnika za afirmaciju znanosti u školi. On je smatrao da školskog pedagoga treba uvesti u školsku praksu "kako bi se moglo još neposrednije angažirati pedagošku nauku u životu škole i iskoristiti njezine naučne rezultate i njezinu pomoć pri usmjeravanju prakse." (Viher, D. 1965. str. 36.).

U istom je smjeru i razmišljanje L. Bognara koji potrebu uvođenja pedagoga u školu vidi u tome što će on "predstavljati sponu između nauke i praktične djelatnosti, zahvaljujući svom obrazovanju moći pratiti razvitak pedagoške znanosti i biti sposoban u sredini u kojoj djeluje primjenjivati nauku." (Bognar, L. 1972. str. 208.).

Ukratko, u početnom osmišljavanju uloge i usmjeravanju prakse stručnih suradnika prepoznatljive su *dvije tendencije*. Jedna je dolazila iz krugova prosvjetne

početke i ona je naglašavala kontrolno-administrativnu funkciju stručnih suradnika (zalaganje za "red, rad i mir") i druga koja je dolazila iz redova visokoškolskih profesora pedagogije koji su u uvođenju stručnih suradnika u školsku praksu prepoznali priliku da se pedagoški rad u školama podigne na višu razinu kvalitete, da se metodološki korektno istražuju pedagoški fenomeni u školskoj praksi i da se ubrza transfer suvremenih znanstvenih spoznaja u školski život.

Humanistički pogled na ulogu i zadatke razvojne pedagoške službe prepoznatljiv je u djelima V. Jurića. On smatra da je "organizacija pedagoške službe u školi rezultat razvoja naše škole i nastojanja da se u njoj održava i unapređuje pedagoški duh rada." (Jurić, V. 1977. str. 10.).

Ako se definicije razvojne pedagoške službe pokušavaju analizirati sa stajališta *semajne riječi* (termina) koja je u njima istaknuta, onda su to najčešće ove: pomoć, poboljšanje, primjena znanosti, osuvremenjivanje, racionalizacija, unapređivanje i razvoj.

Od navedenih termina najčešće se susreće *unapređivanje*. Među prvim dokumentima u kojima je istaknuta funkcija unapređivanja stručnih suradnika, osim prije spomenutog Zakona o osnovnom obrazovanju (1964.), svakako je "Naša osnovna škola - Odgojno-obrazovna struktura". U ovom djelu stoji da je pedagoško-psihološka služba u školi "specijalizirana služba koja se na pedagoškom i psihološkom području bavi unapređivanjem odgojno-obrazovnog rada." (Naša osnovna škola. 1972. str. 341.).

Već je ranije spomenuto da je u drugoj polovici 70-ih godina u Hrvatskoj pojačana aktivnost mnogih institucija i pojedinaca na osmišljavanju djelatnosti stručnih suradnika u školama. Kao rezultat toga ostvaren je kvalitativni pomak u shvaćanju njihove uloge. Prevladava naime mišljenje da ta uloga treba biti u prvom redu *razvojnog karaktera*. Ideja je nastala u početku reforme srednje škole i uglavnom je karakteristična za označavanje uloge stručnih suradnika u ovom dijelu odgojno-obrazovnog sustava. Tu ideju među prvima razvija J. Milat koji smatra da "u unutrašnjoj organizaciji odgojno-obrazovne ustanove mora postojati određena služba i to razvojna stručno-pedagoška služba koja će imati funkciju unutarnjeg pedagoškog razvoja i unapređivanja." (Milat, J. 1978. str. 2.). Podršku ovakvom promišljanju daje i N. Pastuović, koji smatra da je "škola svojevrsna organizacija, a svaka organizacija predviđa svoj razvoj (jer u protivnom nestaje) i školi je potrebna sustavna briga za razvoj pa time i kadrovi za razvoj." (Pedagogija i hrvatsko školstvo II, 1996. str. 94.).

Više vrijednih teorijskih priloga o djelatnosti stručnih suradnika dao je M. Silov. Ovaj autor u pojmovnom određenju funkcije razvojne pedagoške službe polazi od teorija razvoja društva, škole i ličnosti, a posebno od *teorije sustava*. Službu,

name definira kao "sektor razvoja i istraživanja, a stručni suradnici su specijalizirani stručnjaci koji provode razvojne, inovatorske i istraživačke poslove u organizacijama kojima je osnovna djelatnost odgoj." (Silov, M. 1986, str. 16.). Ovo je stajalište autor naglasio i na Saboru hrvatskih pedagoga 1996. godine.

U Konceptiji razvojne pedagoške službe u organizacijama udruženog rada odgoja i obrazovanja (1986.) regulirana je djelatnost stručnih suradnika i zvanično je uspostavljen naziv razvojno-pedagoška služba, a u definiranju ovoga pojma istaknuti su upravo spomenuti razvojno-istraživački i inovacijski aspekt. Prema ovom dokumentu "razvojna pedagoška funkcija ostvaruje se u svakoj odgojno-obrazovnoj organizaciji, a svojom razvojno-istraživačkom i inovacijskom karakteristikom usmjerena je na stalno unapređivačko djelovanje na području odgojno-obrazovnog rada." (Konceptija, 1986. str. 11.).

U knjizi "Razvojno-pedagoška djelatnost u školi", objavljenoj 1989. godine S. Staničić razvojnu pedagošku službu definira kao "tim stručnjaka različitih profila kojima je temeljna funkcija da anticipira, potiče, usmjerava razvoj i unapređuje cjelokupnu odgojno-obrazovnu djelatnost škole, na osnovi znanstvenih spoznaja, a u skladu s potrebama društva i ličnosti učenika. Razvoj i unapređivanje ova služba ostvaruje interdisciplinarnim pristupom i timskim radom sa svim subjektima u školi i uz pomoć institucija izvan škole, te funkcijama kao što su: planiranje, programiranje, organizacija, koordinacija, informiranje, usmjeravanje, savjetovanje, usavršavanje, istraživanje i dr." (Staničić, S. 1989. str. 30.).

U prilogu za koncepciju nove hrvatske škole 90-tih godina, autora M. Mušanovića i dr. izloženo je određenje razvojne djelatnosti stručnih suradnika prema kojemu je "cilj razvojno-pedagoške djelatnosti u institucijama odgoja i obrazovanja da optimalizira odvijanje odgojno-obrazovnog procesa u svim segmentima i na svim razinama sustava,..." (Mušanović, M. i dr. 1992.). Ovaj se autor osobito zalaže za profesionalizaciju rada školskog pedagoga i razvoj profesionalnog identiteta (teoriju struke, stručnu autonomija, društveni status profesije, radne uvjete, etički kodeks).

Ulozi pedagoga u "novoj školi" pozornost je posvetio i S. Antić. On smatra da je "školski pedagog nastavnik s posebnim ulogama u školi, koje su vezane uz aplikaciju pedagogijskih znanosti u nastavi i učenju" te da je on "glavni programer u školi, što proizlazi ne samo iz njegove najveće i najpotpunije kompetentnosti za pedagoška pitanja artikulacije nastave i učenja, nego i zato što je on najosposobljeniji za programiranje, u općem didaktičkom i tehnološkom smislu." (Antić. S. 1991. str. 160.).

U desecima radova i mnogim izlaganjima na stručnim i znanstvenim skupovima, H. Vrgoč doprinosi pravilnijem shvaćanju i unapređivanju djelatnosti stručnih

suradnika, a osobito pedagoga. Unatoč očiglednom prirodnom razvoju profesije, kao i mnogim pokušajima pojmovnog određenja razvojne pedagoške djelatnosti, H. Vrgoč smatra da su bitne promjene neizbježne i naša je obveza kao stručnjaka da "redefiniramo ulogu i poslove pedagoga i stručnih suradnika u duhu demokratskih promjena u Hrvatskoj i u skladu s novom hrvatskom školom." (Vrgoč, H. 1993. str. 357.).

Najnovija knjiga "Savjetodavni rad u vrtiću i školi", prof. dr. Metoda Resmana, uglednog slovenskog pedagoga i jednog od najboljih stručnjaka za razvojnu djelatnost na ovim prostorima, predstavlja izuzetan doprinos razumijevanju vrste i budućeg razvoja djelatnosti stručnih suradnika savjetodavnih djelatnika. Slijedeći suvremene humanističke teorije autor izvodi bitna polazišta za operativno djelovanje savjetodavnih djelatnika u institucijama odgoja i obrazovanja, a rezultatima empirijskog istraživanja sustavno analizira stanje i pokazuje na put kojim treba ići. (Resman, M. 2000.)

Nema sumnje da ovdje izložena pojmovna određenja uloge stručnih suradnika nije jednostavno generalizirati. Ono što nije nimalo sporno to je očigledna *realizacija shvaćanja* funkcije stručnih suradnika u školama. U odnosu na prve ideje uočljivi su bitni pomaci.

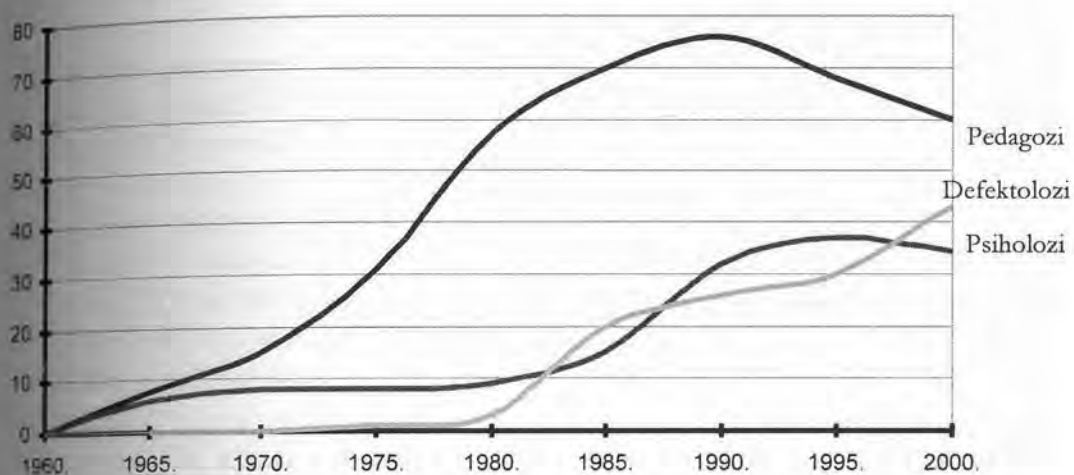
U početku je to bila služba školskog pedagoga ili eventualno školskog pedagoga i psihologa dok je danas u pitanju razvojna pedagoška služba koju čine i brojni drugi profili stručnjaka. Počelo se s idejom da su stručni suradnici "servis" za pomoć pojedinim subjektima odgojno-obrazovnog rada (učenicima, nastavnicima, direktoru, roditeljima), a danas se može, govoriti o operativnoj jezgri stručnog rada iz koje potječu gotovo sve inicijative usmjerene na unapređivanje cjelokupne odgojno-obrazovne djelatnosti škole. Razvojna-pedagoška služba razvila se od jedne relativno statične strukture, koja je funkcionirala "ako je netko treba", u dinamičnu strukturu koja neprestano potiče pozitivne promjene i razvoj.

Područje suvremene razvojne pedagoške djelatnosti je, kao što je vidljivo, cjelokupni odgojno-obrazovni proces i njegovi subjekti, te neposredno okruženje toga procesa (u mjeri u kojoj doprinosi njegovu razvoju). Ta je činjenica, tj. lociranost i odgojno-obrazovni karakter djelatnosti, presudno utjecala na atributiranje "pedagoška" u sintagmi "razvojna pedagoška služba", a ne kako se obično misli, brojčana dominacija školskih pedagoga među profilima stručnih suradnika.

Pozitivni pomaci u kvaliteti ostvarivanja razvojnih pedagoških funkcija u školama bili su praćeni i sve sustavnijim ekipiranjem škola stručnim suradnicima. Ono je počelo sporo i stihijsko, da bi, osobito u vremenima znatnijih promjena u obrazovnom sustavu, bivalo intenzivirano. Ta se pojava pripisuje inicijatorima

promjena u obrazovanju koji su smatrali da bez kompetentnog rukovodnog kadra i kvalitetnih timova koji će interno poticati razvoj škole nije moguće ostvariti planirane ciljeve. Takvo je stajalište moguće prepoznati u ekspanziji broja stručnih suradnika u školama 70-tih godina u vrijeme ostvarivanja reforme škole.

14. slika: Grafički prikaz tijeka ekipiranja obrazovnih ustanova stručnim suradnicima



Znatan pad broja stručnih suradnika 90-tih godina, u čemu se, između ostaloga, prepoznaje kriza stručno-pedagoškog rada u školama, uzrokovana je brojnim razlozima, a jedan od utjecajnijih je marginalizacija struke i donošenje prosvjetnih propisa kojima se reducira broj zaposlenih u stručno-pedagoškim službama.

Problemi koji stoje na putu kvalitetnijeg ostvarivanje uloge razvojne pedagoške djelatnosti, na jednoj su strani uvjetovani formalno-pravnim razlozima, a na drugoj nedovoljnom stručnom kompetencijom nadređenih prosvjetnih službi i rukovoditelja obrazovnih ustanova.

Formalno-pravni uzroci umanjivanja doprinosa stručnih suradnika unapređivanju odgojno-obrazovne prakse prepoznatljivi su u pravnim propisima kojima je sankcionirana njihova uloga.

- Iako se radi o dva komplementarna, a ne istovjetna profila stručnjaka koji imaju posve različito dodiplomsko obrazovanje u propisima stoji da škola ima "pedagoga ili psihologa" (Pravilnik o normi neposrednog odgojno-obrazovnog rada po nastavnim predmetima i načinu utvrđivanja broja izvršitelja na odgojno-obrazovnim poslovima u osnovnoj školi, Narodne novine, br. 63/96).

Pedagog i psiholog ne bi smjeli biti propisom određeni kao "voditelji smjene". Oni su specijalizirani stručnjaci koji su preskupo školovani, a vrlo potrebni u odgojno-obrazovnom procesu, da bi preuzeli pretežno ili isključivo administrativne funkcije u školi.

Određivanje tjedne i dnevne norme u trajanju od 10 sati predavanja tjedno, kao ni 6 sati dnevno, nema puno smisla. Opravdanije bi bilo odrediti da dnevnu i tjednu artikulaciju radnog vremena stručnih suradnika škola samostalno određuje kao sastavni dio svog programa rada.

Neposredni pedagoški rad stručnih suradnika u svojoj se strukturi znatno razlikuje od neposrednog rada učitelja, pa ga treba tretirati u skladu s njihovim programskim zadaćama, a ne ga imenovati nastavom. Taj bi rad (vidjeti programske zadaće u 1. točki) trebao iznositi orijentaciono kao i za učitelje 20 do 25 sati tjedno, a preostalo vrijeme stručni suradnici trebaju koristiti za stručno usavršavanje, pripreme za neposredni rad (predavanja, konzultacije, savjetovanje), izradu instrumenata, obradu rezultata, stručne analize, izradu izvješća i sl.

U praksi se pokazalo da učenici kao normativ za uključivanje stručnih suradnika u rad škole nisu dovoljan kriterij, a osim toga u ovom je Pravilniku taj normativ dvostruko slabiji nego prije više od 30 godina u Zakonu o osnovnoj školi iz 1964. Taj je Zakon propisao da "škola sa 16 odjeljenja ima školskog pedagoga", to znači 42 sata stručno-razvojnih polova. Da ne spominjemo Sloveniju gdje svaka škola prosječne veličine ima pedagoga, psihologa i socijalnog radnika. Za škole bi bilo najprihvatljivije normative izražene brojem učenika podvostručiti i dodati neke "životne kriterije" kao što su: rad u smjenama, broj nastavnika pripravnika, karakteristike učeničke populacije, broj nastavnika bez pedagoško-psihološkog obrazovanja, raspored škola na terenu i njihova udaljenost, broj objekata, pedagoške potrebe sredine, broj programa i zanimanja u srednjoj školi i sl. To su elementi koji rad škola čine pedagoški zahtjevnijim jer otežavaju ostvarenje njihova programa. Isti rezultati u složenijim obrazovnim uvjetima mogu se ostvariti povećanjem angažmana stručnih ljudi, a to znači povećanjem broja stručnih suradnika. (Staničić, S. 1989. str. 41. i d.)

Grubo ignoriranje profesije vidljivo je u Pravilniku o stručnoj spremi i pedagoško-psihološkom obrazovanju nastavnika i stručnih suradnika u srednjem školstvu, koji omogućuje da se na mjesto školskog pedagoga postavlja nastavnik s 5 godina radnog iskustva. Takvo je rješenje posljedica egalitarističkih pogleda koje bi možda i bilo opravdano onda kad ne bi imali kvalificirane stručnjake na tržištu rada.

Navedene, stručno neutemeljene odredbe, kojima je regulirana uloga stručnih suradnika, negativno su utjecale na njihov doprinos unapređivanju odgojno-obrazovne prakse. Osim toga, pokazale su se i druge slabosti u praksi, kao što su:

- Iskorištavanje stručnih suradnika za obavljanje administrativnih i organizacijskih poslova, umjesto za pedagoško unapređivanje odgojno-obrazovnog procesa. Analize pokazuju da oko više od 30% radnog vremena stručni suradnici troše na poslove koji su nestručni imajući u vidu njihovu profesiju.
- Niska razina stručno-pedagoške kompetencije dijela rukovoditelja odgojno-obrazovnih ustanova, kao i dijela njima nadređene prosvjetne administracije, uzrok je neshvaćanju, pa stoga i neprihvaćanju ostvarivanja programskih zadaća stručnih suradnika. Ovo bi se mogli nazvati nesposobnost iskorištavanja stručnog potencijala za dobrobit škole.
- Prevladavajuća logika administrativnog poslovanja u vrlo sofisticiranom okruženju onemogućuje kreativno-inovacijski pristup pedagoškim fenomenima, a samim time onemogućuje razvojni aspekt djelovanja stručnih suradnika.
- Posljednjih nekoliko godina zanemarena je briga za profesionalni razvoj i stručno usavršavanje stručnih suradnika. Imajući u vidu da su stručni suradnici jezgra internog razvoja škole i, stoga, inicijatori pozitivnih promjena, njihovo je institucionalizirano stručno usavršavanje mora biti intenzivnije i zahtjevnije od usavršavanja drugih prosvjetnih djelatnika. Devalvacija stručnog usavršavanja rezultirala je devalvacijom njihove razvojne djelatnosti.
- Nakon ukidanja Zavoda za školstvo, kao jedine nacionalne stručne službe koja je brinula o kvaliteti odgojno-obrazovnog rada u školama – 1993. godine, uslijedila je dramatična redukcija stručnih suradnika u odgojno-obrazovnoj praksi i potenciran je odnos prema njima kao nepotrebnoj investiciji. U takvom je ozračju posve marginalizirana uloga i doprinos stručnih suradnika.
- Smanjivanje broja stručnih suradnika u školama bila je jedna od štetnijih dimenzija umanjivanja njihova doprinosa. Druge bismo dvije dimenzije mogli nazvati raspršivanjem svake iluzije o potrebi specijalističkog stručnog rada na unapređivanju kvalitete odgojno-obrazovnog procesa. To se "raspršivanje iluzija" prepoznaje u zapošljavanju školskog pedagoga kao voditelja smjene (po odredbama spomenutog Pravilnika), što su neki ravnatelji iskoristili kao osobno rasterećenje od tehničko-administrativnih poslova. Ne manje neprihvatljivo, i sa stručnog stajališta besmisleno, je zamjenjivanje pedagoga psihologom ili obrnuto. Radi se, kako je spomenuto, o dva komplementarna, a ne istovjetna profila stručnjaka koji imaju posve različito dodiplomsko obrazovanje; oni mogu i trebaju surađivati, ali se ne mogu zamjenjivati. Takvom je praksom zamjenjivanja u nekim školama ukinuta kvalitetna stručno-pedagoška pomoć učiteljima, učenicima i roditeljima.
- Redukcija financijske podrške školama, i odnos prema stručnim službama, negativno su se odrazili i na neposredne radne uvjete stručnih suradnika. Tu prije svega mislimo na nemogućnost odlazaka na stručne skupove (u

organizaciji institucija izvan Ministarstva), slabljenje opremljenosti stručnim instrumentima, nedostatak stručne literature, nemogućnost pribavljanja informatičke opreme, softvera i sl.

Uza stanovite slabosti koje su pratile uvođenje stručnih suradnika u rad naših škola treba istaći i nepobitnu činjenicu da su svojim radom pozitivno utjecali na podizanje kvalitete u pedagoškoj praksi i da su ostvarili *osobiti doprinos razvoju* i unapređivanju odgojno-obrazovnog procesa. To potvrđuju brojna empirijska istraživanja (Rozmarić, A. 1985, 1986; Silov, M. 1986, 1987; Staničić, S. 1985, 1986, 1987.).

Stručnjaci koji su tijekom proteklih nekoliko decenija pratili rad stručnih suradnika (prosvjetni savjetnici, sveučilišni profesori, istaknuti školski ravnatelji), uglavnom su u ocjeni da je pedagoška situacija u školama koje imaju stručne suradnike, uz uvjet da su i odgovarajuće pedagoški vođene, znatno bolja nego u onima koje ih nemaju.

Ti se tvrdnja obično argumentira činjenicama da se u takvim školama, između ostaloga: kvalitetnije planira i programira rad (korištenjem stručnih analiza ostvarenih rezultata), prati nastavni rad i potiču suvremenija didaktička rješenja, stručno i pedagoški osmišljeno se uvode mladi nastavnici u rad i brine se o stručnom usavršavanju nastavnog osoblja, identificiraju se darovita djeca i posebno potiče njihov razvoj, identificiraju se i opserviraju djeca koja imaju teškoća u učenju i napredovanju i pruža im se odgovarajuća pomoć, radi se savjetodavno s mladima, a nastavnike upućuje kako postupati u određenim pedagoškim situacijama, roditeljima se savjetodavno pomaže u boljem razumijevanju svoje djece i usklađivanju odgojnih utjecaja, prati se i potiče napredovanje učenika i pomaže u izboru škole i budućeg zanimanja, proučavaju se i prate određeni pedagoški fenomeni u školi i pronalaze odgovarajuća rješenja (npr. izostanci, nasilje, ovisnosti i sl.), humaniziraju se odnosi između učenika i nastavnika, stvara povoljnija klima za odgojni rad, pedagoške inovacije se ne ostvaruju formalno nego profesionalno, stručno se analizira njihova provedba i kompetentno ocjenjuje dostignuta razina itd.

Ukratko. U onim školama u kojima nema stručnih suradnika ti se poslovi ili ne ostvaruju ili se ostvaruju nekvalitetno.

Unatoč očiglednoj koristi od stručnih suradnika i dalje su suprotstavljena mišljenja administracije i struke. Naime, dio prosvjetne birokracije, koji nastoji ostvariti planirani obrazovni standard sa što manje troškova, smatra da su stručni suradnici nepotrebni i da samo predstavljaju nepotrebni trošak u školskom proračunu (oni naravno ne razmišljaju u kategorijama kvalitete). Nasuprot tome pripadnici obrazovne struke, koji temeljitije poznaju narav odgojno-obrazovnog procesa i važnost profesionalnog ostvarivanja školskog programa, smatraju da je

jedan od najvažnijih uvjeta za unapređivanje rada škole postojanje i djelovanje tima specijaliziranih stručnjaka u funkciji poticanja internog razvoja.

Zadovoljavajući doprinos stručnih suradnika unapređivanju školstva moguće je očekivati pod određenim uvjetima. Prije svega mora se razvijati profesionalizam u obrazovanju, na svim razinama obrazovnog sustava. To podrazumijeva prihvaćanje stručnih službi u školama kao imperativa internog razvoja i osuvremenjivanja odgojno-obrazovnog procesa. U prvoj je fazi prijeko potrebno izmijeniti spomenute propise kao uzroke destrukciji struke, a potom stvaranje prije spomenutih uvjeta za optimalno stručno djelovanje. Kvalitetan stručni potencijal i njegova pozitivna programska orijentacija tek su polazne osnove. Njihovo stavljanje u funkciju moguće je tek nakon što se uklone barijere koje se očituju u formi stručne nekompetencije upravljanja raspoloživim stručnim potencijalom.

5.3. Povezanost odrednica uloge ravnatelja i stručnih suradnika i vođenja

Vođenje cjeline odgojno-obrazovnog procesa u školi, između ostaloga uključuje: predočavanje školskim djelatnicima cilja i zadaća koje treba ostvariti, ukazivanje na izbor mogućih rješenja na putu prema cilju, usklađivanje skupnih napora u ostvarenju programskih zadaća, osiguravanje klime suradnje, sigurnosti i unutarnjeg sklada, poticanje na pojačanu aktivnost i kreativni pristup, razvoj humanizirajuće komunikacije, brigu za trajno podizanje razine stručne kompetencije, predstavljanje i zastupanje interesa školskog osoblja pred drugim subjektima školskog života i rada i sl. Takvo je vođenje najvećim dijelom integrirano u rukovodnu funkciju koju u školi ostvaruje ravnatelj. Međutim, i razvojna funkcija koju u školi ostvaruju stručni suradnici, također podrazumijeva vođenje, iako u ponešto drugačijem vidu. U nastavku ćemo ukratko povezati odrednice, kojima je determinirana uloga ravnatelja i stručnih suradnika, s vođenjem.

Kako smo ranije izložili postoje brojne **odrednice ravnateljske uloge**. One se u nas i u drugim državama uglavnom znatno ne razlikuju. Ono u čemu je vidljiva razlika to je važnost koja se pojedinim odrednicama pridaje u pojedinim državama, te intenzitet njihova utjecaja na ostvarivanje ravnateljske uloge. U tom mnoštvu izdvojiti ćemo: nazive za funkciju, obrazovanje i radno iskustvo, način izbora na funkciju ravnatelja, imenovanje i razrješenje, obveze i odgovornosti, stručno usavršavanje i vrednovanja ravnatelja. Bez namjere ponavljanja izloženog, spomenute ćemo odrednice povezati s funkcijom vođenja koju ravnatelj ima u školi.

Kad se analiziraju *nazivi* koji se primjenjuju za ravnateljsku funkciju, moguće je uočiti da oni potenciraju različite dimenzije te funkcije. Tako se u nekim zemljama nazivom ističe važnost ("glavnost") te uloge u odnosu na druge uloge u školi (npr. Principal u USA i Francuskoj, Headteacher u Engleskoj), ili pak rukovodna uloga (Directeur u Nizozemskoj, Volksschuldirektor u Austriji, Preside u talijanskoj srednjoj školi). U Hrvatskoj i Sloveniji se primjenjuje naziv ravnatelj čime se ističe uloga usklađivanja i koordinacije osoblja kojim se "ravna". Znatnije odstupa naziv za rukovoditelja osnovne škole u Italiji kojim se naglašava pedagoška funkcija rukovoditelja škole (Direttore didattico). Najuža povezanost s funkcijom vođenja vidljiva je u nazivima za ravnatelja u Njemačkoj i Danskoj (Schulleiter u Njemačkoj, Skoleleder u Danskoj) (Staničić, S. 1998. str. 174.) Valja imati u vidu da su nazivi za rukovodnu funkciju u školama naprosto posljedica tradicije, a manje namjere da se u njima zrcali važnost one dimenzije rukovodne funkcije koja bi najbolje ilustrirala najpoželjnije ponašanje rukovoditelja. Gledajući nazive s različitih stajališta, smatramo da je naš naziv za rukovoditelja škole – "ravnatelj", posve primjeren, jer je njime prevladana šefovska pozicija na koju asocira naziv direktor.

Obrazovanje i radno iskustvo u svim se zemljama, pa i u nas smatra jednom od najrelevantnijih odrednica ravnateljske uloge. Da bi se istakla važnost stručne kompetencije za rukovođenje školom i omogućilo stručno superiorno vođenje školskog osoblja, ravnatelj škole mora imati dodiplomsko obrazovanje koje je istovjetno obrazovanju nastavnika – i po trajanju i po strukturi. Osobito se vodi briga da budući ravnatelj ima jaku pedagošku dimenziju svoga obrazovanja, kako bi mogao usmjeravati i poticati promjene u pedagoškom procesu. U posljednje je vrijeme u mnogim zemljama vidljiva tendencija da ravnatelji prije stupanja na funkciju trebaju steći dovoljno znanja o međuljudskim odnosima, kako bi uspješno vodili svoj školski kolektiv. U svim analiziranim zemljama odgovarajuće radno iskustvo je uvjet da bi se mogla obnašati ravnateljska funkcija. To iskustvo mora biti stečeno u uvjetima koji su u najvećoj mogućoj mjeri identični onima u kojima će se budući rukovoditelji naći. Trajanje toga iskustva gotovo nigdje nije manje od pet godina. Povezanost obrazovanja i radnog iskustva s vođenjem je vrlo logična, pa eventualni nesklad u tim dimenzijama budućeg ravnatelja može znatno otežati vođenje obrazovne ustanove.

Pod načinom *izbora na funkciju* ravnatelja mislimo na proceduralnu određenost koja se primjenjuje, rigoroznost zahtjeva koji se pritom postavljaju, participaciju pojedinih subjekata iz neposrednog odgojno-obrazovnog procesa ili njegova okruženja i sl. U svim se zemljama o tome vodi izuzetno velika briga, ponajviše stoga što je važnost i odgovornost te funkcije neposredno vezana za imidž i rezultate koje će škola ostvarivati. Što se tiče procedura sve analizirane zemlje raspisuju javne natječaje periodično ili kako slijede potrebe u praksi. Ti javni natječaji omogućuju sudjelovanje svim potencijalnim kandidatima pod istim uvjetima, a dokumentacija i procedura mogu se kontrolirati. Uza sve reference

kandidata, nastoji se uvažavati već ranije stečeni ugled moralne i stručne osobe kojoj će nadležni prosvjetni organi i roditelji povjeriti vođenje škole, a s kojom će školsko osoblje spremno i predano surađivati. Da bi se smanjila mogućnost pogrešnog izbora u nekim se zemljama potencijalni kandidati podvrgavaju složenim ispitnim situacijama, zahtjevnim sustavima osposobljavanja i strogim "filtriranjima" stručnih autoriteta. Nema sumnje da tako birani ravnatelji već u "startu" ulijevaju povjerenje nastavnicima i školskom okruženju, koje je tada spremnije prihvatiti vođenje od takve osobe i predanije preuzimati radne obveze.

Imenovanje ravnatelja na funkciju rukovoditelja škole, u završnom dijelu procedure, uglavnom je u rukama prosvjetnih vlasti. U nekim je državama sam čin imenovanja zadržan na najvišoj državnoj razini i obavlja ga resorno ministarstvo. U posljednje je vrijeme primjetna tendencija da se to imenovanje prepusta regionalnim i lokalnim organima vlasti, kao jedan vid ovlasti delegiranih nižim razinama. Time se postiže veća odgovornost neposrednog školskog okruženja za izbor osobe rukovoditelja i rezultate koje će ona ostvariti. Bez obzira na činjenicu da konačno imenovanje pripada najvišim razinama vlasti, niti u jednoj se zemlji ne zaobilazi mišljenje i procjene lokalne sredine. Moglo bi se ukratko reći da kandidate predlažu tijela u neposrednom školskom okruženju, pa i sami školski kolektivi, a da imenovanje ostvaruje resorno ministarstvo. I u samom činu imenovanja prepoznaje se ukazivanje povjerenja ravnatelju i delegiranje funkcionalne moći, kako bi uspješnije mogao voditi školsko osoblje. Što se tiče razrješavanja dužnosti ravnatelja, postupak predlaže neposredno školsko okruženje, a provodi visoki državni organ.

Obveze i odgovornosti koje se dodjeljuju ravnatelju usporedo s preuzimanjem dužnosti također mogu znatno utjecati na kvalitetu njegova vođenja u školi. Budući da je većina zemalja decentralizirala ovlasti, ravnatelj je najčešće odgovoran lokalnom ili regionalnom tijelu prosvjetnih vlasti. To mu omogućuje bolje usklađivanje rukovođenja s ciljevima lokalne prosvjetne politike, a u djelotvornijem vođenju školskog osoblja može pomoći i operativnija komunikacija s čimbenicima školskog okruženja. Što se tiče obveza ravnatelja one se znatno razlikuju, ali u većini se država njegove obveze odnose na organizaciju života i rada škole, podjelu zaduženja nastavnicima, kontroliranje ostvarivanja školskog programa, suradnju s lokalnom sredinom, praćenje i vrednovanje školskog osoblja pa i njihovo ocjenjivanje. Ovo posljednje stavlja ga u osobitu poziciju kad je u pitanju vođenje, jer ono znatno umanjuje moguću kooperativnost s nastavnicima, a ističe klasični sistem motiviranja koji polazi od nagrada i kazni. Isto tako u većini zemalja ravnatelj odlučuje o primanju i otpuštanju školskog osoblja. To mu također daje visoku razinu moći u očima zaposlenih i udaljava ga od prijeko potrebne otvorenosti u suradnji i uspješnijem ostvarivanju funkcije vođenja. Iako se ravnatelju uglavnom priznaje kompetencija u stručno-pedagoškim pitanjima, ravnatelji koji suvremeno vode

svoje osoblje vrlo oprezno koriste taj aspekt svoje uloge, priznaju stručnu autonomiju nastavnicima i potiču inicijativu kreativnih pojedinaca.

Imajući u vidu trajno mijenjanje školskog okruženja, održavanje koraka s tim promjenama moguće je samo sustavnim stručnim usavršavanjem školskog osoblja i praćenjem njihova razvoja u struci. Najveća pozornost, u skladu s vodećom ulogom u školi, posvećuje se *stručnom usavršavanju i vrednovanju rada* školskog ravnatelja. U nekim je zemljama to usavršavanje organizirano periodično tijekom školske godine u kraćem vremenskom trajanju, a u drugima se ono ostvaruje svakih nekoliko godina ali s bogatijim i zahtjevnijim programom, koji je uz to i obvezujući. Organiziraju se, osim toga, i razni vidovi specijalizacije za pojedina pedagoška i administrativno-upravna pitanja iz djelokruga rada ravnatelja. U razvijenijim zemljama sve se vidljivija briga posvećuje osposobljavanju ravnatelja za kvalitetnu komunikaciju sa svojim osobljem, učenicima i roditeljima. Ti se sadržaji smatraju središnjim dijelom programa usavršavanja i ključnim čimbenikom uspješnog ostvarivanja uloge škole u socijalnoj zajednici. Ravnatelji su, u nekim zemljama, podložni praćenju i povremenoj valorizaciji, koju ostvaruju lokalna tijela prosvjetnih vlasti u suradnji s predstavnicima roditelja. Sve u svemu, stručno usavršavanje i vrednovanje rada ravnatelja bitan je čimbenik uspješnog ostvarivanja vođenja kao temeljne funkcije rukovođenja školskog ravnatelja.

U ovom su poglavlju izložene **odrednice uloge stručnih suradnika** sadržane u zakonskim dokumentima kojima se pravno sankcionira njihova djelatnost u obrazovnim ustanovama Republike Hrvatske. Vidljivo je, između ostaloga, da je rad stručnih suradnika sustavnije i potpunije određen, nego li rad ravnatelja. To je, zacijelo, stoga što je njihova djelatnost profesionalizirana, dok je ravnateljska uloga na razini obavljanja funkcije. Vidjeli smo da je djelatnost stručnih suradnika dominantno usmjerena na trajnu brigu za kvalitetu ostvarivanja odgojno-obrazovnog procesa u svim njegovim aspektima i na svim razinama. U ostvarivanju svoje uloge, oni su upućeni na suradnju sa svim subjektima koji u bilo kojemu vidu participiraju u ostvarivanju školskog programa ili je kvaliteta ostvarivanja toga programa njihov interes. Ta suradnja pretpostavlja učestalost komuniciranja i trajno poticanje na pozitivne promjene, a to znači da je vođenje temeljna funkcija kojom stručni suradnici ostvaruju svoj program rada.

Među važnije odrednice uloge stručnih suradnika mogu se ubrojiti: odgovarajuće stručno obrazovanje, uvođenje u rad i osposobljenost za samostalno obavljanje profesionalne uloge, stručno usavršavanje i napredovanje u zvanja i programski sadržaji koji određuju područje rada. Ukratko ćemo, u nastavku, povezati spomenute odrednice s vođenjem.

Stručnim se suradnicima smatraju školski pedagozi, psiholozi, defektolozi, socijalni djelatnici, knjižničari i, u srednjem školstvu, programeri. Svi ti profili, s

uzetkom posljednjeg, imaju odgovarajući *dodiplomski studij* koji moraju absolvirati. Diplomiranjem na odgovarajućem fakultetu stječu zvanje i kompetenciju za obavljanje određenih poslova koji su namijenjeni pojedinom profilu stručnjaka. Već u proceduri natjecanja za upis kandidati moraju pokazati određene kvalitete koje se vrednuju u kvalifikacijskom postupku. Osim toga kandidata je obično znatno više nego li upisnih mjesta pa je i selekcija vrlo ozbiljna. Ta činjenica doprinosi oblikovanju pozitivne slike o stručnim suradnicima, koja kasnije doprinosi povjerenju u njihov stručni rad i jamči uspješnije ostvarivanje funkcije vođenja. Sa studijem stručnih suradnika povezuje se, međutim, primjedba na njihovu praktičnu osposobljenost koja bi se trebala usvojiti, do određene razine, već tijekom studija. To im shvaćanje u znatnoj mjeri omogućava uspješnu integraciju na početku karijere u školskoj praksi, a u nekim se slučajevima negativno odražava na njihovu funkciju vođenja.

Nakon prvog zapošljavanja u obrazovnoj ustanovi stručni se suradnici obvezno uključuju u ostvarivanje *pripravničkog staža*, a po njegovu su završetku obvezni pristupiti polaganju *stručnog ispita*. Pripravnički se staž prijavljuje Ministarstvu prosvjete i športa čiji službenici prate i provjeravaju korektnost njegova odvijanja. Komisija koja prati pripravnika dužna je na kraju procijeniti njegovu profesionalnu zrelost i odobriti pristup polaganju stručnog ispita. Stručni se ispit polaže pred povjerenstvom koje je sastavljeno od uglednih stručnjaka i imenovano od strane Ministarstva prosvjete. Uspješno položen stručni ispit potvrda je osposobljenosti stručnog suradnika da može samostalno obavljati poslove koji mu slijede u programu rada škole. Cjelokupna procedura pripravničkog staža i polaganja stručnog ispita, kao i razina na kojoj se ostvaruju, imaju važna su garancija da će stručni suradnik u kasnijem radu uživati povjerenje suradnika i biti uspješniji u vođenju odgojno-obrazovnog osoblja u ostvarivanju pedagoških inovacija i kvalitetnijem radu.

Stručni su suradnici obvezni stručno se *usavršavati* u svojoj profesiji, postizavati više razine radne osposobljenosti i, s tim u skladu, napredovati u *viša zvanja*. Prosvjetne institucije u sastavu prosvjetnih vlasti dužne su osmišljavati, organizirati i ostvarivati program stručnog usavršavanja stručnih suradnika. S obzirom da je uloga stručnih suradnika zahtjevnija u smislu poznavanja suvremenih trendova u prosvjetnoj struci i da je njihova uloga aplikativne naravi, njihovo je stručno usavršavanje intenzivnije i ekstenzivnije od drugih profila stručnih suradnika. Takvoj formalnoj brizi za stručno usavršavanje stručnih suradnika, valja dodati i činjenicu da se mnogi stručni suradnici, u skladu s vlastitim obrazovnim potrebama, samoinicijativno usavršavaju i stječu zavidnu razinu stručne kompetencije. Dio stručnih sadržaja, osobito u novije vrijeme, usmjeren je na bolje razumijevanje međuljudskih odnosa i bitno doprinosi uspješnijem ostvarivanju funkcije vođenja u školi. Napredovanjem u zvanja onih stručnih suradnika koji se ističu kvalitetom svojega doprinosa odgojno-obrazovnoj praksi, omogućava se i formalna potvrda razine stručne

kompetencije, što je također pozitivan doprinos uspješnijem ostvarivanju njihove funkcije vođenja.

Programski sadržaji koji određuju *područje rada* stručnih suradnika, i dalje su predmet rasprave u stručnim prosvjetnim krugovima, a izazivaju i podosta nedoumica u školskoj praksi. Iako su načelna polazišta uglavnom poznata, još uvijek je veliki broj nadređenih nedovoljno upoznat sa svrhom i djelatnošću stručnih suradnika. Tome u znatnoj mjeri doprinosi nedovoljna transparentnost područja rada stručnih suradnika. Osim toga uočena je i nespremnost nadređenih da se bolje upoznaju s nukleusom razvoja obrazovne ustanove, kao i njihova nedovoljna kompetencija u korištenju potencijala koji je sadržan u stručnosti stručnih suradnika. Ta činjenica u znatnoj mjeri otežava djelovanje stručnih suradnika u školskoj praksi pa i ostvarivanje uloge vođenja.

Na kraju, analizirajući utjecaj odrednica ravnatelja i stručnih suradnika na vođenje, vidljivo je da je znatan broj tih odrednica zadovoljavajuće određen i pozitivno aspektiran s obzirom na njihovu funkciju vođenja osoblja u odgojno-obrazovnoj ustanovi. Ostaje, međutim, još uvijek znatan broj vrlo relevantnih odrednica, na kojima valja poraditi da bi u većoj mjeri pridonijele daljnjem unapređivanju funkcije vođenja, kao temeljne funkcije u službi kvalitetnijeg ostvarivanja svrhe i zadaća obrazovne ustanove.

6. Vođenje odgojno-obrazovne djelatnosti u školi

Vođenje odgojno-obrazovne djelatnosti u školi, temeljno je područje teorijskog promišljanja i empirijskog istraživanja radnje. Zbog toga je ovo poglavlje, koje je u cjelosti posvećeno, opsežnije i obuhvatnije od prethodnih. U njemu se funkcija vođenja analizira s različitih stajališta. Sadržaj je raspoređen u tri podpoglavlja u kojima se razmatra vođenje kao rukovodna funkcija, teorije i modeli vođenja i njihova aplikacija u školi, te pruža pregled istraživanja vođenja škole. Pregled istraživanja vođenja predstavlja osnovu za konstituiranje hipotetičkog modela vođenja, kao polazišta za empirijsku provjeru osnovnih zamisli ove radnje.

6.1. Vođenje kao rukovodna funkcija

Vođenje kao rukovodna funkcija obrađuje se u tri odjeljka. U prvom se odjeljku razmatraju odrednice vođenja kao rukovodne funkcije, a svrha je toga razmatranja da se dođe do najprihvatljivijeg određenja pojma vođenja, kao ključnog pojma ove studije. Drugi je odjeljak posvećen motiviranju u procesu vođenja, a treći komuniciranju kao jednoj od temeljnih odrednica vođenja.

6.1.1. Određenje vođenja kao rukovodne funkcije

U početnom dijelu radnje obrazložili smo temeljne pojmove koje koristimo, a u pojedinim poglavljima i ilustrirali njihovu primjenu. Treba, međutim još jednom istaći kako se većina tih pojmova: menadžment, upravljanje, rukovođenje i vođenje, u dnevnoj komunikaciji koriste kao istoznačnice. Još je složenija njihova primjena u stručnoj literaturi, u kojoj mnogi autori neprecizno određuju njihov sadržaj, pa i sami te stručne pojmove koriste kao sinonime.

Budući da je vođenje, kako je spomenuto, temeljni pojam ove radnje, smatrali smo potrebnim sustavnije analizirati njegove definicije u raznih autora, da bismo na kraju dali svoje određenje i dosljedno ga primjenjivali. Na ovom ćemo mjestu analizirati i prije spomenute pojmove koji su mu sadržajno bliski, kako bismo bolje uočili razlike među njima. Imali smo u vidu primjenu tih pojmova u općoj jezičnoj literaturi i literaturi onih područja u kojima se koriste kao stručni pojmovi.

Određenje vođenja i srodnih pojmova potražili smo najprije u općoj jezičnoj literaturi. Poslužili smo se, uz ostalo, Rječnikom hrvatskoga jezika *V. Anića*, (1991), smatrajući ga najrelevantnijim referentnim djelom u ovom području. U

ijemu autor određuje sve bitne pojmove koji su vezani za menadžment uopće, pa i vođenje. Pritom definira funkcije i nositelje tih funkcija.

Kad su **funkcije** u pitanju onda po V. Aniću *rukovoditi* (čime) znači voditi, upravljati (u organizaciji, poduzeću) (str. 632.), a rukovodstvo su "oni koji rukovode, upravljaju; rukovodioci, rukovodeće tijelo" (str. 632.). *Ravnati* (čime) znači "obavljati funkciju ravnatelja; upravljati (obično zborom ili orkestrom)" (str. 605.), dok je ravnateljstvo "vrhovno tijelo kakve institucije; direkcija, uprava", a može biti i "dužnost, zvanje ravnatelja." (str. 605.). Pridjev rukovodeći vezan je za onoga "koji rukovodi" (str. 632.). Pojam *voditi* ima kod V. Anića brojna značenja. Tako on, između ostaloga, znači: "1.a. pokazivati put (idući zajedno) b. davati smjer kretanja, putanju, upravljati kretanjem čega, povlačiti, rukovati čime 2. pomagati komu u hodu, ili držeći ga na vodici itd. ...4. a. predvoditi, biti na čelu b. izmicati ispred ostalih, biti prvi, upravljati čime; brinuti se o poslovima 5. rukovoditi ..." (str. 812.)

Vidljivo je da se pojmovi: upravljanje, rukovođenje i vođenje, kao funkcije, uglavnom izjednačavaju u osnovnim značenjima, čime autor zapravo pokazuje da se ti pojmovi u dnevnoj komunikaciji uglavnom ne razlikuju.

Što se tiče **nositelja funkcija** autor smatra da je, primjerice, naziv *menadžer* uzet iz engleskog jezika i da se njime "imenuje stručni voditelj i organizator koji svojom kreativnošću i idejama upravlja poduzećem." (str. 334.). *Rukovodilac* je, pak "(1.) onaj koji rukovodi, upravlja, a (2.) pov. ideol. 1945. političar, politički radnik" (str. 632.). Izraz "*rukovoditelj* je (1.) neologizam (jezična novotvorina) za rukovodilac i (2.) arhaizam za uputu za rad, priručnu knjigu; priručnik" (str. 632.). "Direktor je (klasična tradicija i evropeizam) 1. onaj koji u radnoj činovničkoj hijerarhiji upravlja ustanovom, poduzećem ili važnom jedinicom u organizaciji rada ili djelatnosti; upravitelj, ravnatelj." (str. 108.). "*Ravnatelj* je najodgovornija osoba institucije; direktor, upravitelj." (str. 604.), a upravitelj je onaj tko upravlja (ob. ustanovom); ravnatelj, direktor" (str. 777.). "*Voditelj* je onaj koji vodi u pojedinim emisijama i programima javnih priredaba, TV i radija" (str. 812.).

Kao i kod izraza kojima se imenuju funkcije, tako i kod izraza kojima se imenuju nositelji funkcija, nema prepoznatljive diferencijacije, nego se uglavnom koriste kao sinonimi. Izuzetak je naziv "*voditelj*" koji nije popraćen brojnim primjerima situacija u kojima se taj naziv koristi u imenovanju osobu koje rukovode nekom manjom organizacijskom jedinicom, u svakodnevnom životu, pa i u školstvu. Tako npr. nalazimo: voditelja kliničkog odjela, voditelja područne škole, voditelja radionice za praktičnu nastavu, voditelja smjene, voditelja stručne službe i sl.

Zanimalo kakvo je određenje vođenja i srodnih pojmova u literaturi koja se bavi **problemima menadžmenta**. Termini kao što su menadžment, upravljanje,

rukovođenje i vođenje izvorno su nastali u vojnom i gospodarskom području djelovanja, a kasnije su korišteni i u drugim područjima života i rada. S prelaskom u druga područja obično su mijenjali nazive, ali ne i osnovni smisao. Nešto ćemo ih detaljnije analizirati koristeći izvore iz područja ekonomije. Izložiti ćemo određenja za funkcije i za te funkcije vezati njihove izvršitelje - polazeći od njih najopćenitijih.

To da među temeljnim pojmovima menadžmenta postoji stanoviti nesklad u smislu njihova određenja svjedoče i izrazi koji se za te funkcije, procese i njihove izvršitelje koriste u drugim zemljama. Tako se, primjerice, u engleskom za upravljanje pored naziva *Management* koriste još i izrazi *Administration* i *Leadership*. U njemačkom jeziku se izraz *Leitung* koristi za upravljanje i za vođenje, a *Führung* za rukovođenje. U njemačkom se jeziku za upravljanje koristi i izraz *Verwaltung*, a za rukovođenje i izraz *Personalverwaltung*. Angloameričkom pojmu *Management* odgovara u njemačkom pojam *Führungsgruppe* itd.

Od svih pojmova koje koristimo u obradi ove problematike, najopćenitiji je pojam **menadžmenta**. U činjenici da je on najsloženiji i najslojevitiji slažu se svi autori čiju smo literaturu konzultirali. Ovdje ćemo izložiti samo neka karakteristična određenja.

"Menadžment je višeznačan pojam. Njime se označava 1. proces koordinacije i djelotvornog korištenja ljudskih i materijalnih resursa da bi se postigli određeni ciljevi. Preciznije to je proces planiranja, organiziranja, koordiniranja i kontroliranja aktivnosti i resursa organizacije sa svrhom postizanja ciljeva poduzeća; 2. nosioce i realizatore menadžerske funkcije u organizaciji, odnosno grupu ljudi koja u poduzećima usmjerava i koordinira aktivnosti i resurse; specifičnu disciplinu, odnosno ukupno znanje i praksu na tom području (područje upravljanja i rukovođenja). Često se smatra posebnim faktorom proizvodnje i najvažnijim resursom poduzeća. Pojam menadžment uključuje u sebi i upravljanje i rukovođenje." (Poslovni rječnik. 1995. str. 326.). V. Srića smatra da se menadžment definira kao "proces obavljanja posla kroz druge ljude, ili s njima, radi ostvarenja organizacijskih ciljeva u dinamičnom okruženju, uz učinkovito korištenje ograničenih resursa." (Srića, V. 1995. str. 12.).

Za H. Mintzberga (1990), management se može definirati kao "skup različitih funkcija, pa posao managera obuhvaća deset funkcija, grupiranih u tri osnovne skupine: a) funkcije s područja međuljudskih odnosa (zastupanje interesa organizacije u javnosti, vođenje, uspostavljanje veza i poznanstava), b) funkcije s područja informacija (kontrolna funkcija, funkcija prijenosa informacija, funkcija predstavnika) i c) funkcija s područja donošenja odluka (poduzetnik, rukovođenje u uvjetima nemira – turbulencije, alokator resursa i pregovarač)." (Novak, M. i Sikavica, P. 1992. str. 225., a prema Mintzberg, H. 1990. The

Uz pojam menadžmenta najuže su vezani i pojmovi kao što su menadžerske razine, menadžerske vještine i menadžerski stil. Ti se pojmovi uglavnom definiraju na sljedeći način: "Menadžerske razine označavaju različite sadržaje i funkcije menadžerskog posla na različitim razinama organizacijske strukture. Obično se razlikuju tri osnovne menadžerske razine s različitim nazivima, ali s istim sadržajem i ciljevima: 1. institucionalna ili strategijska, 2. organizacijska ili koordinativna i 3. operativna razina menadžmenta. Prva razina označava se razinom vrhovnog (top) menadžmenta, druga razina srednjeg (middle), a treća razinom nižeg (lower, first line) menadžmenta. Najviša razina usmjerena je na cjelinu, odnos organizacije (poduzeća) i okoline, formuliranje ciljeva, strategiju i ključne probleme poslovanja. Srednja razina bavi se pretvaranjem ciljeva u konkretne zadatke, organiziranjem, koordiniranjem aktivnosti i djelovanja organizacijskih jedinica. Niža razina usmjerena je na djelotvorno izvršavanje zadataka, operativno planiranje i organiziranje rada. Unutar tih globalnih razina vrši se daljnja diferencijacija tako da je stvarni broj hijerarhijskih razina obično znatno veći. Broj razina inače određuje visinu organizacijske strukture." (Poslovni rječnik. 1995. str. 325.). "Menadžerske vještine su teorijska i praktična znanja i vještine potrebne za uspješno obavljanje menadžerskog posla, odnosno sposobnosti pretvaranja znanja u akciju. Tri se kategorije vještina smatraju ključnim za menadžerski posao: tehničke vještine, odnosno stručnost u određenom području djelovanja; socijalne vještine vezane za sposobnost komuniciranja, motiviranja i vođenja pojedinaca i grupa; i konceptualne, strategijske vještine vezane za sposobnost sagledavanja poduzeća kao cjeline, stvaranje vizija i strategije njegova razvoja. (Poslovni rječnik. 1995. str. 325.). *Menadžerski stil* je način ponašanja i djelovanja menadžera, njihov "modus operandi". Određuje ga odnos prema suradnicima i podređenima, način postavljanja ciljeva, odlučivanja, komuniciranja, osiguravanja da se posao obavi, kontrole i sl. Najčešće se razlikuju tri osnovna menadžerska stila: autokratski, paternalistički (konzultativni) i demokratski ili participativni. Upotrebljava se i pojam stil vodstva." (Poslovni rječnik. 1995. str. 326.)

Po općenitosti i širini pojam menadžmenta slijedi pojam **upravljanje**. Njegovu određenju moguće je pristupiti s pravnog, ekonomskog, sociološkog, psihološkog ili nekog drugog stajališta. Gledano sa društveno-ekonomskog stajališta, upravljanje je vezano za vlasnika. To što je vlasnik delegirao pravo menadžeru da u njegovo ime upravlja, zapravo ništa bitno ne mijenja u smislu odlučivanja, jer vlasnik zadržava pravo odlučivanja u određenim situacijama. Menadžeru prepušta operativno vođenje i odlučivanje, a u ključnim trenucima za sudbinu organizacije vlasnik donosi odluke. U Poslovnom rječniku stoji da je "upravljanje proces i ukupna aktivnost usmjerena na postavljanje dugoročnih ciljeva, politike i strategije poslovanja i razvoja, alociranja resursa, usmjeravanje i

kontrola realizacije ciljeva. Upravljanje je funkcija vlasnika koju u suvremenim poduzećima u pravilu uz upravni odbor obavlja vrhovni (top) menadžment.” (Poslovni rječnik. 1995. str. 647.)

Kada se imaju u vidu funkcije koje ulaze u sastav menadžmenta, a to su: odlučivanje, planiranje, organiziranje, komuniciranje, usmjeravanje, kontroliranje, onda postaje očigledno da se radi o **rukovođenju**. Polazna osnova za određivanje upravljanja je vlasništvo, a funkcija rukovođenja proizlazi iz uloge u procesu rada. Naime, čim se radni proces unutar organizacije započeo dijeliti odmah se pojavila potreba za koordinacijom, nadzorom i sl. Najveći broj zaposlenih u svakoj organizaciji angažiran je na ostvarivanju izvršnih zadataka proizvodnje ili usluga, a manji broj obavlja poslove planiranja, organiziranja, rođenja, razvoja, nadzora i sl.

M. Novak i P. Sikavica (1992) smatraju da je “rukovođenje određeno upravljanjem, odnosno nosioci funkcije upravljanja određuju i nosioce rukovođene aktivnosti u poduzeću. Promjenom nosilaca funkcije upravljanja mijenjale su se i rukovođene djelatnosti. Nositelj rukovođene djelatnosti, najprije je bio sam individualni poduzetnik, koji je ujedno i upravljač, jer radi s vlastitim sredstvima, ali i izvršna, jer sam izvršava poslove. Razvitkom podjele rada, a posebno produbljivanjem tehničke podjele rada, rukovođenje se ne javlja kao posebna aktivnost, jer je ono postojalo i prije, već se javlja kao aktivnost posebne kategorije ljudi (rukovoditelja, menadžera). Dakle, rukovođenje se izdvojilo iz upravljanja te postalo aktivnost posebnog sloja ljudi, pa figurira i kao posebna funkcija. Potreba za angažiranjem posebnih ljudi, specijalista za rukovođenje, zbog sve složenijih proizvodnih i poslovnih zadataka, stavlja rukovoditelje i rukovođenje u povlašteni položaj u odnosu na izvršitelje i daje rukovođenju posebno mjesto u organizaciji.” (Novak, M. i Sikavica, P. 1992. str. 222.). Isti autori smatraju da je “u jedinstvenom procesu upravljanja, funkcija rukovođenja kao transmisija, interpolirana između upravljanja i izvršenja i ima karakteristike i jedne i druge aktivnosti, zavisno od toga u odnosu na koju funkciju analiziramo rukovođenje. (Novak, M. i Sikavica, P. 1992. str. 223.). U poslovnom rječniku rukovođenje je definirano kao “proces i ukupna aktivnost koordiniranja ljudskih i materijalnih resursa radi izvršenja određenih zadataka i postizanja ciljeva. Ono je usmjereno na izvršavanje politike i ciljeva koje postavlja uprava, uspostavljanje i izgradnju organizacije za njihovo uspješno ostvarivanje i racionalnu upotrebu resursa. Kako pojam menadžment uključuje i upravljanje i rukovođenje, rukovođenje se može identificirati s operativnim menadžmentom, i onim segmentom menadžmenta i menadžerskog procesa koji je usmjeren na izvršavanje zadataka i ciljeva.” (Poslovni rječnik. 1995. str. 540.)

Osim sa društveno-ekonomskog stajališta (uloga vlasništva u upravljanju i rukovođenju, pojava rukovoditelja kao posebnog sloja ljudi kojima vlasnik povjerava rukovođenje imovinom u njegovo ime, položaj rukovoditelja u odnosu

na neposredne izvršitelje procesa rada i sl.), rukovođenje se, znatno češće analizira i definira sa stajališta *sadržaja rukovodeće uloge*, tj. polazeći od osnovnih aktivnosti rukovođenja. S tog je stajališta rukovođenje usmjereno na postizanje utvrđenih ciljeva organizacije, pa uključuje aktivnosti kao što su: planiranje, organiziranje, vođenje i vrednovanje. Te su aktivnosti ujedno i temeljne faze rukovodnog procesa kojima je osnovna svrha povezivanje i usklađivanje na putu ostvarivanja ciljeva. (Novak, M. i Sikavica, P. 1992. str. 224.)

Struktura svake organizacije je višerazinska i rukovođenje se u njoj ostvaruje na onoliko razina koliko toj strukturi osigurava optimalno funkcioniranje. U suvremenim se organizacijama nastoji ostvariti što veća decentralizacija koja onda obično zahtijeva i manji broj razina rukovođenja. U teorijskim priložima o rukovođenju obično se govori o tri razine: prva i najviša razina uključuje i najviše rukovoditelje (Top level Managers), druga ili srednja razina uključuje srednje rukovoditelje i treća razina su niži rukovoditelji. Bez obzira na kojoj se razini rukovođenja nalaze, rukovoditelji uglavnom obavljaju četiri spominjane temeljne funkcije: planiranje, organiziranje, vođenje i vrednovanje. Ono što je posebno zanimljivo to je da se, u zavisnosti od razine rukovođenja, participacija rukovoditelja u pojedinim od četiri spomenute funkcije i vremenski i sadržajno mijenja.

Smatra se da je temeljna *uloga rukovoditelja najviše razine* planiranje budućnosti, tj. zamisljavanje strateške vizije djelovanja njihove organizacije. Među njihove ključne zadaće ubrajaju se: oblikovanje okruženja u kojem će djelovati, definiranje strategije, raspoređivanje resursa s kojima raspolažu, osposobljavanje rukovoditelja na nižim razinama, razvoj organizacije i praćenje njezina funkcioniranja. Najviše svoga vremena rukovoditelji ove razine troše na komunikaciju, a manje na operativno djelovanje. *Rukovoditelji srednje razine* nalaze se u situaciji transferiranja ideja i zamisli najviših rukovoditelja i njihova je zadaća znatno operativnija. Moraju dobro poznavati mehanizme funkcioniranja i sebi nadređenih rukovoditelja i svojih podređenih. Oni manje planiraju, ali znatno više organiziraju rad i više vremena posvećuju vođenju ljudi u neposrednom radu, te kontroliraju njihov rad. *Rukovoditelji treće razine* znatno su manje upućeni na planiranje i organiziranje, oni su više od prethodne dvije razine rukovoditelja upućeni na izravno vođenje ljudi u neposrednom procesu rada i brigu da kvalitetno ostvare planirane zadatke.

Jedan od uobičajenih kriterija za razlikovanje razina rukovođenja polazi od *vrsta odluka* koje se na pojedinim razinama donose. Tako se drži da će rukovoditelji na najvišim razinama donositi strateške odluke, rukovoditelji srednje razine donositi će taktičke odluke, a rukovoditelji treće razine – operativne i manje-više rutinske odluke.

Analizirajući pojmovno određenje **vođenja** utvrdili smo da ga većina autora s područja ekonomije i gospodarstva tretira kao jednu od funkcija rukovođenja. Tako, primjerice, M. Jurina (1994) zaključuje da se "globalna tipizacija poslova rukovođenja može prikazati pomoću tzv. ciklusa procesa rukovođenja", a taj se ciklus sastoji od planiranja, organiziranja, vođenja i kontrole. Po njemu "vođenje kao rukovodni proces predstavlja skup složenih odnosa, procesa, utjecaja, iniciranja, motiviranja i angažmana ljudi za realizaciju zadaća i ciljeva organizacije. Temelj procesa u etapi vođenja je motiviranje ljudi i upravljanje konfliktima" (Jurina, M. 1994. str. 11.). Autor, nadalje, navodi da je vođenje više vezano za sociološku, interakcijsku i ljudsku dimenziju pojedinca i da je vođenje (ili vodstvo - engl. leadership) "sposobnost rukovoditelja da utječe na podređene i njihovo ponašanje usmjerava prema ostvarenju ciljeva organizacije". U bitna obilježja vođenja "kao aspekta rukovođenja", autor uključuje: zasnovanost na interakciji i suradnji između ljudi i grupa, postupke pomoću kojih utječemo na ponašanje drugih, razumijevanje motivacije koja je u 'pozadini' ponašanja, prihvaćanje moći i utjecaja vođe od strane suradnika i podređenih i vezanost utjecaja vođe za njegov autoritet znanja, a ne za autoritet funkcije (Jurina, M. 1994. str. 16.)

Vođenje je, slijedeći stajališta istog autora, "uključeno u: sve aspekte motivacijskih procesa, koordiniranje grupnih i individualnih akcija, djelovanje mehanizama grupne interakcije, problemske i konfliktne situacije, razvoj i promjene, itd." (Isto, str. 16.); Ono "pripada među izrazito socijalne vještine rukovoditelja koje se odnose na praktičnu primjenu u funkciji realizacije ciljeva organizacije." (Isto, str. 21.)

U Poslovnom rječniku nalazimo da je "vodstvo proces utjecanja na druge ljude tako da oni spremno teže ostvarivanju zajedničkih (grupnih) ciljeva. Vodstvo se zasniva na prihvaćanju utjecaja od strane onih na koje se utječe, sposobnosti kreiranja vizije, inspiriranja, stvaranja entuzijazma i dobrovoljnog sudjelovanja u ostvarivanju ciljeva. Bitan je dio procesa menadžmenta i jedna od njegovih najvažnijih uloga. Čini onaj segment menadžmenta koji se odnosi na rad s ljudima, utjecanje, motiviranje i koordiniranje ljudskog ponašanja. Međutim, svaki menadžer ne mora niti može biti vođa niti je svaki vođa menadžer, ali je svaki uspješan menadžer istovremeno i vođa jer je kvalitetno vodstvo bit uspješnog menadžmenta." (Poslovni rječnik. 1995. str. 671.). Osim vodstva u istom se djelu definira i vođenje kao "funkcija menadžmenta koja uključuje procese komuniciranja, utjecaja i motiviranja drugih sa svrhom uspješnog ostvarivanja njihovih zadataka i postizanja organizacijskih ciljeva (Poslovni rječnik. 1995. str. 671.)

F. Bahtijarević-Šiber vodstvo smatra nesumnjivim dijelom menadžmenta (dakle menadžment je širi pojam), jednim njegovim aspektom ili u terminima uloga jednom od uloga menadžera. (Bahtijarević-Šiber, F. i dr. 1991. str. 236.). Dodaje

da je "vodstvo jedna od interno orijentiranih aktivnosti menadžmenta koja se odnosi na ljude i socijalne interakcije. Ono je značajan, ključni aspekt managorskog posla, ali ne i cijeli posao." (Bahtijarević-Šiber, F. i dr. 1991. str. 237.) U knjizi istog autorskog tima mogu se naći i definicije stranih autora kojima potkrepljuju svoja pojmovna određenja vođenja. Između ostalog: (1) "Vodstvo je proces socijalnog utjecaja u kom lider traži voljnu participaciju subordiniranih u svrhu postizanja organizacijskih ciljeva. (Schriesheim, C.A.; Tolliver, J.M.; Behling, O.C. (1988) Leadership theory – some implications for managers. U: Readings in management (ur. P.B. DuBose) Englewood Cliffs. N.J. Prentice Hall. str. 176.) i (2) "Vođenje je umjetnost utjecanja na ljude tako da oni spremno i s entuzijazmom teže k ostvarenju grupnih ciljeva." (Koontz, H. i Wehrlich, H. (1990) Essentials of management. New York: McGraw Hill. str. 344.)

Analizirajući te i druge definicije autori zaključuju da vođenje određuju: vezanost za suradnju i interakciju s ljudima, utjecaj na druge ljude, osobne karakteristike i sposobnosti voditelja (vođe), a manje funkcija koju obnaša, prihvaćenost vođe od strane podređenih, mjera u kojoj vođa razumije svoje podređene i mehanizme koji ih motiviraju, sposobnost inspiriranja i poticanja na dobrovoljnu participaciju. (Bahtijarević-Šiber, F. i dr. 1991. str. 238.). Po istim autorima proces vođenja karakteriziraju: koordiniranje grupnih aktivnosti, rješavanje konfliktnih situacija, predočavanje ciljeva kojima se teži, ukazivanje na moguća rješenja, poticanje na pojačanu aktivnost, predstavljanje grupe (organizacije) prema drugim subjektima, osiguravanje klime suradnje i sigurnosti, poticanje unutarnjeg sklada i definiranje putova razvoja grupe kojom se upravlja. (Bahtijarević-Šiber, F. i dr. 1991. str. 238.)

U knjizi "Inventivni menadžer" V. Srića smatra da se "vodstvo može definirati kao sposobnost da se utječe na ponašanje suradnika i njihove sustave vrijednosti, tako da oni s entuzijazmom teže ostvarivanju ciljeva u organizaciji." (Srića, V. 1995. str. 78.)

Na kraju ove analize pojmovnog određenja vođenja možemo dodati konstataciju poznatog američkog stručnjaka za menadžment koji kaže da se "vodstvo još uvijek smatra jednim od najraširenijih, a istovremeno najmanje shvaćenih fenomena na zemlji (Burns, 1978. str. 2.), odnosno jednim od najtežih koncepata u studijama o managementu. 'Ono se lako prepoznaje, ali teško definira' (Costley, Todd, 1987. str. 266.).

Zanimalo nas je određenje vođenja i srodnih pojmova u **pedagoškoj literaturi**. U ovoj radnji vođenje razmatramo kao jednu od funkcija rukovođenja, koja je vezana za pedagoško osoblje u školi, komunikaciju s njima i motiviranje za ostvarenje ciljeva i zadataka škole kao obrazovne i odgojne ustanove. Vođenje je,

medutim, i jedan od stručnih termina unutar pedagoške teorije i prakse, koji ima svoje određenje i svoju evoluciju. U nastavku ćemo navesti nekoliko određenja toga pojma prvenstveno koristeći pedagošku literaturu kao izvore.

U vrijeme intenzivnog uvođenja školskih pedagoga i psihologa u našu odgojno-obrazovnu praksu u nas je prevedena knjiga Mortensena, D. G. i Schmullera, A. M. "Pedagoško vođenje u suvremenim školama". U njoj nalazimo da je "potreba za pedagoškim vođenjem u suvremenim školama izrasla iz američkog uvjerenja da svakom treba omogućiti kvalitetan odgoj i obrazovanje. Kao praktičan izraz tog uvjerenja, pedagoško vođenje služi kao primarno sredstvo da se uspostavi kontakt i pruži odgovarajuća pomoć učenicima u školi kako bi se olakšao i ubrzao proces učenja. Pedagoškim se vođenjem pomaže učeniku (1) da intenzivnije koristi osobne sposobnosti, (2) da mu se omogući najbolji izbor sadržaja i procesa učenja i razvoja i (3) da ga se osposobi za uspješnije savladavanje školskih sadržaja i bolje snalaženje u životnim situacijama izvan škole. (Mortensen, D. G. i Schmuller, A. M. 1973. str. 12.)

Poznati slovenski pedagog F. Pediček u svojoj knjizi "Svetovalno delo in šola" donosi nam iz američkog prosvjetnog pojmovnika pojam "guidance" kojeg definira sljedećim riječima: " 'Guidance' ali svetovalno delo je ideja usmerjanja, vodenja ali pomoć človeku, kadar se le-ta znajde z pobudami svoje osebnosti v nasprotju s pobudami okolja, in potrebuje pri tem kakršno koli pomoć." (Pediček, F. 1967. str. 41.)

U Enciklopedijskom rječniku pedagogije (1963) u nakladi Matice hrvatske nalazimo da je "vođenje – ona komponenta odgoja u kojoj prevladava odgajateljeva rukovodeća uloga te on "vodi" odgajanika svojim ličnim primjerom i svojim idejnim utjecajima, ne sputavajući ga u razvoju već oslobađajući od svoga utjecaja njegovo sve samostalnije suđenje i postupanje. Vođenje odgajanika od moralne heteronomije do autonomije zastupao je već J. H. Herbart u pojmu stege. Njegovo shvaćanje doživjelo je kritiku predstavnika naturalizma koji su se izjašnjavali za slobodan "rast" odgajanika tj. za spontani razvoj njegove "prirode". Ovu antinomiju nastojao je riješiti, među ostalima, Th. Litt dijalektičkim povezivanjem ovih pojmova, u djelu "Vođenje, ili prepuštanje rastu" (Führen oder Wachsenlassen, 1927)." U suvremenoj pedagoškoj literaturi susreće se termin "vođenje" u nešto promijenjenom smislu, koji potječe iz engleske pedagoške literature. Tu je pojam guidance (gajdens) ili vođenje nešto uži te se odnosi na usmjeravanje odgajanikovih želja i nastojanja prema društveno i etičko što vrednijim ciljevima i, s time u vezi, na sistematsku pomoć u rješavanju odgajanikovih ličnih problema i poteškoća u radu, u njegovim društvenim odnosima, kod izbora daljnjeg školovanja ili profesije itd. U toj aktivnosti naročito važnu funkciju ima razredni učitelj (ili razrednik), a u školama gdje radi školski psiholog, ova aktivnost predstavlja njegov centralni zadatak." (Enciklopedijski rječnik pedagogije. 1963. str. 1102. i 1103.)

Odrednice "vođa" i "vođeno učenje" nalazimo u Pedagoškoj enciklopediji (1989). Evo kako su ih autori definirali: "Vođa (je) – osoba koja ima odlučujuću ulogu u odlukama i akcijama što ih provodi njegova socijalna grupa, bilo unutar nje same, bilo u odnosu s drugim grupama. ... U ljudskim grupama susrećemo dvije vrste vođa: prirodne (neformalne) su ljudi koje je određena grupa manje-više spontano izdigla iz svoje sredine, a imenovane (formalne) vođe, oni koje je grupi odredio (ili čak nametnuo) neki vanjski autoritet. U životu djece i omladine pojavljuju se najprije prirodne vođe, a kada dođe vrijeme uključivanja u školu i slične institucije, sve više dolaze do izražaja i imenovane vođe. Valja reći i to da prirodne vođe mogu postati imenovani, kao što i imenovani mogu postati prirodni ako uspiju zadovoljiti potrebe i očekivanja grupe u kojoj djeluju. Neki takvi formalni i neformalni vođe više se ispoljavaju u području organizacije i politike, drugi su više intelektualne vođe i inspiratori, treći zauzimaju vodeću ulogu u području zabave i razonode itd. U školama i sličnim institucijama pomoću sociometrijske metode mogu se, do neke mjere, identificirati prirodne vođe, koje će spretan nastavnik znati privući sebi kao vrlo vrijedne suradnike. (M.Z.)" (Pedagoška enciklopedija. 1989. str. 504.)

"Vođeno učenje (je) – metoda učenja koju je razradio američki psiholog Gagné. Teorijsku osnovu vođenog učenja čine a) Skinnerova eksperimentalna analiza ponašanja i b) model analize posla, koji se upotrebljava u industrijskom i vojnom obučavanju. Gagné smatra da treba unaprijed analizirati proces učenja i nastave. Prvo treba precizno i operativno definirati ciljeve učenja i nastave. Zatim treba odrediti koja su znanja potrebna učenicima da bi to postigli. U daljnjoj se analizi ide prema sve sitnijim znanjima koja su neophodna da bi učenici savladali cilj. Tako se dolazi do hijerarhijskog modela učenja i nastave koji ima oblik piramide... Dok analiza gradiva ide od najvišeg nivoa prema sve nižim, nastava počinje od najnižeg nivoa i ide prema višim dok ne dođe do konačnog cilja. Da bi nastava bila uspješna Gagné smatra da prije prelaska na svaki viši nivo treba provjeriti jesu li učenici svladali prethodni stupanj. U toku nastave učenici se postupno vode od nižih prema višim nivoima znanja. Model vođenog učenja je pogodan za pravljenje programiranih materijala... (L.V.)" (Pedagoška enciklopedija. 1989. str. 504.)

Od pojmova koji ulaze u sastav šireg pojma "menadžment" u Enciklopedijskom rječniku pedagogije definiraju se još i pojmovi "upravljanje" i "direktor škole". Upravljanje se ovdje definira kao stručni pojam pedagogijske znanosti, a ravnateljevo je određenje gotovo istovjetno suvremenim definicijama uloge ravnatelja škole, iako je odrednica napisana prije 35 godina. Odrednice donosimo u cijelosti.

"Upravljanje (je) – termin kojim je J. F. Herbart označavao odgojnu djelatnost discipliniranja učenika odnosno stvaranje vanjskih uvjeta za odgoj i nastavu.

Sredstva za upravljanje (Regierung) jesu: zapošljavanje (igra i rad), koji djecu odvraća od nereda, zatim nadzor, prijetnja, zapovijed i kazna bez objašnjavanja. Ovdje idu i mjere koje stvaraju red i uklanjaju nered, da bi se učenici mogli koncentrirati na rad. Upravljanje obuhvaća i brigu za pravilan raspored učenja, kreiranje i odmora, a služi se podjednako autoritetom (koji u porodici zastupa otac) kao i ljubavlju (koju u porodici zastupa majka)." (Enciklopedijski rječnik pedagogije, 1963. str. 1071.)

"Direktor u školi neposredno organizira rad škole, pruža pedagošku pomoć nastavnicima, neposredno nadzire nastavu, upravlja školom, disciplinski je surješina nastavnika i ostalog osoblja, financijski je naredbodavac i predstavlja školu u odnosima s drugim fizičkim i pravnim osobama. Njegov rad treba da bude u skladu sa zakonskim propisima i sa zaključcima školskog odbora i nastavničkog zbora. Saziva i predsjedava sjednicama nastavnčkog zbora, a virilni je član (tj. po položaju) školskog odbora. Ima pravo da obustavi izvršenje zaključaka školskog odbora, nastavnčkog zbora ili razrednog vijeća ako smatra da nisu u skladu s propisima. Tada odluku u sporu donosi nadležni savjet za prosvjetu (ako se radi o rješenju školskog odbora ili nastavnčkog vijeća), odnosno nastavnički zbor (ako se radi o rješenju razrednog vijeća)." (Enciklopedijski rječnik pedagogije, 1963. str. 164. i 165.)

U Priručniku za ravnatelje odgojno-obrazovnih ustanova (1993) koji je donio i više radova iz područja školskog menadžmenta izdvajamo prilog "Uspješno rukovođenje", autora I. Lavrnje i M. Mušanovića (1993). Između ostaloga, oni konstatiraju da "uspješan rukovoditelj utječe na suradnike i odlučuje (sudjeluje u odlučivanju) ostvarujući sljedeće funkcije: Planiranje – postavlja ciljeve, procjenjuje uvjete i bira strategije akcije i djelovanja. Organiziranje – dijeli i koordinira rad, povezuje zadatke i ljude te usklađuje individualne i skupne aktivnosti s ciljevima. Vođenje (motiviranje) – koordinira aktivnosti skupine, razrješava konflikte, upoznaje skupinu s ciljevima i otvara perspektive; pokreće aktivnosti, predstavlja skupinu, rješava problemske situacije, integrira skupinu i utječe na koheziju i razvoj skupine. Kontroliranje – postavlja standarde, uspoređuje standarde i rezultate te regulira akcije i ciljeve. Upravljanje ljudskim potencijalima – bira, prati, raspoređuje ljude i brine o njihovu razvitku (karijeri) i napredovanju." (Lavrnja, I. i Mušanović, M. 1993. str. 115.) U nastavku priloga autori su zaključili da "istraživanja funkcija i uspješnosti rukovođenja provedenih u zadnjih 20 godina nedvojbeno upućuju na zaključke da: navedeni model funkcionalnih veza uključuje temeljne funkcije i osnovne strukture veza, ali ne objašnjava po čemu se razlikuje uspješno i prosječno rukovođenje; rukovođenje ne tvori jednu čvrstu, zatvorenu, jednoznačno fiksiranu strukturnu cjelinu funkcija i funkcionalnih veza – rukovođenje nije puki skup navedenih funkcija; pokretanje i uvođenje promjena (u najširem smislu) postaje sve više nova, najvažnija ključna i integrirajuća funkcija uspješnog rukovođenja, a preostale standardne funkcije i njihovi odnosi strukturiraju se u skladu s promjenama;

koncepti neravnoteže nasuprot stabilnosti (okoštalosti) sve su cjenjeniji, teorija kaosa, nasuprot statičkim teorijama, bolje opisuje i tumači ljudsko ponašanje u ovjetima promjena i inovacija kao normalno stanje stvari; najvažnija funkcija rukovođenja – iniciranje i uvođenje promjena u prvi plan stavlja vođenje (motiviranje) i razvoj ljudskih potencijala kao osnovicu uspješnosti rukovođenja.” (Lavrnja, I. i Mušanović, M. 1993. str. 116.)

Imajući u vidu sve što je izloženo u vezi pojmova koji su uokvireni tematikom menadžmenta, a posebno imajući u vidu školsku situaciju i temeljnu svrhu ove radnje – konstituiranje modela vođenja u obrazovnim ustanovama, možemo zaključiti:

1. Pojmovi kao što su menadžment, upravljanje, rukovođenje i vođenje, u dnevnoj se komunikaciji primjenjuju kao istoznačnice i ne diferenciraju se.
2. U stručnoj literaturi koja se bavi tematikom menadžmenta, navedeni su izrazi sastavni dio strukovnog pojmovnika. Prepoznatljivo je nastojanje većine autora da, unatoč vidljivim teškoćama, razgraniči njihova značenja.
3. Pojmovi upravljanje i vođenje, ujedno su i stručni pojmovi pedagoške znanosti. Njihova se značenja, međutim, znatno razlikuju od njihovih određenja u literaturi o menadžmentu. Ta određenja, za potrebe ove radnje, neće biti upotrijebljena.
4. Na početku ove radnje izložili smo hijerarhijski odnos određenja navedenih pojmova (hijerarhijski po širini sadržaja, a ne po nadređenosti). Ta određenja neposredno izloženim stajalištima nisu dovedena u pitanje.

Kad je u pitanju vođenje, kao temeljni pojam ove radnje, izloženo nam omogućuje sljedeće određenje:

Vođenje je jedna od najbitnijih funkcija menadžmenta, upravljanja i rukovođenja. U većini se autora definira kao jedna od ključnih funkcija rukovođenja. Vođenje je interno orijentirana aktivnost koja se odnosi na suradnju s ljudima, vezano je za njihovo ponašanje i socijalne interakcije. Vođenje se zasniva na prihvaćanju utjecaja onih koje se vodi, sposobnost kreiranja vizije, inspiriranja, poticanje nadahnuća i postizanje dobrovoljnog sudjelovanja u ostvarivanju zajedničkih ciljeva. Proces vođenja u odgojno-obrazovnoj ustanovi uključuje: predočavanje školskom osoblju cilja i zadaća škole, ukazivanje na putove prema cilju i moguća rješenja, usklađivanje napora školskog osoblja u ostvarenju programskih zadaća, osiguravanje klime suradnje, sigurnosti i unutaršnjeg sklada, poticanje na pojačanu aktivnost i kreativni pristup radu, razvoj humanizirajuće komunikacije, brigu za trajno podizanje razine stručne kompetencije školskog osoblja, predstavljanje i zastupanje interesa školskog osoblja pred drugim subjektima školskog života i tada.

U svim se spomenutim aktivnostima oslikavaju tri temeljna uporišta vođenja: motiviranje, komuniciranje i stil rada, koje detaljnije obrađujemo u narednim odjeljcima.

6.1.2. Motiviranje u procesu vođenja

Uloga rukovoditelja nije manipuliranje svojim podređenima nego prepoznavanje onoga što ih motivira. Motivi se zasnivaju na bilo svjesnim bilo nesvjesnim potrebama, od kojih su neke primarne (hrana, voda, san), a neke sekundarne (samodokazivanje, ljubav, prijateljstvo). Ove potrebe kod pojedinaca variraju u svom intenzitetu i trajanju. Zaposleni će rado slijediti onog rukovoditelja koji im osigurava zadovoljenje njihovih vlastitih potreba/ciljeva. Oni rukovoditelji koji bolje razumiju što motivira njihove ljude i kako ta motivacija djeluje na njih, pa to razumijevanje znaju pravilno primijeniti, bit će uspješniji u vođenju. (Wehrich, H. i Koontz, H. 1994. str. 762. i d.)

U nastojanju da se otkriju mehanizmi koji pokreću ljude na postizanje boljih rezultata nastale su brojne **teorije motivacije**. U nastavku donosimo prikaz nekih poznatijih teorija.

Unatoč brojnim novim spoznajama, nagrada i kazna se još uvijek smatraju važnim motivatorima. Za ovaj je pristup karakteristična metafora o *mrkvi i štapu*, gdje se pod mrkvom misli na nagradu (pohvalu, plaću, promaknuće), a pod štapom misli na kaznu (kritiku, gubitak dohotka, degradaciju). Valja, međutim, imati u vidu da se na primjenu i korisnost nagradi i kazni, u praksi (pa i u nekim teorijskim raspravama) gleda krajnje simplificirano. Niti su sve kazne "štetne", niti su sve nagrade "dobre" i to ne zbog onih na koje se primjenjuju, nego zbog onih koji ih primjenjuju na pogrešan način. (Čudina-Obradović, M. 1991. str. 137. i d.)

Jedno od viđenja ljudske naravi opisao je McGregor u svojim poznatim *teorijama X i Y*. Prema teoriji "X" ljudi su po prirodi lijeni i imaju antipatiju prema radu pa će rad izbjegavati najviše što mogu. Zbog toga ljude treba prisiljavati na rad, kontrolirati ih, prijetiti i kažnjavati. Uz to ljudi vole sigurnost, vole da ih netko vodi jer tako izbjegavaju odgovornost. U teoriji "Y" polazi se od posve suprotnih stajališta. Prema ovoj teoriji ljudi vole raditi, i mentalni i fizički napor im čini zadovoljstvo. Zbog toga im nije potrebna nikakva vanjska kontrola. Oni su sposobni da se samokontroliraju i da preuzmu odgovornost za izvršenje zadataka. Radi se očigledno o posve različitim pretpostavkama. Teorija "X" je pesimistična, statična i rigidna. Kontrola je eksterna i nametnuta od nadređenih. Teorija "Y" je optimistična, dinamična i fleksibilna s naglaskom na samovođenju.

... povezanosti individualnog i zajedničkog. (Wehrich, H. i Koontz, H. 1994. str. 460. i d.; Sikavica, P. 1998. str. 457. i d.)

Jedna od naučestaliije spominjanih teorija motivacije je *teorija hijerarhije potreba* A. Maslowa. Po njemu su ljudske potrebe strukturirane u obliku hijerarhije od najniže do najviše. "Na dnu" se nalaze fiziološke potrebe (za održanje golog života), slijede potrebe za sigurnošću (od fizičke opasnosti do gubitka posla), potrebe za povezivanjem i prihvaćanjem (od drugih ljudi), potrebe za poštovanjem (poštovanje drugih ljudi ali i samopoštovanje), do potreba za samopotvrđivanjem (da se postigne najviše što je moguće). Maslow je zaključio da kad se jedan skup potreba zadovolji ta vrsta potreba prestaje biti motivator. U istraživanjima koja su utvrđivala ispravnost ove teorije došlo se do spoznaje da na višim razinama hijerarhije snaga potreba varira kod pojedinaca. (Zvonarević, M. 1978. str. 230. i d.)

Frederik Herzberg i njegovi suradnici znatno su modificirali Maslowljev pristup potrebama, konstituiravši tzv. *dvo-čimbeničku teoriju* motivacije. U jednoj su grupi čimbenici koji nisu osobito poticajni ali ako ih nema izazivaju nezadovoljstvo. Tu spadaju npr. politika ustanove, administracija rada, međuljudski odnosi, plaća, sigurnost posla, osobni život. U drugu skupinu ubrojio je čimbenike koji izazivaju zadovoljstvo, koji su motivatori i povezani su sa sadržajem posla. Oni uključuju izazovan posao, napredovanje i razvitak, priznanja, vidna postignuća. Postojanje ovih čimbenika izaziva osjećaj zadovoljstva ili izostanak zadovoljstva ali ne i nezadovoljstvo. (Pastuović, N. 1997. str. 120.)

Victor H. Vroom jedan je od vodećih stručnjaka u razvoju *teorije očekivanja*, kao teorije motivacije. Smatra da će zaposleni biti motivirani za ostvarenje planiranog cilja ako vjeruju u vrijednost cilja i ako mogu vidjeti da ono što rade doista pomaže u njegovu ostvarenju. Određenije, Vroomova teorija kaže da je motivacija ljudi određena vrijednošću koju pridaju rezultatima svojih napora pomnoženoj s uvjerenjem da će njihovi napori pomoći pri ostvarenju cilja. Ova je teorija sukladna s koncepcijom rukovođenja prema ciljevima i s polazištem da je zadatak rukovoditelja uvažavati različitost situacija i stvoriti pozitivnu radnu klimu. (Wehrich, H. i Koontz, H. 1994. str. 470. i d.)

Teorija pravednosti se oslanja na subjektivan sud pojedinca o pravednosti nagrade koju prima u odnosu na ono što ulaže (napor, iskustvo, znanje), a u usporedbi s nagradom koju prima netko drugi za sličan rad. Realan je problem da pojedinci mogu precijeniti svoj doprinos u odnosu na nagrade koje primaju. U motivacijskom smislu ne pomažu mnogo uvjeravanje da, primjerice, zaposleni u nadležnosti lokalne samouprave svagdje imaju veću plaću. (isto str. 473. i d.)

Ovaj pregled teorija motivacije ukazuje na složenost toga fenomena. Iz njega je moguće izlučiti nekoliko **tehnika koje pomažu u motiviranju** zaposlenih da ostvare što bolje rezultate. Tako se među ostalim novac pokazuje važnim sredstvom motivacije, uz ogradu da nije svima jednako veliki motiv i da može znatnije motivirati tek u velikim iznosima u odnosu na redovni dohodak. Novac ima smisla kao nagrada ako je, što je više moguće, odmjerena kao nagrada prema postignuću. Druga važna tehnika motivacije je osiguravanje participacije zaposlenih u problemima i poslovima te u promišljanju efikasnijih rješenja. Kvaliteta radne sredine je jedan od novijih i najzanimljivijih pristupa motivaciji. On podrazumijeva uključivanje zaposlenih da zajedno sa specijaliziranim stručnjacima i rukovoditeljem tragaju za najboljim rješenjima koja omogućuju oblikovanje radne sredine za produktivniji rad. U okviru ove tehnike vodi se briga o dostojanstvu ljudi, atraktivnosti posla i kvaliteti radnog ambijenta. (Wehrlich, H. i Koontz, H. 1994. str. 476. i d.)

Sve u svemu, da bi se ostvarila što veća motivacija školskog osoblja potrebno je u pedagoški rad ugraditi veći osjećaj zanimljivosti i izazovnosti, davanjem zaposlenima veće slobode u odlučivanju o metodama i oblicima rada, poticanjem njihove participacije i međusobne komunikacije, stvarajući kod njih osjećaj odgovornosti za izvršenje zadatka, omogućavajući zaposlenima da imaju uvid na koji način njihov dio zadataka doprinosi ostvarenju zajedničkog cilja škole, omogućavanjem da dobiju povratnu informaciju o svojim postignućima, te njihovim uključivanjem u promjenu ambijenta u kojem provode svoje radno vrijeme. I napokon, u obrazovnoj ustanovi postoji velika povezanost između motivacije i organizacijske klime. Pozitivna organizacijska klima doprinosi motivaciji dok negativna klima djeluje negativno na motivaciju.

Složenost motivacije očigledno zahtjeva situacijski pristup koji u punoj mjeri uzima u obzir čimbenike okruženja uključujući i organizacijsku klimu. Moguće je zaključiti da svaki uspješni ravnatelj, gledano kroz prizmu motivacije, mora imati sposobnost uspješnog i odgovornog korištenja moći i sposobnost shvaćanja da njegovi nastavnici i suradnici kao ljudska bića, u različitom vremenu i različitim situacijama imaju različite motive za rad. On treba znati nadahnuti i inspirirati svoje djelatnike i biti sposoban da djeluje razvijajući pozitivnu radnu klimu u okoli - pogodnu za postignuća.

6.1.3. Komuniciranje kao odrednica vođenja

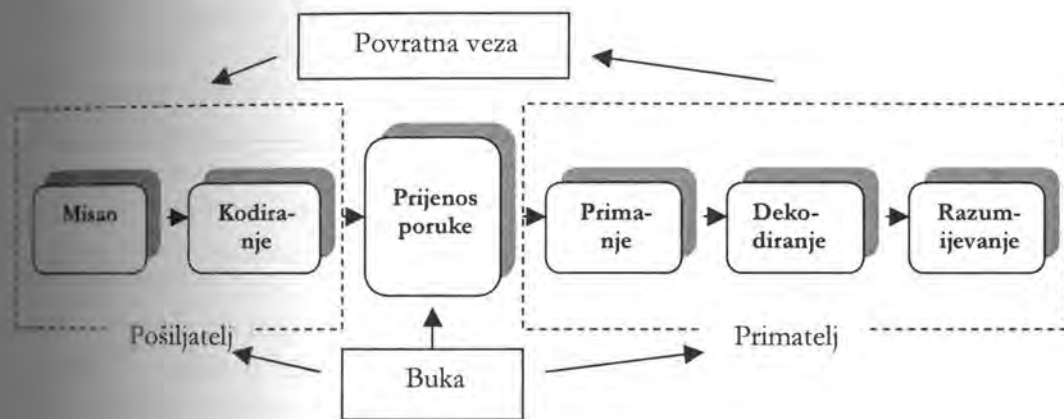
Komunikacija je važna za uspješno ostvarivanje svih funkcija rukovođenja, ali je najvažnija za ostvarivanje funkcije vođenja. To je jedan od ključnih pojmova našeg vremena, koji neprestano dobiva na važnosti. Postoje brojni konceptualni modeli kojima se prikazuje fenomen komunikacije, kao i brojna pojmovna određenja sa vidljivim specifičnim pristupima. Većina je ipak suglasna da se radi

o prijenosu informacija od pošiljatelja primatelju uz uvjet da je primatelj razumije
u određenije "komuniciranje je međusobno utjecanje ljudi upotrebom
simboličkih sredstava" (Novosel, P. 1991. str. 307.). U organizaciji komunikacija
predstavlja temeljno sredstvo povezivanja ljudi na ostvarenju zajedničkog cilja.

Osnovna je svrha komunikacije u ustanovi da se usmjere aktivnosti i provedu
promjene važne za razvoj i unapređivanje. Bez kvalitetne komunikacije naprosto
nije moguće ostvariti rukovodne funkcije: utvrditi i provesti ciljeve, napraviti
planove, organizirati ljude i druge potrebne resurse, izvršiti izbor kadrova i
brinuti o njihovom razvitku, voditi, motivirati i kreirati pozitivnu klimu te
objektivno vrednovati postignuća pojedinaca i organizacije u cjelini.

Komunikacijski proces uključuje pošiljatelja poruke, prijenos poruke kroz
izabrani kanal i primatelja.

15. slika: Komunikacijski proces



Komunikacijski proces započinje s pošiljateljem koji ima misao ili ideju koju, kodiranu na primatelju razumljiv način, prenosi kanalom koji ih povezuje (telefonom, telegramom, računalom). Komunikacija nije ostvarena dok nije u cijelosti primljena i shvaćena od primatelja, tj. dok nije postignuto razumijevanje. Treba imati u vidu da komunikacija može biti narušena utjecajem buke, nečim što ometa komunikaciju, kao što je loš tehnički prijenos poruke, nejasni sadržaj, predrasude primatelja ili razlika u sustavu vrijednosti između pošiljatelja i primatelja. Razumljivo da nije bitna količina informacija koliko je važno imati odgovarajuće informacije. (Novosel, P. 1991. str. 312.)

Tradicionalni tijek informacija – odozgo prema dolje karakterističan je za organizacije s autoritarnim vođenjem. Pokazalo se da se informacije koje idu isključivo tim hijerarhijskim putem deformiraju. Budući da se takvo

komuniciranje pokazalo višestruko štetnim u suvremenim se organizacijama komunikacija nastoji ostvariti u svim smjerovima: prema dolje, prema gore i horizontalno. Dominantno se ostvaruje pismeno, usmeno i neverbalno, a svaki od tih oblika komuniciranja ima svoje prednosti i slabosti. U komunikaciji se pojavljuju i prekidi i prepreke uzrokovani, među ostalim: neodgovarajućom pripremom, loše izrečenom porukom, gubitkom dijelova informacije, nepažljivim slušanjem i preranim zaključivanjem, nepovjerenjem prema pošiljatelju poruke, preopterećenosti informacijama. (Brajša, P. 1993. str. 28. i d.)

Istraživanja pokazuju da je prepreke u komunikaciji moguće prevladati ako: pošiljatelj razjasni sebi kakvu informaciju želi prenijeti i što s njom želi postići, koristi simbole i terminologiju koji su posve jasni primatelju poruke, prije slanja provjeri razumljivost poruke na osobama sličnim primatelju, da se poruka vjerodostojno prenese, tj. način prenošenja uskladi s njezinim sadržajem, traži povratna informacija radi osvjedočenosti u pravilno shvaćanje informacije. Ako se, nadalje, vodi briga o emocionalnom aspektu poruke i dostojanstvu osobe koja je prima, znade slušati (prestane pričati, pokaže razumijevanje, koncentrira se, bude strpljiva, kontrolira svoju narav, pažljivo analizira i pita ako nije jasno). (Welrich, H. i Koontz, H. 1994. str. 554.)

U školi je uobičajeno, uz neposredno usmeno komuniciranje i sjednice razrednih i učiteljski vijeća, informiranje posredstvom "razglasa", oglasnom pločom, letkom, plakatom, biltenom, školskim listom i sl. Najznačajniju ulogu u ostvarivanju informacijsko-dokumentacijske funkcije u školi ima ravnatelj i razvojna stručna služba.

Danas u svijetu postaje uobičajenom i svakodnevnom praksom, korištenje elektronskih medija u komunikaciji. Računalna industrija je do te mjere razvila hardver i softver za brzu i pouzdanu komunikaciju između pojedinaca i između ustanova, da njihovo korištenje već postaje dijelom opće kulture suvremena čovjeka. Održavanje telekonferencija u zamjenu za sastanke osoblja s udaljenih lokacija, već uvelike prakticiraju tvrtke širom svijeta, a elektronsku pošta (E-mail) i www-stanice koriste i tvrtke i pojedinci. Internet – svjetska informacijska mreža koja omogućuje trenutno korištenje izvora informacija iz cijelog svijeta – danas već ima više od 100 milijuna korisnika.

6.2. Teorije i stilovi vođenja i njihova aplikacija u školi

Nakon što je uočena važnost vođenja za djelotvornost osoblja u organizaciji započelo je sustavno istraživanje tog fenomena. Rezultati tih istraživanja sistematizirani su u brojne teorije i modele. Teorije su se međusobno razlikovale prvenstveno po važnosti koju su pridavale pojedinim elementima relevantnim za

uspješno vođenje. Jedni su autori smatrali da su od presudne važnosti crte osobnosti vođe, drugi da je vrlo značajan stil ponašanja rukovoditelja, treći da je situacija u kojoj se realizira vođenje ta koja ima presudni utjecaj. U sadašnjoj fazi razvoja teorija o vođenju prevladava uvjerenje da svi spomenuti čimbenici imaju značajan utjecaj na uspješno vođenje. U zavisnosti od preferencije pojedinih čimbenika teorije su i imenovane kao: teorije osobnih karakternih crta, behaviorističke teorije, teorije kontigencije i teorije karizmatškog vođenja.¹⁴

Oblikovanje teorija koje objašnjavaju fenomen vođenja započelo je s početkom utječa na iskustvima rukovoditelja u profitnim organizacijama, odnosno tzv. materijalno) proizvodnji, i vojsci. To je posve razumljivo kad se ima u vidu da je vojna i materijalna snaga jedne zajednice bila i ostaje ključni čimbenik njezina globalnog položaja. Kasnije se interes za vođenje kao funkciju rukovođenja proširio i na neprofitne djelatnosti, ali u znatno manjoj mjeri. Na području obrazovanja vođenje je više izučavano u razrednim situacijama na relaciji učenik-nastavnik, ali je posve zanemareno na relaciji ravnatelj - zaposlenici u školi. To je moguće objasniti specifičnom pozicijom škole kao društvene institucije kojoj su zadani elementi djelovanja, kojom upravljaju birokratske strukture i kojoj stoga ostaje malo prostora za razvoj vlastite djelatnosti internom inicijativom. Ali školsko se okruženje bitno izmijenilo, pa rad škole "na sebi" prestaje ovisiti o dobroj volji nadređenih pojedinaca, a sve više postaje preduvjet njezine afirmacije i opstanka. Imajući to u vidu, pojedine ćemo teorije analizirati i sa stajališta primjene u školskim okvirima.

6.2.1. Teorija karakternih crta rukovoditelja

U predočavanju dobrog rukovoditelja obično se ističe njegova odlučnost, samopouzdanje, inteligencija, inicijativnost, marljivost i sl. Pritom se misli na dokazano uspješne vođe koji su znali povesti svoje sljedbenike prema ostvarenju cilja (prema pobjedi u ratu, ekonomskom prosperitetu u miru i sl.). Riječ je, očito, o karakternim crtama koje bi netko morao imati da bi uspješno vodio ljude. Zagovornici ove teorije u svojim su istraživanjima pokušavali pokazati da sve uspješne vođe povezuju jedinstvene karakterne crte.

Rezultati istraživanja, kojima je u mnogo navrata provjeravana ispravnost ove teorije, pokazala su da se među brojnim karakteristikama vođa mogu izdvojiti samo nekoliko karakternih osobina za koje se pouzdano može tvrditi da znatno utječu na uspješnost vođenja. To su: visoka razina energije, inteligencija, dominacija, samopouzdanje i znanje o zadatku kojeg treba izvršiti.

¹⁴ U ovoj nas radnji ponajprije zanimanju teorije i stilovi vođenja u školi. Jedan od rijetkih priloga koji se u nas može naći, a povezan je s tom tematikom je rad I. Lavnje i M. Mušanovića (1993) *Uspješno rukovođenje*. U: *Priručnik za ravnatelje odgojno-obrazovnih ustanova*. Zagreb: Znamen. str. 111.-123.

Da su se kojim slučajem rezultati istraživanja karakternih crta pokazali nedvojbena onda bi se nema sumnje uspješni rukovoditelji mogli birati po osobinama koje posjeduju. U izboru rukovoditelja za škole to bi značilo da treba definirati određeni instrumentarij koji bi omogućavao utvrđivanje razine intelektualnih sposobnosti potencijalnih ravnatelja, njihove spremnosti na poštovni rad, povjerenje u vlastite snage te poznavanje prosvjetne djelatnosti.

Sistemski zakoni u nas (Zakon o predškolskom odgoju, Zakon o osnovnoj školi, Zakon o srednjoj školi i Zakon o ustanovama) samo konstatiraju da je ravnatelj škole poslovodni i pedagoški rukovoditelj, ali ne sugeriraju ništa što bi se moglo smatrati karakteristikama koje bi ravnatelj trebao posjedovati kao voditelj školskog osoblja. O tim se elementima nešto određenije govori u provedbenim propisima kao što je Statut škole, iz kojih se neki elementi prenose i u natječe za ravnatelje. Ti su elementi najčešće: (1) ispunjavanje uvjeta za nastavnika u školi (odgajatelja u dječjem vrtiću ili učeničkom domu, učitelja u osnovnoj školi, nastavnika u srednjoj školi, stručnog suradnika u svim spomenutim ustanovama), (2) radno iskustvo u djelatnosti za koju se raspisuje natječaj (obično pet godina) i, što se vrlo rijetko navodi u natječaju, (3) isticanje u stručno-pedagoškom i organizacijskom radu.

Sa stajališta edukacije kadrova za rukovoditelje teorija karakternih crta upućuje na zaključak da se uspješni vođe rađaju i da se nikakvim obrazovnim postupcima ne može utjecati na njihovo formiranje. Njih bi, stoga, trebalo uz pomoć određenog instrumentarija znati prepoznati i upotrijebiti.

Kako se spomenute karakteristike (karakterne crte) odnose isključivo na osobu koja rukovodi, a u obzir nisu uzete potrebe podređenih kao niti situacijski čimbenici, utvrđena je vrlo ograničena upotrebljivost ove teorije u izboru rukovoditelja. Kasnija su istraživanja više pozornosti posvećivala stilovima ponašanja koje su ispoljavali rukovoditelji. Ključno je pitanje bilo usmjereno na tražanje za karakterističnim ponašanjem koje pokazuju rukovoditelji, a osobito u kojoj se mjeri njihovo ponašanje može smatrati demokratskim ili nedemokratskim.

6.2.2. Biheviorističke teorije vođenja i primjena u školi

Za razliku od teorija karakternih crta, biheviorističke teorije polaze od toga da je ponašanje pojedinca, a ne njegove karakterne crte, od presudne važnosti za uspješno vođenje. Isticanje ponašanja počelo se vezivati za stil rukovoditelja u njegovu radu. Taj se stil obično definira kao poseban način ponašanja rukovoditelja u radnom procesu, a koji utječe na rezultate rada u organizaciji kojom rukovodi.

U teoriji, a još više u praksi poznati su mnogi stilovi vođenja. Ti se stilovi međusobno diferenciraju po brojnim čimbenicima. Najčešće se kao temeljne karakteristike stila uzimaju osobine rukovoditelja, njegov odnos prema podređenima, iskorištavanje pozicije vlasti/moći koja mu je dodijeljena i odnos prema zadacima koje treba ostvariti. Dodajmo da kad bi teoretičari stila bili u pravu onda bi se uspješni rukovoditelji mogli određenim procedurama educirati i uvježbavati za tu ulogu, bez obzira na njihove karakterne crte.

U praksi rukovođenja razvija se prepoznatljiv način rukovođenja nazvan **stilom (ruko)vođenja** koji M. Jurina definira na sljedeći način: "Stil rukovođenja je sinteza individualnih metoda, postupaka i tehnika rukovođenja immanentnih osobni, rukovodstvima i nekom sustavu rukovođenja u pojedinim tipovima organizacije." (Jurina, M. 1994. str. 64.)

U autor smatra da se stilovi rukovođenja mogu razmatrati sa kulturološkog, sociopsihologijskog i organizacijskog stajališta (Jurina, M. 1994. str. 64.)

Na stajališta *kulturološkog pristupa* klasifikaciji stilova rukovođenja moguće je primjerice govoriti o evropskom, američkom ili japanskom stilu. Tako se evropski dalje diferencira na sjevernjački ("instrumentalni") kojeg karakteriziraju racionalna organizacija svih funkcija i procesa i - južnjački ("latinski") kod kojeg su naglasci više socijalne naravi i veća usmjerenost na ljude. Kao odlike američkog stila ističu se: decentralizacija, delegiranje odgovornosti, participacija u odlučivanju, preferiranje grupnog donošenja odluka, umanjivanje liderstva, ponicanje organizacijskog ponašanja koje potiče entuzijazam, jasno predočavanje ciljeva i razvoja, precizno određivanje kriterija za procjenjivanje doprinosa pojedinca, jasno utvrđivanje i nagrađivanje pojedinačnog doprinosa, poticanje na inovacije i kreativnost, takmičenje, timski rad i samomotivacija.

Za razliku od "zapadnih" rukovoditelja koji se smatraju individualistima, japanci su skloniji pristupanju pojedincu kao pripadniku grupe, pa u njihovu rukovođenju taj princip više dolazi do izražaja. Prepoznaje se u tzv. "deset zapovijedi japanskog menadžmenta", a to su: interesi organizacije uvijek su ispred interesa pojedinca; pojedinac je čvrsto vezan za grupu i potpuno je lojalan organizaciji kojoj pripada, a namještenje je časno prihvatiti za cijeli radni vijek; organizacija se podjednako brine za svakog svog namještenika na radnom mjestu i u njegovom privatnom životu; u organizaciji su sve informacije dostupne svim zaposlenima, tako da što veći broj ljudi sudjeluje u donošenju odluka; individualni radni zadaci nisu strogo definirani i precizno opisani, efikasnost se temelji na jakom osjećaju odgovornosti svakog zaposlenog; organizacija se doživotno brine za svoje namještenike, ne otpušta ih i kad postaju "tehnoški višak"; zaposleni se rotiraju po raznim radnim mjestima kako horizontalno, tako i vertikalno, da bi se što bolje upoznali sa svim aspektima poslovanja; organizacija mora razvijati mnoge stalne programe izobrazbe svih zaposlenih te

ako povećava njihovu kompetentnost, sposobnost i vještinu; organizacija osigurava svojim radnicima blagostanje i sve bitne elemente životnog standarda (rekreaciju, zdravstvene usluge, stanovanje, materijalni status putem zajmova i slično); vrijeme koje zaposleni provedu na poslu temeljni je kriterij za njihovo napredovanje i povećanje plaće. (Jurina, M. 1994. str. 67.)

Socijalistički pristup stilovima rukovođenja polazi od suvremene spoznaje da je ljudski faktor temeljni resurs neke organizacije i ključan za ostvarenje njezina uspjeha. Njega karakteriziraju odrednice kao što su: međuljudski odnosi, odlučivanje, briga za ljude, korištenje autoriteta, raspolaganje intelektualnim potencijalom, struktura zadaća, odgovornost, pozicija moći, tip organizacijskog ustroja i sl. Ovaj pristup svoje ishodište ima u tzv. "školi međuljudskih odnosa" nastaloj sredinom stoljeća koja je utvrdila poznatu klasifikaciju stilova na autoritarne, demokratske i Laissez-faire. Tu klasifikaciju prate i metode koje rukovoditelji – nositelji pojedinog stila primjenjuju, a to su: prisila, paternalizam i uvjeravanje. (Isto, str. 71.)

Organizacijski pristup klasifikaciji stilova rukovođenja M. Jurina temelji na povezivanju odgovarajućih teorija i stilova vođenja, teorija donošenja odluka i nekih prije spomenutih metoda rukovođenja. Navodi četiri pristupa: praktični, Likertov "sistem 4", sintezu autokratskog i demokratskog i ostale pristupe. (Isto, str. 74.)

U prvi – praktični pristup koji prihvaća tzv. opće metode i stilove uključuje sistematizaciju slovenskog autora M. Vršeca (1993. str. 7.) koji govori o autokratskoj metodi (sukladno autokratskom stilu), liberalnoj metodi (sukladno stilu individualnih sloboda), paternalističkoj metodi (metodi paternalizma u autokratskom stilu), demokratskoj metodi (sukladno demokratskom stilu) i autoritativno-demokratskoj metodi (praktičnoj mješavini stilova). Ovisno o tome da li se organizacija nalazi u stabilnom stanju, ima li određenih težnji dezorganizaciji ili je primjenjiva u kriznom stanju, autor sugerira koja je metoda rukovođenja preporučljiva. M. Vršec (1993. str. 7. i d. Organiziranje in vodenje. Ljubljana: MNZ) se opredjeljuje za tri karakteristična stila rukovođenja (1) autoritativno-birokratski stil koji se još imenuje i kao "tvrdo rukovođenje" a u odnosu na podređene karakterizira ga naređivanje, administrativni pristup, naplaćena kontrola, stroga subordinacija, nedopustivost prigovora, traženje pokornosti. (2) Liberalno-praktični stil je suprotan prethodnom i može se smatrati "mekim rukovođenjem", odvija se bez odgovarajućeg planiranja i praćenja ostvarenja, rad je manje-više vođen intuicijom i uglavnom dezorganiziran. (3) Fleksibilno-prodoran stil rukovođenja je utemeljen na jasnim pretpostavkama, analizi prethodnih ostvarenja i utvrđenom putu do novih ciljeva. Dovoljno fleksibilan, ali ništa manje produktivan.

Obrazlažući Likertov "sistem 4" M. Jurina ukazuje na istraživanja ovog autora koji je utvrdio da se uspješni rukovoditelji oni koji uspijevaju povezivati svoje djelovanje s nadređenima i podređenima, a "sistem 4" je poznati Likertov "participativno-demokratski sistem efikasnih radnih skupina" koji se temelji na koncepciji "povezujućih točaka". Osim što je analizom rada uspješnih rukovoditelja uspio razviti određena načela koja bi trebalo koristiti kao orijentaciju u vođenju radnog osoblja, Likert je razvio i poznata četiri stila vođenja: autokratsko-eksploatatorski, benevolentno-autoritativni, participativni i demokratski. (Likert, R. 1961. *New Patterns of Management*. New York: McGraw Hill)

Sintezu autokratskog i demokratskog stila rukovođenja M. Jurina vidi u "teorijama X i Y" Douglasa Mc Gregora čija smo polazišta objasnili u poglavlju o motivaciji. (McGregor, D. 1960. *The Human Side of Enterprise*. New York: McGraw Hill)

Takozvane "ostale pristupe" stilovima rukovođenja, autor povezuje s poznatim teorijama vođenja kao što su "menadžerska mreža", "kontinuum vođenja", "Fiedlerova teorija", teorija "put do cilja", "Vrom-Yettonov model" i dr.

Jedna od tipičnih klasifikacija stilova vođenja polazi od toga da se oni mogu razvrstati s obzirom na korištenje autoriteta. Prema toj klasifikaciji razlikuju se autokratski, demokratski i laissez-faire stil vođenja.

Autokratski stil je takav stil vođenja kod kojega je sva vlast koncentrirana u rukama jedne osobe, koja ima neograničenu moć u donošenju odluka, tj. u odlučivanju. Vođa - autokrat komandira, zapovijeda i radi primjenom kazni i nagrada. Za ovaj su stil karakteristične jednosmjerne veze. Zadaci, odnosno nalozi idu od rukovoditelja prema podređenima (podređeni su u svakom pogledu podređeni). Oni koji zagovaraju ovakav stil vođenja smatraju da je njegova dobra strana što rukovoditelj ima superiornu poziciju, što mu povećava moć, a time i u većoj mjeri može utjecati na izvršavanje zadataka pa i na proizvodnost. (Sikavica, P. 1998. str. 454. i d.). Na slici 16. prikazana je komunikacija autokratskog stila.

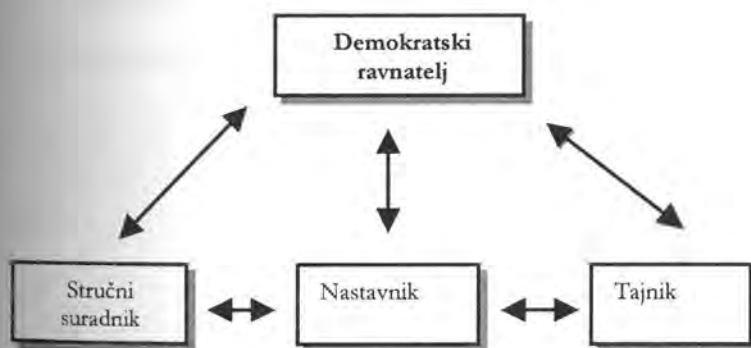
16. slika: Komunikacija autokratskog stila



Nasuprot autokratskom stilu vođenja, na drugom kraju ekstrema, javlja se **demokratski stil**. Kod demokratskog je stila karakteristično da se podređeni uključuju u proces donošenja odluka. Podređeni zapravo nisu podređeni, jer njih rukovoditelj konzultira, oni sudjeluju, odnosno participiraju u donošenju odluka. Ovdje su, za razliku od autokratskog stila, veze dvosmjerne i između rukovoditelja i njegovog osoblja kao i između osoblja samog. Temelj ovog stila su međuljudski odnosi i velika se pažnja posvećuje međuljudskim odnosima. Zagovornici ovog stila smatraju da će dobri međuljudski odnosi rezultirati većim zadovoljstvom zaposlenih, a da će to zadovoljstvo u naposljetku dati i bolje rezultate. (Sikavica, P. 1998. str. 455. i d.)

Nema sumnje da poklonici autokratskog stila imaju uglavnom negativan stav prema podređenima koji se, kada je ekstremno izražen, manifestira kao nepovjerenje, omalovažavanje i arogancija. Nasuprot tome rukovoditelji demokratskog stila su pozitivno orijentirani, imaju razumijevanja, ohrabruju svoje podređene i pružaju im podršku. Na slici 17. je prikazana komunikacija demokratskog stila.

17. slika: Komunikacija demokratskog stila



Laissez-faire stil vođenja je zapravo vođenje s minimalnim uplitanjem rukovoditelja u rad podređenih, koji u ovom slučaju imaju odriježene ruke i visoki stupanj slobode da odlučuju o vlastitom ponašanju u radu. Podređenima je prepušteno da samostalno odrede ciljeve i odrede sredstva za njihovo postizavanje, a uloga se rukovoditelja svodi na pomaganje u radu prvenstveno kroz pribavljanje potrebnih informacija za rad i uz to predstavlja vezu s vanjskim okruženjem. Smatra se da je ovaj stil vođenja primjenjiv u institucijama s visokoobrazovanim kadrovima gdje su podređeni zapravo specijalisti u svom području i trebaju imati slobodu u svom ekspertnom djelovanju. Na slici 18. je prikazana komunikacija Laissez-faire stila.

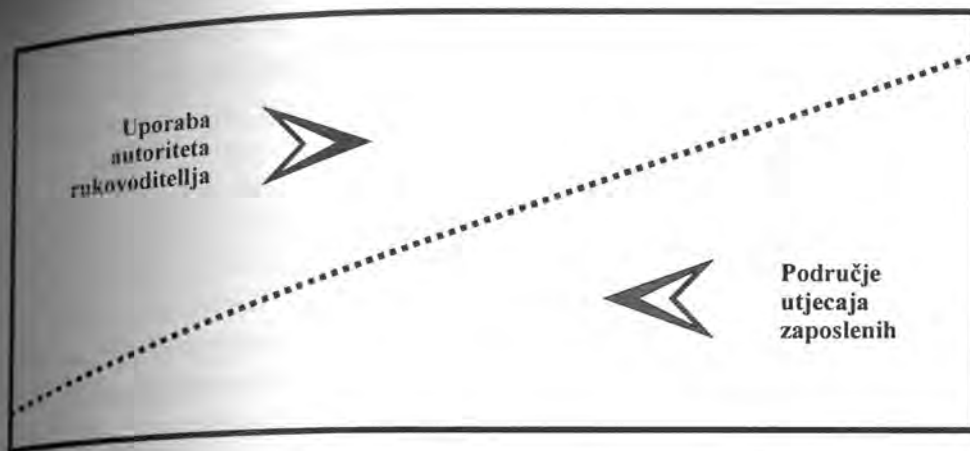
18. slika: Komunikacija Leiszez-faire stila



Autokratski i demokratski stil vođenja dva su ekstremna stila na autokratsko-demokratskom kontinuumu. Među njima se nalaze brojne varijante tih stilova koji se međusobno razlikuju po stupnju autoriteta koji rukovoditelj koristi i, s tim u vezi, stupnjem slobode koji podređeni imaju u donošenju odluka o svom ponašanju u procesu rada. (Sikavica, P. 1998. str. 458. i d.). Na slici 19. donosimo grafički prikaz povezanosti između primjene autoriteta u rukovođenju i stupnja slobode podređenih

19. slika: Autokratsko-demokratski kontinuum

(Prilagođeno prema: Wehrich, H. i Koontz, H. 1994. str. 502. -)



Uporaba autoriteta rukovoditelja	Područje utjecaja zaposlenih
Rukovoditelj donosi i objavljuje svoju odluku	Rukovoditelj i zaposleni zajednički donose odluku unutar granica koje su propisane na razini organizacije
Rukovoditelj mora "prodati" odluku da bi osigurao njezino prihvaćanje	Rukovoditelj određuje granice unutar kojih zaposleni donose odluku
Rukovoditelj predstavlja ideje i odgovara na pitanja zaposlenih	Rukovoditelj predlaže odluku, koja na temelju prijedloga zaposlenih, podliježe promjenam
	Rukovoditelj predlaže odluku, prima sugestije zaposlenih i nakon toga odlučuje

Klasifikacija stilova vođenja s obzirom na korištenje autoriteta jedna je od onih koja se najčešće primjenjuje u svim djelatnostima pa i u obrazovanju. Dominira osobito podjela na dva ekstremna stila u koje se nastoji razvrstati sve ravnatelje u školama: autokrati i demokrati.

Ravnatelj s autokratskim stilom vođenja prepoznaje se kao osoba koja gotovo sve odluke vezane za organizaciju rada škole, zapošljavanje novih nastavnika, održavanje, opremanje, investicije i realizaciju programa - donosi samostalno. On ne konzultira svoje osoblje u tim pitanjima, ili ako to ipak učini onda to svodi na kruto formalno saslušavanje kojim nastoji maskirati svoju autoritarnost. Njegovo je vođenje slično komandiranju u vojsci i svodi se na izdavanje naredbi kako i kada nešto treba uraditi, uglavnom bez objašnjenja zašto nešto treba uraditi. Jedan od karakterističnih odgovora takvih ravnatelja na pitanje nastavnika: "Zašto trebam uraditi upravo tako a ne drukčije?" obično je: "Zato jer sam ja tako rekao!" Produktivan je u smišljanju sankcija za nastavnike i drugo osoblje ako ono ne posluša i ne uradi točno onako kako je on smislio. Osim u svakodnevnim situacijama autokratski stil ravnatelja se osobito dobro prepoznaje prilikom vođenja sjednica upravnih i stručnih organa. Posljedica je takvog stila je napeta atmosfera u kojoj se nastavnici i stručni suradnici ne usuđuju iznositi stručna mišljenja i predlagati alternativna rješenja pedagoških problema čime se

postupno zaustavljaju moguća stručna unapređenja. Forsira se birokratska komunikacija koja polazišta i rješenja traži isključivo u pravnom normativizmu (zakonima, propisima, naputcima ili mišljenjima predstavnika prosvjetnih vlasti). Čelo se malo polaže na stručno mišljenje utemeljeno na znanstvenim poznavajama, ne drži se osobito do stručnog usavršavanja i škola postaje sve sličnija tvornici, koja treba proizvoditi znanje, a ne odgajati osobnost i razvijati vještine. Inventivni nastavnici koji se smatraju osobitim pozitivnim pedagoškim potencijalom stradavaju u školama koje su autoritarno vođene pa ih obično napuštaju. Nema sumnje da je autokratski stil vođenja škole nespojiv s naravi mehanizma radnog procesa, osobito zbog toga što se posljedice takvoga stila transferiraju u nastavne situacije i imaju destruktivan utjecaj na razvoj kreativnosti učenika.

Demokratski stil vođenja škole, kao drugi ekstrem na autokratsko-demokratskom kontinuumu, ima posve suprotne odlike od autokratskog stila vođenja. U školi koja je demokratski vođena stvoreno je ozračje u kojem je dobrodošla suradnja svih nastavnika i stručnih suradnika, kao i drugog školskog osoblja u odlučivanju u svim važnijim pitanjima. Kad su po srijedi pitanja nastave, unapređivanja pedagoškog rada, uvođenje inovacija u školski život, suradnja s roditeljima, pomoć učenicima - mišljenje svakog nastavnika i stručnog suradnika ravnatelj prima kao dobrodošlo. Tako dobivenim prijedlozima posvećuje puno više pozornosti nego li birokratskim procedurama utvrđenim u raznim normativnim dokumentima. Uvažava se činjenica da su nastavnici i stručni suradnici, kao i tajnici, računovođe i sl. stručnjaci za svoje područje rada pa se i potiče njihov profesionalni razvoj i usavršavanje u struci, smatrajući to investicijom u odgoj učenika te afirmaciju i ugled škole. Ravnatelj koji školu vodi demokratski vodi brigu o kvaliteti međuljudskih odnosa i raznim neformalnim postupcima te mnogo čini da se nastavnici osjećaju dobrodošlima u školi i da doživljavaju zadovoljstvo u svom radu.

Ravnatelji čiji se stil vođenja može nazvati *Leiszez-faire u školi* se ponašaju kao "nevidljivi". Oni nastavnicima i drugom školskom osoblju prepuštaju da posve samostalno odlučuju o svim pitanjima realizacije svoga programa rada kao i svemu drugom što je povezano s njihovom radnom ulogom. Ravnatelj se uključuje prije svega u pribavljanje materijalnih uvjeta za rad (namještaja, opreme, literature, nastavnih sredstava i pomagala i sl.). Uz to preuzima ulogu predstavljanja škole u društvenoj zajednici. Ono što se odvija u razredu ravnatelj ne smatra svojom brigom niti se upušta u pokušaje rješavanja nekih stručnih pedagoških pitanja. U najboljem slučaju povezuje nastavnike i stručne suradnike da rješavaju probleme nastave, učenika i suradnje s roditeljima. Nastavnici u školama koje su tako vođene obično imaju osjećaj da nemaju ravnatelja, jer on gotovo ni u čemu s njima ne surađuje i ne dijeli njihove brige.

Istraživanja koja su ostvarena a vezana su za autoritarno i demokratsko vođenje uglavnom su vršena u proizvodnim djelatnostima. Ona su pokazala da su zaposlenici znatno zadovoljniji na radnom mjestu ako se na njih primjenjuje demokratsko vođenje koje im omogućuje participaciju u odlučivanju. Ostalo je otvoreno pitanje da li se taj stil vođenja bitno odražava i na proizvodnost, tj. na rezultate rada. Kasnija su istraživanja utvrdila situacije u kojima treba dati prednost jednom ili drugom stilu. Kad je obrazovna djelatnost u pitanju, naprosto je samo po sebi razumljivo da je zadovoljstvo pedagoškog osoblja uvjet da bi i njihovi odgojni i obrazovni rezultati bili bolji. Nezadovoljan i prestrašen nastavnik, nezadovoljstvo i strah neizbježno transferira u razrednu situaciju gdje su efekti rada pod pritiskom nužno destruktivni i višestruko štetni.

Jedni od najpoznatijih modela stila vođenja je tzv. **Likertov model**. Likert je zajedno i jedan od prvih autora koji je istakao ekonomsku važnost stila vođenja i vođenje ljudi kao posao koji je najrelevantniji za uspjeh jedne organizacije. U svom modelu vođenja Likert izdvaja sedam ključnih dimenzija na osnovi kojih se može utvrditi stil vođenja: motivacija, komunikacija, interakcija i utjecaji, odlučivanje, ciljevi, kontrola i efekti. Empirijskom analizom ovih dimenzija kod velikog broja rukovoditelja utvrdio je četiri karakteristična stila vođenja: izrazito autoritativni stil (autokratski), dobronamjerno autoritativni stil (očinski), savjetujući stil (konzultativni) i sudjelujući stil (participativni, demokratski).

Analizirajući funkcioniranje ovih modela u praksi Likert je utvrdio da su najuspješniji oni rukovoditelji koji primjenjuju sudjelujući stil (participativni, demokratski) zasnovan na visokim zahtjevima koji potiču pojedinca, razvijaju sposobnosti zaposlenih, gdje je odlučivanje decentralizirano, a odluke se donose na onoj razini gdje postoji najviše znanja i informacija.

Neki autori smatraju da je Likertov model osobito pogodan za inoviranje organizacije obrazovne institucije i za poticanje pozitivnih promjena stila vođenja ravnatelja škole. Budući da je jedan od najvažnijih zaključaka Likertovih istraživanja da je stil vođenja uzrok učinkovitosti neke organizacije, onda se može ustvrditi i da iza svake dobre škole stoji uspješan ravnatelj (Mušanović, M. 1993. str. 117.). Smatrajući da ovaj model može biti od koristi za procjenu stila vođenja koji ravnatelj škole primjenjuje u svom radu i općenito za uvid u organizaciju rada škole, model smo prilagodili za takvu svrhu i donosimo ga u tablici 5.

Tablica: Likertova četiri stila vođenja prilagođena za procjenu stilova vođenja školskih ravnatelja
(Prilagodio S. Staničić prema: Wehrich, H. i Koontz, H. (1994) Menedžment. Zagreb: MATE, 498.)

Organizacijska varijabla	Stil 1 (autokratski stil)	Stil 2 (benevolentno autoritativni stil)	Stil 3 (konzultativni stil)	Stil 4 (participativni stil)	Stranica	
Vrednote	Koliko povjerenja ravnatelj pokazuje prema zaposlenima u školi?	Gotovo ništa	Ponešto	Podosta	Mnogo	1
	Koliko se zaposleni osjećaju slobodni da s ravnateljem razgovaraju o poslu?	Nimalo	U maloj mjeri	Podosta se slobodno obraćaju	Vrlo su slobodni u obraćanju	2
	Koliko se prijedlozi zaposlenih konstruktivno koriste za snapredivanje rada škole?	Rijetko	Ponekad	Često	Vrlo često	3
Motivacije	Da li je istaknuta upotreba (1)straha, (2)opmetnji, (3)kazne, (4)pohvala, (5)nagrada?	Strah, prijetnje i kazne, rijetko pohvale	Pohvale, ponekad kazne	Pohvale, ponekad kazne i nagrade	Dominantno pohvale i nagrade	4
	Gdje se locira odgovornost za ostvarenje školskog programa?	Uglavnom na razini ravnatelja	Na razini ravnatelja i učiteljskog vijeća	Nije jasno istaknuta odgovornost	Svi su odgovorni na razini svojih zaduženja	5
	U kojoj se mjeri primjenjuje kooperativni timski rad u ostvarivanju školskog programa?	Vrlo malo	Nedovoljno	Osrednje	U velikoj mjeri	6
Komunikacija	Koji je uobičajeni smjer protoka informacija u školi?	Prema dolje	Uglavnom prema dolje	Prema dolje i prema gore	U svim smjerovima	7
	Kako ravnatelj prihvaća proslijeđivanje informacija zaposlenima?	Sumnjičavo	Uglavnom s nepovjerenjem	S oprezom	Posve otvoreno	8
	Koliko su pouzdane informacije koje zaposleni daju ravnatelju o ostvarivanju svojih zadaća i postignutim rezultatima?	Uglavnom netočne	Često netočne	Često točne	Gotovo uvijek točne	9
	Koliko ravnatelj poznaje probleme s kojima se suočava školsko osoblje na radnom mjestu (pa i privatno)?	Nedovoljno	Prilično dobro	Solidno	Vrlo dobro	10
Odlučivanje	Na kojoj se razini donose odluke?	Uglavnom na razini ravnatelja	Većina na razini ravnatelja, a manje važne i na nižim razinama	Bitne odluke na razini ravnatelja, a sve ostale na razini zaposlenih	Na svim razinama ali dobro povezano i koordinirano	11
	Da li se zaposleni uključuju u donošenje odluka koje se odnose na njihov posao?	Gotovo nikad	Ponekad se konzultiraju	Uglavnom se konzultiraju	U potpunosti se uključuju	12
	Koliko način donošenja odluka pridonosi motivaciji za rad?	Vrlo malo	Nedovoljno	Ponešto	Podosta	13
Ciljevi	Kako se određuju ciljevi koje škola mora ostvariti?	Objavljuju se rezolutno	Rezolutno uz prihvaćanje minimalnih komentara zaposlenih	Najprije se rasprave, a potom se objavljuju u formi zapovijedi	Zajednički se određuju ciljevi osim u kriznim situacijama	14
	Koliko se zaposleni opiru ostvarenju ciljeva?	Jak otpor	Osrednji otpor	Otpor je rijedak	Malo ili ništa otpora	15
Nadzor	Gdje je koncentrirana funkcija nadzora?	Isključivo u rukama ravnatelja	Uglavnom u rukama ravnatelja, malo na razini stručne službe	Osrednje se spušta na niže razine (stručni suradnici, voditelji aktiva, i sl.)	Disperzirana na sve razine, više se prakticira samovrednovanje	16

Da li se neformalna organiziranost iznad formalnoj?	Da - snažno	Uglavnom da	Rijetko	Ne, jer su ciljevi formalne i neformalne uglavnom isti	17
Kako se koriste podaci o izvornim rezultatima u nastavi i drugim oblicima rada?	Uvode se kazne	Kažnjava se a ponekad i nagrađuje	Nagrađuje se i uvodi samoregulacija zaposlenih	Na osnovi rezultata zaposleni samostalno korigiraju svoje postupke u radu	18

Dvojbenaost rezultata do kojih se došlo istraživanjem karakternih crta kao čimbenika uspješnog vođenja, krajem četrdesetih godina započela su intenzivnija istraživanja ponašanja uspješnih vođa - na Sveučilištu savezne države Ohio u SAD-u (Robbins, P. S. 1995. str. 138). Brojne dimenzije koje su se ispitivale na kraju su svedene na dvije varijable nazvane iniciranje strukture i razumijevanje.

Iniciranje strukture odnosi se na razinu do koje će vođa strukturirati svoju ulogu i ulogu svojih podređenih. Vođa kod kojeg je naglašeno ponašanje nazvano iniciranje strukture prepoznaje se po tome što svojim podređenima precizno određuje zadatke, utvrđuje razinu učinkovitosti koju podređeni mora ostvariti i insistira na poštivanju utvrđenog vremena u kojem treba izvršiti preuzete obveze.

Vođa kod kojeg je naglašena dimenzija razumijevanja prepoznaje se po tome što vodi brigu o svojim podređenima, cijeni njihove ideje, vodi brigu o njihovim osjećajima, a sve skupa rezultira međusobnim povjerenjem. Ovakvom tipu vođe na prvom je mjestu zadovoljstvo podređenih, on im je prijateljski sklon, pristupačan je i pravičan.

Istraživanja su pokazala (isti izvor, str. 139.) da oni rukovoditelji koji u velikoj mjeri iskazuju dimenziju ponašanja iniciranje strukture i razumijevanja postižu bolje rezultate od onih koji su te dimenzije pokazali u maloj mjeri. Pokazale su se međutim u nekim situacijama i slabosti ovakvoga ponašanja. Tako je primjerice izraženost rukovoditelja u strukturiranju zadataka izazivalo tenzije kod podređenih, a preveliko razumijevanje koje je pokazivao prema podređenima stabililo je poziciju rukovoditelja kod njemu nadređenih. Iako je ovo istraživanje dalo značajan doprinos cjelovitijeg sagledavanja poželjnog ponašanja vođe utvrđeno je da se nužno mora voditi brigu i o situaciji u kojoj se odvija radni proces.

Slično istraživanje napravljeno je na Michiganskom sveučilištu u SAD-u (Robbins, P. S. 1995. str. 140.). Ono je trebalo utvrditi karakteristike ponašanja vođe koje će se pozitivno odraziti na učinak podređenih. Brojne dimenzije od kojih je počelo istraživanje također su svedene na dvije: usmjerenost na

zaposlenika i usmjerenost na radni proces. Rukovoditelji čije se je ponašanje moglo okarakterizirati kao usmjerenost na zaposleno osoblje prepoznavali su se u brizi za probleme svojih podređenih, a rukovoditelji koji su se mogli smatrati usmjerenim a na radni proces, vodili su naglašenu brigu o tehničkom aspektu rada, glavna im je briga bila ispunjenje zadatka, a zaposlenici su tretirani kao sredstvo za ostvarenje cilja.

Rezultati istraživanja do kojih se je došlo na Michiganskom sveučilištu dokazali su da je rukovoditelj koji je usmjeren prema svom zaposlenom osoblju postiže bolje rezultate i u proizvodnji i ukupni su odnosi ispunjeni zadovoljstvom. Nasuprot tome rukovoditelji koji su orijentirani na proizvodnju, a zanemaruju svoje osoblje, postižu nižu proizvodnost i okruženi su nezadovoljstvom zaposlenih.

Uticaj strukture i razumijevanje zaposlenih (u istraživanjima Sveučilišta u Ohaju), odnosno orijentiranost na proizvodnju i usmjerenost na zaposlene (u istraživanjima na Sveučilištu u Michigenu) - neki su autori kasnije povezali s učinci zajedničko jednom i drugom istraživanju, a to je usmjerenost na zadatke i usmjerenost na ljude. Razmatrano sa stajališta primjene u obrazovnim ustanovama školski bi se ravnatelji mogli podijeliti na one koji dominantno vode brigu o programu rada škole i, druge, koji prvenstveno vode brigu o zaposlenicima - nastavnom i drugom školskom osoblju.

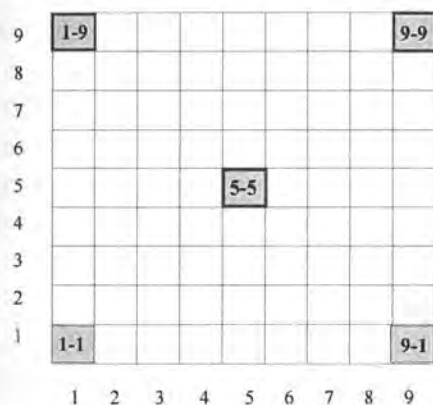
Oni ravnatelji koji su primarno usmjereni na zadatke prepoznaju se kao rukovoditelji koji u prvi plan stavljaju godišnji program rada škole i insistiraju na njegovu ostvarenju ne brinući se suviše za mišljenje svojih nastavnika i stručnih saradnika. Oni se smatraju odgovornim prema svojim nadređenima za realizaciju, od državnih prosvjetnih vlasti propisanog nastavnog plana i programa, i insistiraju na njegovu ostvarenju. Pretežno se zadovoljavaju formom, a ne sadržajem, tj. važan im je kvantitativni vid realizacije (toliko nastavnih sati tog i tog predmeta u tom i tom razredu, toliko i toliko sjednica, toliko ispita i razmjena, toliko zapisnika - pa u slučaju "papirnatih" kontrole, za birokraciju je sve određeno. Oni nadzor doživljavaju i prepoznaju kao službu s birokratskim i administrativnim mehanizmima kontrole, koja svoje spoznaje o ostvarenju programa temelji isključivo na papirima, tj. zapisnicima, a ne na stvarnom uvidu u stanje obrazovnog procesa i njegovih rezultata. Zbog toga i dokaze o radu priređuju u administrativnoj formi.

Na drugoj su strani oni ravnatelji koji su u rukovođenju prvenstveno usmjereni na pedagoško osoblje svjesni da se pedagoški rad ne može uspješno odvijati ako pedagoško osoblje nije emocionalno vezano za obrazovni proces i ne iskazuje u radu prepoznatljivu ljudsku humanizirajuću dimenziju. Zbog toga takvi ravnatelji vode brigu o raspoloženju svojih ljudi, potičući svojim odnosom uvjerenje u njima da su važni. Oni pokazuju svojim nastavnicima da poštuje njihovo

čestojanstvo, da će rado s njim podijeliti svoje brige. Ravnatelj je obično u većoj mjeri pedagoški stručnjak u znatno manjoj administrator i birokrat. On je svjestan da ma koliko bio dobar program, ma koliko bio dobar zapisnik, da ma koliko bila dobro vođena evidencija, to još uvijek nimalo ne jamči da su ostvareni pravi pedagoški ciljevi odgojno-obrazovnog rada. On zbog toga nadređenu birokraciju sluša u onolikoj mjeri koliko ona na njega vrši pritisak, a u svojoj školi nastoji stvoriti neformalnu, pozitivnu ljudsku komunikaciju i stvaralačku klimu koja će potaknuti stvaralački proces nastavnika i učenika.

Rezultate istraživanja na gore spomenutim sveučilištima sintetizirali su i grafički predočili R. R. Blake i J. S. Mouton u svom djelu "The Managerial Grid" objavljenom u Houstonu 1964. godine. Njihova "menadžerska mreža" temelji se na dva karakteristična stila "briga za ljude" i "briga za proizvodnju". Oni su izveli model "najboljeg stila" polazeći od toga da se djelotvorno vođenje mora prepoznati u povećanoj produktivnosti, da mora poticati kreativno rješavanje problema, da se mora ogledati u korektnim odnosima unutar organizacije i mora rezultirati zadovoljstvom. (Sikavica, P. 1998. str. 461. i d.) Na slici 20. prikazujemo Menadžersku mrežu.

20. slika: Menadžerska mreža
(Prilagođeno prema: Miner, J. B. 1992. str. 251.)



Menadžersku mrežu čine dvije osi na kojima je nanizano devet stupnjeva. Na horizontalnoj je osi stupnjevana briga za zadatke, na vertikalnoj briga za ljude, a uz to je dodana i motivacijska dimenzija. Njihovim se ukrštavanjem dobivaju stilovi rukovođenja kojih unutar mreže može biti doista mnogo, tj. čak osamdeset i jedan. U tom mnoštvu stilova analitičari obično izdvajaju pet karakterističnih koji se većinom nalaze na ekstremnim pozicijama u mreži. Ti stilovi su odgovarajuće slikovito imenovani, a mi ćemo ih obrazložiti imajući u vidu rukovoditelja u ulozi ravnatelja obrazovne ustanove.

Stil imenovan kao "*osiromašeni menadžment*" (polje 1-1) karakterizira ravnatelja koji je nezainteresiran za zadatke koje u školi treba ostvariti, kao i za osoblje koje na tim zadacima treba raditi. Ravnatelj ovog stila vođenja brine se vrlo malo za ono što bi u školi trebalo ostvariti, on daje vrlo malo, ali i vrlo malo dobiva od svojih nastavnika. On obično nema nimalo entuzijazma niti ambicija, radi samo ono što mu može izbjeći i svojim ponašanjem djeluje demotivirajuće na osoblje u školi čim bi radom trebao rukovoditi. Stil "*menadžment lokalnog kluba*" (polje 1-9) odlikuje onog ravnatelja koji u svojoj školi na prvo mjesto stavlja zadovoljstvo svojih nastavnika, stručnih suradnika i drugih zaposlenih. On to čini iz uvjerenja da će iz zadovoljstva zaposlenih proizići i motivacija za kvalitetniji odgojno-obrazovni rad. Posljedica takvoga ponašanja ravnatelja obično je tzv. "obiteljska atmosfera" koja rezultira visokim povezanošću među pedagoškim osobljem, ali ta povezanost obično ne daje visoki nego uglavnom niski učinak. U tako stvorenoj atmosferi nastavnici obično ne shvaćaju ozbiljno svoje obveze pa dolaze kasne ili izostaju s posla, ne pripremaju se za nastavu i učenici iz škole dolaze deficitarni u znanjima, vještinama i bez odgovarajućih navika. Stil "*menadžment organizacijskog čovjeka*" (polje 5-5) ukazuje na ravnatelja obrazovne ustanove koji uspijeva uravnotežiti svoju brigu za ljude zaposlene u školi i odgojno-obrazovni program kojeg treba ostvariti. On obično nije sklon radikalnijim zahvatima kojima bi znatnije promijenio situaciju u svojoj školi. Umjesto samoinicijativnog unošenja promjena nastoji ostvariti one zadatke koje mu "odozgo" nalažu prosvjetne vlasti, vodeći uz to brigu da izbjegne konflikte i krivice koji bi mogle stići "odozdo". Stilom "*autoritet-podvrgavanje*" (polje 9-1) se odlikuju ravnatelji čija je orijentacija na maksimalno ostvarenje zadataka i to promjenom autoriteta i podvrgavanjem zaposlenih. Ravnatelji ovog stila izrazito teže za kontrolom i dominacijom koristeći pritom svoje nastavnike i stručne suradnike za osobnu promociju i napredovanje u prosvjetnoj hijerarhiji. Oni ne strahu od "kićenja tuđim perjem" ako im to omogućuje da kod nadređenih ostvare dobar dojam.

Po sudu autora "menadžerske mreže" stil "*timski menadžment*" (polje 9-9) predstavlja najbolju orijentaciju ravnatelja. Ona se prepoznaje u maksimalnoj brizi i za zadatke i za ljude. Između ravnatelja i zaposlenih postoji veliko uzajamno povjerenje i poštovanje te visoka participacija u ostvarivanju zadataka predviđenih planom i programom rada škole. U velikoj je mjeri izražena identifikacija i zainteresiranost za postizanje najviših standarda kvalitete u odgojno-obrazovnom procesu, kreativnosti i zadovoljstva u radu. Ravnatelji koji se odlikuju ovim stilom vođenja svoje ustanove, vrlo su odani ciljevima koje planiraju ostvariti u školi, ali su isto tako naglašeno brinu o svojem osoblju. Oni neprestano potiču i snaže uspješnost i autonomiju zaposlenih potičući njihov neprestani razvoj i stručno usavršavanje. Takvi ravnatelji sustavno nastoje ojačati svoju ustanovu, uspješno usklađujući njezine ciljeve i potrebe zaposlenih.

6.2.3. Kontingencijske teorije vođenja i njihova primjena u školi

Uz pomoć spoznajama do kojih se je došlo proučavanjem povezanosti ponašanja rukovoditelja i rezultata koje postižu zaposlenici nije se moglo zaključiti da određeno ponašanje sasvim sigurno vodi boljim rezultatima. Pokazalo se naime da bez obzira na relativnu stalnost karakteristika ponašanja rukovoditelja, različitost situacija ima znatan utjecaj na konačni ishod. Pokazalo se, nadalje, da se uspješno vođenje ne može očekivati samo na osnovu izbora karakternih osobina rukovoditelja ili stila njegova ponašanja. Izostanak pouzdanog predviđanja rezultata koji će se postići određenim stilom vođenja, uputio je pozornost istraživača na utjecaje koji se pojavljuju u određenim situacijama.

Za razliku od teorija stila koje stil smatraju temeljnim čimbenikom uspjeha organizacije, kontingencijske (situacijske) teorije polaze od pretpostavke da je uspješno rukovođenje uvjetovano specifičnim odnosom rukovoditelja, zaposlenih i situacije u kojoj djeluju. Ove teorije za razliku od prethodnih unose još i varijabilnost situacije kao novu dimenziju koja obilježava rukovođenje. (Greenberg, J. i Baron, R. 1996. str. 450. i d.)

Primijenjeno na školske ravnatelje, kontingencijske teorije upućuju na zaključak da su karakterne crte ravnatelja, niti njegov stil ne mogu biti jamac uspješnog ostvarenja školskog programa. Ravnatelj određenih karakteristika i određenog stila vođenja u jednim će uvjetima u kojima škola djeluje, ostvariti dobre rezultate, a u drugima neće. Školsko okruženje, socijalna kultura zajednice, pedagoška klima u školi, stručna kompetencija nastavnog osoblja, karakteristike učeničke populacije, podržavanje inovativnih nastojanja i sl. - sasvim će sigurno bitno utjecati na rezultate koje će ravnatelj postići, a ne samo njegov stil ponašanja ili karakterne osobine.

Među modelima vođenja koji se temelje na teoriji kontingencije najpoznatiji su: Fiedlerov model, model put-cilj i model vođa-participacija.

Za ilustraciju primjene kontingencijskih teorija najčešće se koristi **Fiedlerov model** uspješnog rukovođenja. (Robbins, S. P. 1995. str. 142. i d.) Budući da se radi o jednom od najrelevantnijih modela uspješnog rukovođenja u nastavku ćemo sustavnije obrazložiti njegova polazišta i implikacije za praksu.

Prvi bitan čimbenik ovog modela je temeljni stil vođenja koji rukovoditelj zamjenjuje. Zbog toga je Fiedler započeo s utvrđivanjem što je to što čini temeljni stil jednog rukovoditelja. U tu je svrhu sastavio jedan upitnik kojim je od ispitanika tražio da odgovorima na pitanja zapravo opišu osobu s kojom im je bilo najmanje ugodno raditi. Taj upitnik najmanje poželjnog suradnika (Last Preferred Co-Worker Scale) - LPC sastojao se od šesnaest suprotnih pridjeva, a od ispitanika je traženo da se prisjete svog iskustva u radu s ljudima te izdvoje i

osobu s kojom su najmanje ugodno surađivali. To je trebalo učiniti uz pomoć ponuđenih pridjeva. Ocjenom od 1 do 8 trebalo je odrediti izraženost osobini osobe koju se ocjenjivalo (osoba koja je u sjećanju zapamćena kao najmanje ugodan suradnik).

Ako je ispitanik (rukovoditelj) tog najmanje poželjnog suradnika opisao pozitivnim izrazima (i time postigao visoki LPC bodovni rezultat) onda je on, po Fiedleru, više orijentiran na dobre odnose s podređenima, a manje na zadatke. Ako je ispitanik, nasuprot tome, tog najmanje poželjnog suradnika opisao pretežno negativnim izrazima (i time postigao niski LPC bodovni rezultat) on je po Fiedleru profil rukovoditelja koji je usmjeren na zadatke (a ne na ljude). Valja znati u vidu činjenicu da je Fiedler vrlo određen kad su rezultati postignutih bodova na LPC upitniku u pitanju. Po njemu je stil rukovoditelja (ispitanika, potencijalnog rukovoditelja) određen, stabilan i nepromjenjiv (ili je ispitanik usmjeren na ljude ili na zadatke), i ne može se prilagoditi izmijenjenoj situaciji. Situacija je ta koju treba mijenjati, smatra Fiedler, a rukovoditelja, ako ne odgovara situaciji, treba zamijeniti i pronaći takvog koji će odgovarati zadanoj situaciji. Fiedlerov LPC upitnik s uputama koje su davane ispitanicima nalazi se u odeljku Prilozi.

Iz odgovora koje bi dobio upitnikom, Fiedler je nastojao utvrditi da li je ispitanik (rukovoditelj) usmjeren prvenstveno na zadatke ili više pozornosti posvećuje interpersonalnim odnosima.

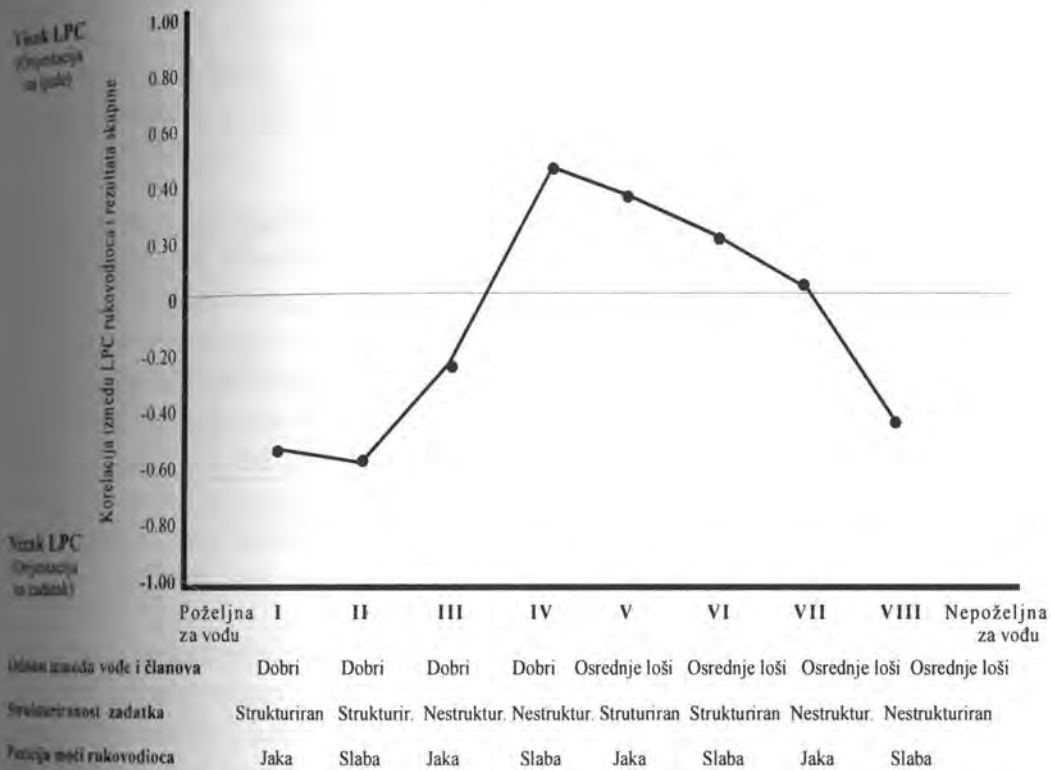
Jedna od ključnih Fiedlerovih tvrdnji jest, da je stil vođenja prirodan osobi i da se osobni stil vođenja ne može promijeniti tako da odgovara promijenjenoj radnoj situaciji (Sikavica, P. 1998. str. 463.). Iz toga slijedi zaključak da ako u određenoj (kolikoj) situaciji, primjerice zbog slabih obrazovnih rezultata koje škola postiže, treba ravnatelj koji će biti dominantno usmjeren na ostvarenje školskog programa, a stjecajem okolnosti školom rukovodi takav ravnatelj koji je najviše sklon brinuti o ljudima, tada treba ili promijeniti situaciju u školi ili zamijeniti ravnatelja (jer je rukovoditeljev stil vođenja, smatra Fiedler, ne može mijenjati).

Nakon što je Fiedler upitnikom utvrdio dominantan stil nečijeg vođenja, smatrao je potrebnim da se utvrdi usklađivanje rukovoditelja sa situacijom. Situaciju je određivao mjereći njezine tri ključne dimenzije: (1) Odnosi između rukovoditelja i podređenog, koji su se prepoznali u stupanju povjerenja, pouzdanja i poštovanja koje podređeni imaju prema svom rukovoditelju. (2) Struktura zadatka tj. stupanj strukturiranosti ili nestrukturiranosti posla. (3) Moć položaja prepoznatljiv u stupnju utjecaja koji rukovoditelj ima na varijable moći kao što su zapošljavanje, povećanje plaće, davanje otkaza, promaknuće i radna disciplina. Po Fiedleru, pozitivni izraz ovih dimenzija osigurat će kvalitetno vođenje, tj. kvalitetan odnos između rukovoditelja i podređenih, dobro strukturirani zadaci i jaka položajna moć, učiniti će vođenje prema cilju - efikasnim. Utvrđivanjem

temeljnog stila vođenja koji pojedinac iskazuje (do kojeg je dolazio spomenutim upitnikom) i procjenom tri ključne dimenzije zadane situacije, Fiedlerov model nudi usaglašavanje iz kojeg bi proizišao najbolji izbor rukovoditelja. Na slici 21. prikazan je odnos temeljnog stila i situacijskih varijabli u Fiedlerovom modelu vođenja.

21. slika: Fiedlerov model vođenja

Fiedlerov model vođenja



	Poželjna za vođu I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	Nepoželjna za vođu
Odnos između vođe i članova	Dobri	Dobri	Dobri	Dobri	Osrednje loši	Osrednje loši	Osrednje loši	Osrednje loši	Osrednje loši
Struktuiranost zadatka	Strukturiran	Strukturir.	Nestruktur.	Nestruktur.	Strukturiran	Strukturiran	Nestruktur.	Nestrukturiran	Nestrukturiran
Moć među rukovodioca	Jaka	Slaba	Jaka	Slaba	Jaka	Slaba	Jaka	Slaba	Slaba

(Izvor: Wehrich, H. i Koontz, H. 1994. str. 506.)

Iz slike je vidljivo da su moguće brojne situacije, od kojih neke više pogoduju rukovoditelju orijentiranom na ljude, kao i one u kojima bolje uspijeva rukovoditelj orijentiran na zadatke. Izdvojit ćemo dvije karakteristične pozicije imajući u vidu školske ravnatelje.

Ravnatelji koji su dominantno *orijentirani na zadatke*, tj. na ostvarenje školskog programa za kojeg su odgovorni, najbolje će rezultate postići u onim situacijama koje su ili veoma povoljne za njih ili veoma nepovoljne. Povoljnim situacijama u školi (u smislu vođenja) se smatraju one u kojima je snažna pozicija moći ravnatelja (moć koju mu je delegirala prosvjetna vlast kao osobi kojoj daje velike

ovlasti u smislu utjecaja na zaposlene - može primati i otpuštati s posla, može predlagati ili ne za napredovanje, može materijalno nagraditi ili uskratiti nagradu i sl.), gdje su programski zadaci vrlo jasno određeni i zaduženja precizno podijeljena i gdje su odnosi između ravnatelja i školskog osoblja dobri. Nepovoljnim se situacijom u školi smatra kada ravnatelju prosvjetne vlasti nisu dodijelile dovoljno ovlasti da bi ga zaposleni respektirali, programski zadaci nisu jasno strukturirani i zaduženja nisu jednoznačno dodijeljena, te kada su odnosi između ravnatelja i školskog osoblja loši. Pojednostavljeno bi se moglo reći da ravnatelj koji se odlikuje stilom kojeg karakterizira briga za ostvarenje programa - u prvoj će situaciji (povoljnoj) uspješno rukovoditi, jer već postoji sklad u kojem će netko tko preferira sklad dobro funkcionirati. U drugoj će situaciji (nepovoljnoj), u kojoj vlada nesklad, dobro doći rukovoditelj koji postojeći nesklad (nejasnu podjelu rada, nejasne ciljeve i sl.), svojim znanjem može prevesti u sklad.

Ravnatelji koji su orijentirani na dobre *odnose sa svojim djelatnicima* najbolje će rezultate postići u situacijama koje se mogu smatrati umjereno povoljnima. To su situacije u kojima dva, od tri spomenuta, situacijska čimbenika mogu biti nepovoljna. Primjerice ravnatelju koji dobro uspostavlja i održava odnose s ljudima neće biti većih teškoća u vođenju škole ako mu delegirana moć položaja nije znatna, a strukturiranost programskih zadataka koje treba ostvariti nije posve jasna. Isto tako u školi u kojoj su narušeni međuljudski odnosi neće biti problem stvoriti povoljnu situaciju onom ravnatelju (ili potencijalnom ravnatelju) koji ima stil orijentiran na zaposlene, a ima podršku "odozgo" i jasno strukturirane obveze zaposlenih (vidi situaciju V. na slici 24).

Budući da je Fiedlerov pogled na pojedinca, kad je u pitanju njegov stil vođenja, fiksan (ili je orijentiran na zadatak ili je orijentiran na ljude), onda su moguća samo dva načina kako rukovoditelja učiniti efikasnim: ili treba izabrati rukovoditelja koji po stilu vođenja odgovara situaciji u kojoj treba rukovoditi ili treba promijeniti situaciju tako da ona odgovara stilu rukovoditelja.

Iako su kasnija istraživanja pokazala da Fiedlerov model nije bez slabosti, ipak se većina istraživača slaže da je Fiedler dao jedan od najvećih doprinosa razumijevanju i poboljšavanju vođenja i izboru rukovoditelja. Uz to je i prvi koji se u velikoj mjeri uvažio situacijske čimbenike i učinio ih ključnim u izboru rukovoditelja. Na osnovi rezultata do kojih je došao istraživanjem Fiedler je zaključio da nema smisla govoriti o uspješnom ili neuspješnom rukovoditelju nego je ispravnije govoriti o rukovoditelju koji je uspješan u jednoj, a neuspješan u drugoj situaciji. Zbog toga bi, smatra on, osim rada na sustavnom poučavanju i osposobljavanju rukovoditelja, trebalo izgrađivati organizacijsko okruženje u kojem bi rukovoditelji mogli biti djelotvorni. To znači da osim stručnog usavršavanja ravnatelja tijekom kojeg će oni usvojiti znanja i vještine potrebne za učinkovito vođenje škole treba raditi i na stvaranju poticajne organizacijske

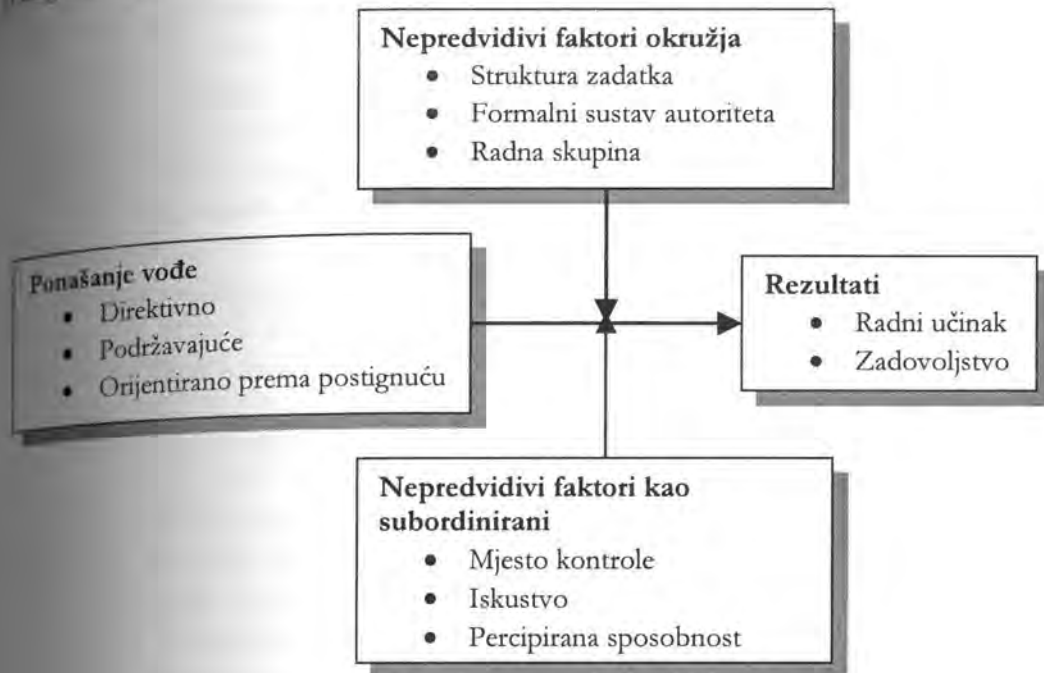
strukture u školama i stvaranju klime koja će pridonijeti boljim odgojno-obrazovnim rezultatima.

Na rezultatima istraživanja stilova vođenja ostvarenim na Sveučilištu Ohaia u SAD-u, koja su stil rukovoditelja razvrstala kao iniciranje strukture ili razumijevanje za podređene, Robert House razvio je kontigencijsku teoriju "put-cilj" (House R. J. 1971. prema Robbins, S. P. 1995. str. 146). Ova teorija, koja se smatra jednim od najozbiljnijih suvremenih pristupa vođenju, već svojim nazivom ističe bit vođenja. Ta se bit prepoznaje kao izravna pomoć podređenima u postizanju ciljeva tako što će se rukovoditelj uklanjati prepreke na putu i olakšavati ostvarenje cilja. (Sikavica, P. 1998. str. 463. i d.)

Ponašanje rukovoditelja bit će podređenima utoliko prihvatljivije ukoliko on doprinosi njihovu zadovoljstvu u radu, osigurava profesionalni razvoj, upućuje ih kako postići bolje rezultate, pruža im podršku i odgovarajuće nagrađuje njihov rad. Imajući u vidu te elemente, autor ove teorije sistematizirao je četiri karakteristična tipa rukovoditelja:

- *direktivni* - kojeg je stil iniciranje strukture, a koji podređenima jasno određuje što se od njih očekuje, kako to trebaju ostvariti i do kada to moraju završiti;
- *podržavajući* (potporni) - kojeg je stil razumijevanje za podređene, koji je podređenima prijateljski naklonjen i pokazuje shvaćanje za njihove potrebe;
- *participativni* - konzultira se s podređenima prije donošenja odluka i u velikoj mjeri uvažava njihova mišljenja;
- *rezultatni* - koji je usmjeren na postignuća, visoko postavlja ciljeve i od podređenih očekuje da ostvaruju maksimalne rezultate.

Za razliku od prije izložene Fiedlerove teorije koja polazi od nepromjenjivog stila rukovoditelja, House drži da je stil rukovoditelja promjenjiv i da se rukovoditelji tako mogu prilagoditi situaciji u kojoj se nalaze, te da mogu poprimiti bilo koji od četiri spomenuta stila. On smatra, nadalje, da na način vođenja i s njim povezane rezultate, utječu dvije skupine situacijskih čimbenika: čimbenici koji su locirani u okruženju, a izvan su kontrole podređenog (formalni sustav autoriteta koji je nadređen, struktura posla koji treba ostvariti) i čimbenici koji su dio osobina samih podređenih (način na koji doživljavaju sami sebe, radno iskustvo i sl.). "Čimbenici okruženja određuju tip ponašanja vođe potreban za postizanje maksimalnog rezultata podređenih, dok osobna svojstva podređenog određuju kako će se okruženje i ponašanje vođe tumačiti. Teorija pretpostavlja da će ponašanje vođe biti neučinkovito kad se 'prepokriva' s izvorima strukture okruženja ili nije u skladu s karakteristikama podređenog." (Robbins, S. P. 1995. str. 146.) Na slici 22. je prikaz odnos situacijskih varijabli u teoriji "staza-cilj".



Autori ove teorije izveli su i niz hipoteza koje su potvrdili i rezultati empirijskih istraživanja, te ovoj teoriji pribavila ugled jedene od najsuvremenijih i najprihvatljivijih (Robbins, S. P. 1995. str. 147. i d.). Uzeli smo neke od tih hipoteza i prilagodili ih okolnostima odgojno-obrazovne ustanove.

- *Direktivno* će vođenje školskog osoblja dati bolje rezultate u situaciji kada zaduženja nisu jasno razgraničena, a naglašava se odgovornost za izvršavanje radnih obveza (npr. testirat će se znanje učenika, a ne zna se koji je važeći nastavni program po kojem treba raditi). U takvim situacijama rukovoditelj preuzima dio odgovornosti i svojim direktivama (uputcima) olakšava osoblju prevladavanje stresnih situacija. Direktivno je vođenje, dakle, bolje kada su zadaci nejasni i stresni, nego kad su dobro strukturirani.
- U situaciji kada su radne obveze zaposlenih u školi jasno razgraničene, kada su jednoznačno utvrđeni normativi i standardi, kada su nastavni planovi i programi usuglašeni i propisani i kada je posve jasno na kojoj se razini kvalitete moraju određene obveze ostvariti, onda je najprihvatljiviji *podržavajući* (potporni) stil rukovoditelja. Određenije, kada školsko osoblje obavlja dobro strukturirane zadatke onda vođenje koje pruža potporu rezultira zadovoljstvom osoblja i visokim učinkom.
- Budući da radno osoblje u obrazovnoj ustanovi, kad je u pitanju pedagoško djelovanje, ima dosta visoku formalnu razinu stručnosti, specijalistički je obrazovano i, u stanovitoj mjeri, autonomno u izboru puta u svom radu, onda je ono nesklono direktivnom vođenju (kad su po

stijedi stručna pitanja) Isto će tako biti podozrivi prema direktivnom vođenju oni nastavnici, stručni suradnici ili administratori, koji iza sebe imaju duže radno iskustvo. Neće olako odbaciti direktivno vođenje u stručnim pitanjima samo onda kada je voditelj superioran stručnjak čija su stručna stajališta neupitna (stručni autoritet pedagoga npr.). Odbacivanje direktivnog vođenja bit će izraženije na višim razinama obrazovnog sustava (npr. u dječjem vrtiću manje, u osnovnoj školi više, srednjoj još više, u institutima za školstvo još više, a na fakultetima najviše). Ukratko djelatnici s visokom razinom stručnosti i većim radnim iskustvom direktivno će vođenje smatrati nepotrebnim (a možda i uvredljivim).

- Ako je u školi došlo do grupašenja i ako je to grupašenje eskaliralo u netrpeljivost i sukobe između nastavnika koji pripadaju raznim "taborima", onda nakon nekog vremena u zaposlenih prevlada svijest da su ti sukobi beskorisni, umanjuju radni učinak, proizvode nezadovoljstvo - da su beskorisni. Ako je stil vođenja ravnatelja takav da se u ime "mira u kući" priklanja čas jednoj, čas drugoj grupi, ili podržava jednu grupu, a prema drugima je nedobronamjeran, onda se zaposlenici opredjeljuju za rukovoditelja "čvrste ruke" koji je spreman umanjiti napetosti, eliminirati sukobe i uskladiti interese zaposlenih prema jednom cilju. Dakle, ako unutar skupine postoji izraženi sukob osoblje će s većim zadovoljstvom prihvatiti direktivno vođenje.
- U obrazovnoj ustanovi ili instituciji koja se bavi unapređivanjem obrazovanja te zbog toga podrazumijeva visoki stupanja autonomije u radu (jer su poslovi specijalizirani) i u kojoj postoji interna kontrola rada (smovrednovanjem, samokontrolom), osoblje će biti znatno zadovoljnije ako njihov rad koordinira rukovoditelj koji ima *participativni* stil vođenja. Od takvog rukovoditelja zaposlenici očekuju da im pojašnjava metodološka pitanja koja uključuju načelni pristup izvedbi poslova, da s njima sudjeluje u izvedbi složenijih poslova, a ne da im diktira što će i kako raditi.
- Ako kontrola ostvarenih rezultata obrazovne ustanove nije interna i ne počiva na samovrednovanju, nego učinak i ostvareni *rezultati* podliježu eksternoj kontroli, tj. ako obrazovne rezultate dolaze svojim instrumentima provjeravati npr. službenici ministarstva prosvjete, prosvjetnih vlasti na razini županija i sl., onda će nastavnici biti skloniji tvrdem vođenju u odgojno-obrazovnom procesu i prihvatit će da njihov ravnatelj na njih primjenjuje direktivni stil vođenja.
- Odnos prema ravnatelju bit će znatno pozitivniji, ako školsko osoblje prepozna njegovu spremnost da se aktivno uključi u njihov rad, pomogne im u otklanjanju slabosti koje dolaze u izvođenju odgojno-obrazovnog procesa, pomogne im u kompenzaciji teškoća koje dolaze zbog problema u školskom okruženju ili pak iz njihovih stručnih i ljudskih slabosti.

Teorija vođa-participacija predstavlja stablo odlučivanja, a jedan je od novijih kontigencijskih pristupa vođenju kojeg su razvili V. H. Vroom i Ph. W. Yetton. Model koji je utemeljen na ovoj teoriji povezuje ponašanje rukovoditelja i participaciju podređenih u donošenju odluka. Model je normativan i počiva na nastavnoj primjeni skupa pravila pomoću kojih je moguće odrediti oblike i opseg participacije podređenih članova skupine u odlučivanju u različitim opovima situacija. (Sikavica, P. 1998. str. 464. i d.)

Stablo odlučivanja, koje predstavlja operativnu provedbu ove teorije uključuje pet stilova ponašanja i osam situacijskih varijabli. Prema ovom modelu u određenoj situaciji moguće je slijedećih pet ponašanja rukovoditelja, u našem slučaju školskog ravnatelja:

A) Kao ravnatelj sam rješavam problem ili donosim odluku koristeći informacije koje imam na raspolaganju (tj. moje informacije, moja analiza i moja odluka).

B) Potrebne informacije o nekom problemu tražim od svojih nastavnika i stručnih suradnika (ili drugih zaposlenika) i potom sam odlučujem o načinu na koji ću ga riješiti. Dok tražim informacije od svojih djelatnika, mogu im reći ili ne reći zbog čega mi te informacije trebaju. Zaposlenici mi samo daju informacije a ne sudjeluju u traženju rješenja i u odlučivanju (tj. informacije od podređenih, moja analiza, moja odluka).

C) Kao ravnatelj analiziram problem *pojedinačno* s nekima od svojih djelatnika i od njih tražim prijedloge rješenja. Sam donosim odluku koja može ali ne mora biti u skladu s prijedlozima dobivenim od djelatnika (tj. konzultiram se s pojedincima, sam odlučujem).

D) Analiziram problem sa svojim djelatnicima kao *skupinom* tražeći od kolektiva prijedloge za rješavanje. Nakon toga donosim odluku koja može ali ne mora odraziti njihova stajališta o rješenju (tj. konzultiram se s kolektivom, sam odlučujem).

E) Analiziram probleme sa školskim osobljem kao *skupinom*. Zajednički tražimo rješenje problema i odluku o rješenju donosimo konsenzusom (tj. zajednički analiziramo, zajednički odlučujemo).

Kada bi se model sveo samo na ovih pet ponašanja u donošenju odluka onda se on ne bi razlikovao od nekih ranijih rješenja, tj. od nekih autokratsko-demokratskih stilova ponašanja. Ono što ovaj model čini specifičnim to je što se u analizi koristi osam kontigencijskih pitanja. O odgovorima na ta pitanja ovisiti će izbor ponašanja koje je za rukovoditelja najoptimalnije, tj. koji opseg participacije bi on trebao koristiti. To su sljedeća pitanja:

- Kad bi odluka bila prihvaćena, da li je važno koji je tijek akcije usvojen?
- Imam li dovoljno informacija za donošenje visokokvalitetne odluke?

- Imaju li podređeni djelatnici dovoljno dodatnih informacija koje su potrebne za donošenje visokokvalitetne odluke?
- Znam li točno koje su mi informacije potrebne, tko ih posjeduje i kako ih prikupiti?
- Je li prihvaćanje odluke od strane zaposlenih presudno za učinkovito izvršenje zadatka?
- Ako odluku donesem sam, hoće li je sigurno prihvatiti moji djelatnici?
- Može li se podređenim djelatnicima povjeriti da postavljaju temelje za rješenja organizacijskih pitanja?
- Je li vjerojatan sukob među djelatnicima oko najpoželjnijeg rješenja?

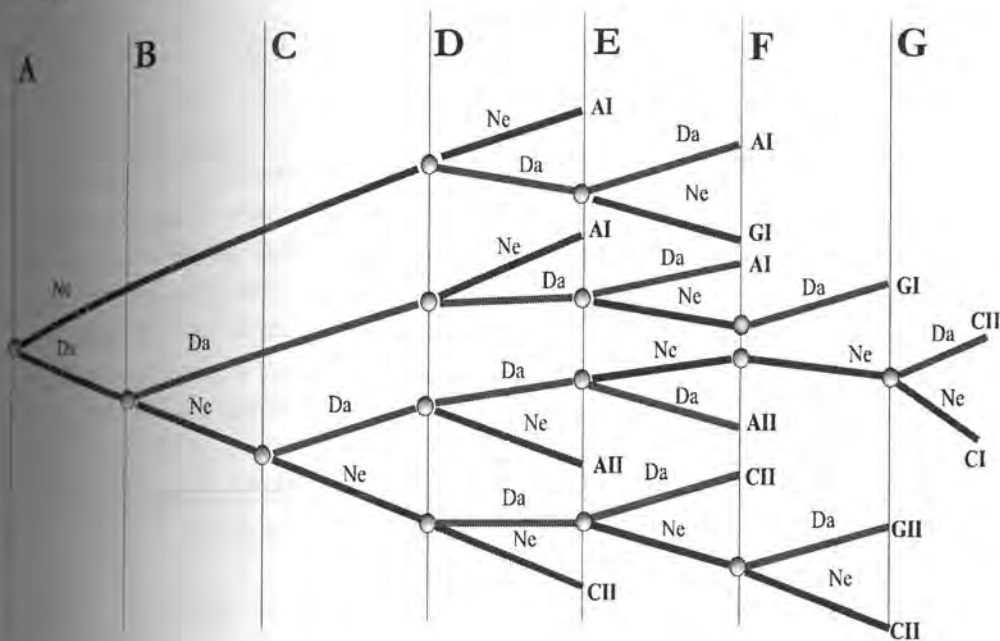
U izboru svoga ponašanja ili odluke rukovoditelj će se poslužiti stablom odlučivanja tako da odgovarajući na pitanja od A do H, s da ili ne, slijedi stablo odlučivanja. Oznaka do koje na kraju stigne - A1, A2, C1, C2 ili G2, reći će rukovoditelju što treba učiniti. (Greenberg, J. i Baron, R. 1996. str. 458. i d.)

Iako ovaj model još treba doradivati u njegovim normativnim kategorijama, on je ipak dokazao da rukovoditelji koriste participativne metode pri odlučivanju onda: (1) kad je važno donijeti kvalitetnu odluku, (2) kad je važno da njihovi djelatnici prihvate odluku, a mala je vjerojatnost da će odluku prihvatiti bez da sudjeluju u nezinu donošenju i (3) kad se od djelatnika može očekivati da će zajedničke ciljeve (opće ciljeve, ciljeve organizacije) pretpostaviti svojim (osobnim) interesima.

Teorija vođa-participacija sugerira neke spoznaje koje su osobito značajne u obrazovnom sustavu, kada se u tom sustavu ostvaruju reforme, uvode neke manje promjene ili inovacije u radu i sl. Karakteristična je, naime, pojava da se projekti promjena izrađuju u manjem krugu stručnjaka bez mogućnosti sudjelovanja pojedinaca iz šire prosvjetne javnosti, koji bi mogli dati vrijedan doprinos. Tako izrađeni projekti transferiraju se u školsku praksu i gotovo neprirodno nastoje ostvariti. U školstvu se stvara autokratska situacija koja se potom preslikava i na mikro razinu - u sam razred. Praksa je to u kojoj se odbijava participacija onih za koje je izuzetno važno da prihvate odluku o promjeni kako bi i same promjene bile prihvaćene. To je stil vođenja koji se u autokratskim društvima primjenjuje na svim razinama, od razine državne prosvjetne politike do škole kao organizacije. Stil odlučivanja je uglavnom isti, tj. ne omogućuje se participacija podređenih u osmišljavanju pravaca, sadržaja i metodologije promjena. Rezultati su posve u skladu s takvim stilom vođenja, tj. u praksi se formalno (na papiru) izvrše promjene, a suštinski se ništa ne dogodi - obrazovni se proces odvija "po starom". Na slici 23. prikazano je stablo odlučivanja kao ilustracija modela "vođa-participacija".

23. slika: Model vođa-participacija
 Izvor: Greenberg, J. i Baron, R. 1996. str. 459.)

Da li zahtjev za kvalitetom određuje da su neka rješenja bolja od drugih?
 Imam li dovoljno informacija za kvalitetnu odluku?
 Da li je problem strukturiran?
 Da li je prihvaćanje odluke nužno za uspješno provođenje?
 Da li će odluka biti prihvaćena i provedena ako odlučim sam?
 Da li su ciljevi zaposlenih povezani s organizacijskim ciljevima koji se postižu?
 Da li postoji vjerojatnost konflikta među zaposlenima u odlučivanju?



Spoznaje koje nameće ovo istraživanje znatno se razlikuje od Fiedlerovog gledišta prema kojemu su svojstva rukovoditelja trajna i nepromjenjiva, a situacije su te koje treba uskladiti s karakteristikama vođa. Ovo istraživanje sugerira da se valja usmjeriti na situaciju u kojoj treba voditi, a ne na osobu, te da je prihvatljivije govoriti o autokratskim i participativnim situacijama, nego li o autokratskim i participativnim vođama. Po ovoj teoriji vođe su prilagodljive raznim situacijama.

Još je jedna kontingencijska varijabla važna a zapostavljena kad se razmatra vođenje. To je nacionalna kultura. Vođe koji imaju senzibilitet da prepoznaju mentalitet podređenih, da znaju osobine koje oni donose iz ambijenta svoje zavičajne sredine moći će vođenjem postizavati bolje rezultate. Ta zavičajna kultura determinira, u neku ruku, očekivanja od strane podređenih kad je stil vođenja njihovog nadređenog u pitanju. Ako nacionalna ili regionalna kultura (u smislu svjetskih regija) od podređenih očekuje poslušnost i predano izvršavanje

ličnosti, te je time njihova moć i utjecaj na odlučivanje marginaliziran i s takvim se doživljajem podređeni srodili, te se to može smatrati njihovim nacionalnim odlikama, onda oni od svog nadređenog očekuju da njima rukovodi autokratski u protivnom ga smatraju slabićem i nisu ga skloni slijediti nego traže načina kako izigrati svoje obveze). Nasuprot tome u naglašeno demokratskim kulturama podređeni prirodno očekuju da ih rukovoditelj konzultira, da oni participiraju u odlučivanju, da se njihova stajališta uvažavaju, u protivnom neće vođu prihvatiti nego će ga nastojati odbaciti.

6.2.4. Teorija karizmatškog vođenja

Za razliku od vođa o kojima govori većina teorija vođenja, a koji vode svoje podređene tako da im strukturiraju ulogu i zadatke, postoji i drugi tip – karizmatški vođe. Oni svoje podređene ne prisiljavaju, oni ih nadahnjuju i inspiriraju. Učinak njihovih sposobnosti na podređene je takav da će se podređeni odreći parcijalnih interesa za dobro organizacije i svoga vođe. Takvi vođe znaju razviti osjećaj vrijednosti podređenih i istaći vrijednost zadatka do te mjere, da podređeni svoju spremnost za rad izražavaju sintagmom “za njega bih učinio sve, pa ako treba i u vatru”.

Istraživanje karizmatškog vođenja izdvojilo je neke odlike karizmatških vođa (Robbins, S. P. 1995. str. 151.)

Viđja. Karizmatški vođa ima jasnu predodžbu cilja kojem se teži u budućnosti, a koji je znatno bolji od onoga što je do sada ostvareno.

Ustrajanje u viziji. Odlika karizmatškog vođe je snažna predanost ostvarenju vizije povezana (za njega samog) s velikim rizicima i žrtvama.

Krućanje promjena. Vođe ovog tipa ne mire se s postojećim stanjem nego izazivaju radikalne promjene.

Neuobičajeno ponašanje. Karizmatški se vođe ponašaju nekonvencionalno, često i suprotno važećim normama.

Samopouzdanje. Karizmatški su vođe posve uvjereni u svoju procjenu i sposobnost da ostvare zamisao.

Brojna su istraživanja pokazala pozitivan utjecaj karizmatškog vođe na svoje podređene, a time i na njihov učinak. Između ostaloga rezultati ispitivanja pokazuju da su podređeni svjesniji važnosti svojega rada, da su spremni raditi duže i napornije, da su uvjereni u podršku svoga vođe, samopouzdaniji su, postižu bolje radne rezultate, zadovoljniji su od onih podređenih kojima rukovodi uspješan ali nekarizmatški vođa.

Povijest svjetskog i hrvatskog školstva ispunjena je brojnim karizmatškim ličnostima. Među svjetski priznatim autoritetima nizali su se, između ostalih:

Thomas Mor, Jan Amos Komenski, John Locke, Jean-Jackues Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi, Johann Fridrich Herbart, Adolf Disterveg, John Dewey, Georg Kerschensteiner, Maria Montessori, Anton Semjonovič Makarenko, Rudolf Steiner i brojni drugi sa svojom idejama. U povijesti hrvatske pedagogije izdvajaju se: Ivan Filipović, Stjepan Basariček, Skender Fabković, Ljudevit Modec, Davorin Trstenjak, P. Vuk-Pavlović, Jure Turić i dr. koji su uvjerljivošću svoje argumentacije, ali još više svojim osebnim osobnim karakteristikama, uspijevali oduševiti svoje okružje i pridobiti brojne sljedbenike za svoje koncepcije obrazovanja.

6.2.5. Završni pregled teorija i modela vođenja

Brojne teorije o vođenju svjedoče prije svega o činjenici da je vođenje vrlo složen i slojevit fenomen u kojem se malo toga može bezrezervno tvrditi. Iako je uvjerljivost nekih teorija vrlo velika, a njihova empirijska provjera pokazuje visoku razinu argumentacije, ipak je izuzetaka toliko da su generalizacije veoma ograničene.

Možemo, međutim, do određene mjere tvrditi da su neka ponašanja, neki stilovi vođenja, preporučljiviji od drugih, kao i to da neki stilovi neće, osim u nekim izuzetnim situacijama dati prihvatljive rezultate. Isto je tako očigledno da postoje situacije u kojima ponašanje rukovoditelja nema prepoznatljivog utjecaja na podređene. Događa se to poglavito onda kada je obrazovanje podređenih, njihovo radno iskustvo, autonomnost u radu i profesionalno ponašanje, na takvoj razini da im rukovoditelj malo znači. U organizacijama, primjerice, u kojima su poslovi do te mjere strukturirani, radni doprinos lako izmjerljiv i standardiziran, a zaposleni sami sebe kontroliraju, jer su motivirani činjenicom da samo o njima ovisi koliko će obavljenim poslom profitirati - uloga vođenja je gotovo marginalna.

Iako je vođenje, nema sumnje, važno za ostvarenje ciljeva jedne organizacije, ipak bi bilo nesmotreno, osobito nakon analize brojnih istraživanja, tvrditi da je ono svemoćno i da o njemu sve ovisi. Mnogo je ispravnije tvrditi da je vođenje jedna od autonomnih funkcija neke organizacije koja može pridonijeti njezinu boljem ili lošijem funkcioniranju. Čak i kad je karizmatско vođenje u pitanju, koje se općenito može smatrati onim vođenjem koje vodi najboljim rezultatima, pokazalo se da ono daje izuzetne rezultate u kriznim situacijama, a nakon što kriza mine rezultati naglo opadaju. Agresivno i autokratsko ponašanje karizmatских vođa u ratnim situacijama, primjerice, daje dobre rezultate, dok u normalnim često posve suprotne. Pokazalo se da su kreativne osobe u normalnim uvjetima sklone autonomnom djelovanju, a da im autokratsko vođenje smanjuje motivaciju i potiče na odlazak iz organizacije u kojoj se ono prakticira.

Većina teorija o kojima je bilo riječi dijele rukovoditelje na one koji u vođenju imaju jednu od dviju orijentacija: orijentaciju na zadatke ili orijentaciju na ljude. Ori-jentacija na zadatke u nekim se teorijama naziva "iniciranje strukture" ili "usmjerenost na proizvodnju". Ori-jentacija na ljude, pak, u nekim se teorijama naziva "razumijevanje za zaposlene", "usmjerenost na međuljudske odnose", "boga za zaposlene".

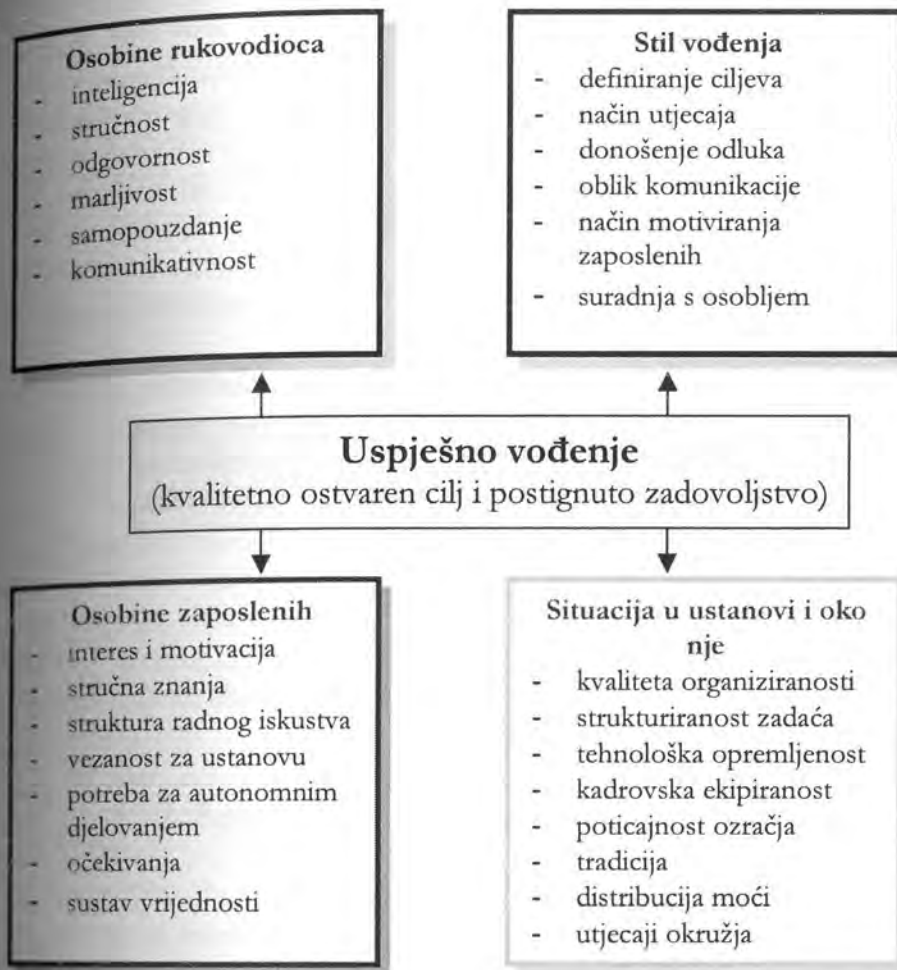
Što se tiče karakternih crta, kao što su inteligencija, samopouzdanje, energičnost i sl., one su se pokazale važnima ali ne i dovoljno izraženim čimbenikom koji bi se trebao visoko rangirati u hijerarhiji kriterija za izbor rukovoditelja. (Lashway, L. i dr. 1998. str. 6. i d.)

Slična je dvojbenost i kad su u pitanju behaviorističke teorije. Tako se primjerice kod onih autora koji rukovoditelje, po stilu vođenja, dijele na one koji preferiraju zadatke i one koji prednost daju zaposlenom osoblju, jedino je sigurno da će ovima drugima zaposlenici biti zadovoljniji. Neizvjesno je, međutim, hoće li iz tog zadovoljstva proizići i veća učinkovitost.

Empirijska provjera pokazuje da su kontingencijske teorije prihvatljivije od drugih. Respektabilni su rezultati do kojih se dolazi primjenom Fiedlerova modela i njegovog instrumenta za provjeru usklađenosti rukovoditelja sa situacijom u kojoj treba rukovoditi. Ohrabruju i rezultati do kojih se dolazi primjenom teorije put-tili, a najveće se nade polažu u teoriju vođa-participacija. Ova potonja garantirano vodi uspjehu i rukovoditelji koje slijede model koji nudi ova teorija imaju zadovoljnije djelatnike i postižu veći radni učinak. Ona je, međutim, vrlo složena za primjenu u svakodnevnim situacijama koje zahtijevaju brzo reagiranje. Ovu bi teoriju bilo vrijedno eksperimentalno provjeriti u rukovođenju odgojno-obrazovnim procesom kojem bi mogla biti primjerenija nego li proizvodnom procesu.

Iako se razmatrane teorije vođenja čine na prvi pogled suprostavljenim i isključivim, one se prvenstveno razlikuju u potenciranju pojedinog aspekta vrlo složenog fenomena. Uz različitost pristupa valja ih smatrati komplementarnim i uočiti njihove unutarnje sličnosti koje ističu da uspješno rukovođenje ovisi o samom rukovoditelju i njegovim odlikama, stilu vođenja koji primjenjuje, karakteristikama zaposlenih i mnogobrojnim situacijskim čimbenicima. Povezanost među spomenutim skupinama čimbenika uspješnog rukovođenja prikazujemo na slici 24. (Bahtijarević-Šiber, F. i dr. 1991. str. 253. i d.)

24. slika: Ilustracija problematike stila vođenja



6.3. Pregled istraživanja vođenja škole

Usporedo s porastom zanimanja za menadžment, u raznim područjima ljudskog rada, sve više raste interes i za njegovu ulogu u školstvu. To se posebno odnosi na jednu od njegovih glavnih funkcija - vođenje. Budući da škola sve više percipira i respektira utjecaje svojega okruženja, sve se važnijom pokazuje funkcija vođenja koja joj treba osigurati integritet u suvremenim uvjetima života, rada i razvoja. Vidljivo je, međutim, da se u teorijskom osmišljavanju i praktičnom ostvarivanju vođenja u školi, uglavnom transferiraju spoznaje i iskustva vođenja u drugim djelatnostima. To potvrđuju i brojna istraživanja koja smo analizirali, a od kojih ćemo neka izložiti u ovom odjeljku.

...ćemo pozornost da se u tim istraživanjima češće govori o nositeljima funkcije vođenja nego li o samoj funkciji. Naime, funkciju vođenja u školi ostvaruju gotovo svi subjekti odgojno-obrazovnog procesa: ravnatelj kao rukovoditelj odgojno-obrazovne institucije, stručni suradnici kao nositelji razvoja škole, razrednici kao voditelji razredne zajednice, učitelji kao voditelji neposrednog odgojno-obrazovnog procesa te, napokon, učenici kao voditelji interesnih skupina pa i kao samovoditelji. Razumije se da postoje specifične težake u ostvarivanju vođenja među pojedinima od tih subjekata, ali je neosporno da tu funkciju tvore karakteristični elementi koje svaki od tih subjekata mora ostvarivati, ostvarujući funkciju vođenja.

U ovoj radnji obrađujemo funkciju rukovođenja i vođenja koju u školi dominantno ostvaruje ravnatelj, a u nešto drugačijoj formi i stručni suradnici-pedagozi. Većina istraživanja, koja ćemo izložiti, povezana je s ulogom školskog ravnatelja. Ona, osim toga, nisu isključivo empirijske naravi, nego su znatnim dijelom rezultat teorijskog promišljanja funkcije (ruko)vođenja. Valja skrenuti pozornost da neki autori priloga govore o strategijama, koncepcijama i modelima vođenja, dok drugi analiziraju karakteristike, kompetencije i znanja potrebna za vođenje. U ovom pregledu istraživanja slijedit ćemo taj pristup i priloge svrstati u dvije skupine

6.3.1. Strategije, koncepcije i modeli vođenja

Larry Lashway (1996) u svom članku o *strategijama vođenja* navodi da suvremenu ravnatelju stoje na raspolaganju najmanje tri strategije vođenja, među kojima može birati: hijerarhijske, transformacijske ili poticateljske. Svaka od njih ima određene prednosti kao i neizbježne slabosti.

Školstvo se je, ističe Lashway, sve do današnjih dana uglavnom vodilo birokratski s velikim naglaskom na autoritetu i odgovornosti. To su karakteristike *hijerarhijskih* strategija vođenja koje se oslanjaju na vertikalu koja djeluje odozgo prema dolje, gdje se u izboru odluka koristi racionalna analiza situacija, a potom rukovoditelj primjenjuje formalni autoritet da bi odluke proveo u djelo. Neki autori takve odnose imenuju kao tehnokratsko vođenje u kojem rukovoditelj planira, prenosi zadatke, pribavlja sredstva, nadgleda provođenje i analizira ostvareno. Takvo vođenje jamči poslodavcu znatnu razinu efikasnosti uz punu kontrolu ponašanja zaposlenih. Ono što se prepoznaje kao slabost hijerarhijskih strategija jest vidljiva redukcija kreativnosti i privrženosti školskog osoblja zajedničkom cilju. Odnosi između škole i njih svode se na čistu ekonomsku transakciju koja bi se mogla izraziti sintagmom "ja te plaćam, ti si to dužan izvršiti". Takav pristup, međutim, znatno odudara od naravi pedagoškog rada u kojem je uloga nastavnika vrlo zahtjevna. Od njega se, naime, traži da poučava učenike, prati njihov razvoj, djeluje savjetodavno te ostvaruje i brojne druge

...slatke u uvjetima velike raznolikosti interesa, potreba i sposobnosti učenika. Takva nepredvidljivost zahtjeva, evidentna u odgojno-obrazovnom procesu, motivizirajuća spremnost na autonomno profesionalno reagiranje nastavnika, a ne čekanje naputaka nadređenog rukovoditelja.

Za razliku od hijerarhijskih, primjena *transformacijskih* strategija vođenja, prema Lashwayu, oslanja se na "uvjeravanje, idealizam i intelektualni poticaj, motivirajući zaposlene vrijednostima, simbolima i zajedničkom vizijom". Ravnatelj oblikuje školsku kulturu brižljivo oslušujući svoje okruženje, potičući na prihvaćanje zajedničkih ciljeva, budeći intelektualnu znatiželju za ostvarivanje visoko postavljenih ciljeva i nudeći odgovarajuća rješenja i modele koji se jasno prepoznaju i u njegovu ponašanju. Transformacijske strategije vođenja, smatra Lashway, imaju sposobnost motiviranja i inspiriranja sljedbenika, naročito kada se organizacija nalazi pred većom promjenom. Oni nude osjećaj svrhe i smisla koji može ujediniti ljude oko zajedničke ideje. S druge strane, te su strategije teške u primjeni, jer traže visoko razvijene intelektualne i profesionalne sposobnosti, a ne garantiraju automatski ostvarenje rezultata predviđenih organizacijskim ciljevima.

Treću skupinu čine tzv. *poticateljske* (facilitativne) strategije vođenja. Lashway je za njih prihvatio definiciju D. Conleya i P. Goldmana (1994) da se radi o "ponašanju koje unapređuje kolektivnu sposobnost škole da se prilagodi, da rješava probleme i da poboljša rezultate." (isto str. 3.) To se postiže aktivnim uključivanjem svih zaposlenih u proces odlučivanja. U takvom vođenju ravnateljeva uloga nije da osobno rješava probleme nego da se pobrine da problemu budu riješeni. Slično kao i transformacijske tako i suradničke strategije djeluju na pridobivanju zaposlenih da prihvate i podrže ideje, ali dok se transformacijski voditelji ponekad naginju djelovanju odozgo prema dolje (hijerarhijski), suradnički voditelji nude nastavnicima svakodnevno sudjelovanje u donošenju vizije života i rada škole. Ravnatelji koji primjenjuju suradničke strategije rade više u pozadini, a manje u središtu zbivanja. Oni su u stanju prevladati probleme koje donose ograničeni materijalni resursi, oni izgrađuju produktivne timove, daju povratne informacije, rješavaju konfliktne situacije, stvaraju komunikacijske mreže, prakticiraju suradničku politiku i, zajedno sa zaposlenima, modeliraju viziju razvoja svoje škole. Takva otvorenost i suradnja ravnatelja s nastavnicima omogućuje da i nastavnici neprestano prakticiraju voditeljsku ulogu te da podržavaju neprestanu orijentaciju škole prema promjenama. Suradničke strategije, međutim, imaju i vidljivih slabosti. One mogu zamagliti odgovornost za određena pitanja i probleme, mogu neracionalno trošiti vrijeme, mogu frustrirati ravnatelja neprestanim zahtjevima za djelovanjem, mogu pokrenuti mnogo inicijativa koje, ako se materijalno ne prate mogu izazvati nezadovoljstvo. Napokon, one mogu rasipati mnogo dragocjene energije, a mogu i umanjiti izgleda za ostvarenjem zajedničke vizije.

Postavlja se pitanje kako bi ravnatelji trebali birati strategije. U novijim se autorima iz područja vođenja sugerira ravnateljima da prihvate transformacijski i suradnički model vođenja, ali nema čvrstih dokaza koji nedvojbeno upućuju na neku od spomenutih strategija. Lashway navodi R. Starratta (1995), koji kaže da bi ravnatelj trebao biti istodobno i dobar voditelj i dobar administrator. Kao voditelj ravnatelj bi trebao njegovati viziju koja izražava temeljne vrijednosti škole, a kao administrator trebao bi razvijati strukture i politiku koja tu viziju institucionalizira. Autor na kraju sugerira sljedeće:

- Ravnatelji strategiju trebaju primjenjivati fleksibilno. Škola je tradicionalno hijerarhijski vođena i nije realno očekivati da će bez teškoća odmah početi funkcionirati po načelima suradničke strategije vođenja.
- Ravnatelji trebaju uskladiti ostvarivanje kratkoročnih i dugoročnih ciljeva. Naime, hijerarhijsko vođenje u nekim slučajevima omogućuje brzo postizavanje velikih promjena, dok suradničko vođenje traži više vremena. Međutim, valja računati i s tim da nastavnici, nakon nekog vremena počnu odbijati zajedničko odlučivanje o manje važnim pitanjima i pokazuju veću sklonost prema ravnatelju koji će ih konzultirati u bitnim stvarima, a odluke će donositi sam. Ravnatelj će se često naći u prilici da mora birati između (kratkoročnog) zadovoljstva svojih nastavnika i (dugoročnog) razvoja škole.
- Izbor strategije vođenja mora biti u funkciji institucionalnih vrijednosti. Iako je prenošenje ovlasti neosporno koristan element suvremenog vođenja, ono ne smije biti prepreka da ravnatelj kada uoči slabosti i neefikasnosti jasno na njih upozori i zahtijeva njihovo uklanjanje.
- Jedna te ista aktivnost može biti realizirana različitim strategijama vođenja. Možda bi bilo uputno da ravnatelji istodobno razvijaju viziju koja će imati dva žarišta. Jedno bi moglo biti usmjereno na rutinsko funkcioniranje, a drugo na mogućnosti transformacije.

Ukratko, smatra Lashway, vođenje škole ne zahtijeva izbor strategije "ili sve ili ništa". Efektivno vođenje je višedimenzionalno. (Isto. str. 5.)

U američkoj se literaturi mogu naći brojni prilozi koji opisuju pojedine *konceptije vođenja* i koje se vezuju za određeno vrijeme u razvitku fenomena vođenja. Najčešće se spominju: instrukcijsko, transformacijsko, transakcijsko i facilitativno (poticateljsko) vođenje. Nešto se rjeđe spominje vizionarsko i etičko vođenje. Neka od njih opisat ćemo u nastavku.

Jedna od onih konceptija koje autori već smatraju preživjelom, a koja i dalje dominira u klasično vođenim školama jest tzv. *instrukcijsko vođenje*. Ova konceptija zagovara stručno usmjeravanje i podučavanje nastavnog osoblja kao temeljnu funkciju ravnatelja škole. Za taj tip vođenja Liontos (1992) smatra da ga karakterizira hijerarhijski odnos i pojačani nadzor ravnatelja, u kojem se obično ne vodi računa o razvoju nastavnika. U takvu je vođenju pozornost prvenstveno

koncentrirana na rad u nastavi i rezultate učenika. Paula M. Short i William A. Spencer, (1989) su identificirali pet glavnih funkcija instruktivnog vođenja i to: definiranje uloge škole, unapređivanje pozitivne klima za učenje, praćenje nastave i davanje povratne informacije nastavnicima, rad na kurikulumu i nastavi i procjenjivanje nastavnog programa.

Liontos smatra da je instrukcijsko vođenje znatno lošije od *transformacijskog* koje uključuje pomaganje osoblju da razvije i održava suradničku profesionalnu školsku kulturu; da potiče razvoj nastavnika i pomaže nastavnicima da efikasnije rješavaju probleme. Luči ga i od transakcijskog koje se temelji na razmjeni usluga između nastavnika i ravnatelja, za razne vrste nagrada koje uglavnom kontrolira ravnatelj.

Transakcijsko vođenje je koncepcija vođenja koja se prepoznaje kao usmjerenost ravnatelja na upravljanje školskom strukturom. Težište je stavljeno na ciljeve koje škola treba ostvariti i sve one aktivnosti koje su u funkciji ostvarivanja planiranih ciljeva. Temelji se na, uvjetno rečeno, razmjeni usluga između nastavnika (koji trebaju što bolje slušati kako ostvariti određene zadatke) i ravnatelja (koji ih za njihov rad nagrađuje: pohvalama, priznanjem, materijalnim iznosima). Nancy R. Hoover i dr. (1991) ističu razliku između transformacijskog i transakcijskog vođenja. Smatraju da transformacijsko vođenje uključuje karizmu, individualizirani pristup i intelektualnu stimulaciju, dok transakcijsko vođenje uključuje moguće nagrade i upravljanje uz pomoć izuzetaka. U svom su istraživanju dokazali da su shvaćanje efikasnosti ravnatelja i zadovoljstvo s ravnateljem bili su u većoj korelaciji s transformacijskim nego s transakcijskim vođenjem.

L. B. Liontos (1992) se je temeljitije bavio problemima *transformacijskog* vođenja. On drži da je došlo vrijeme da se o rukovođenju prestane razmišljati kao o agresivnom ponašanju rukovoditelja, a sve više kao o načinu doživljavanja nasamih, našeg posla i prirodi odgojno-obrazovnog procesa. Tim pristupom "instruktivno vođenje" postaje stvar prošlosti, a na njegovo mjesto dolazi transformacijsko vođenje.

Pod pojmom transformacijsko vođenje misli se na pronalaženja puta i načina koji će osigurati uspjeh u suradničkom određivanju ključnog cilja učenja i podučavanja, te stvaranje takvih odnosa unutar škole koji će omogućiti da se osnaži usmjerenost svih subjekata na ostvarivanje takvog cilja. Škole u kojim se to uspješno postići prepoznatljive su kao one institucije u kojima su odgojno-obrazovni zahtjevi individualno prilagođeni i u cijelosti ostvarivi.

Instruktivno rukovođenje podrazumijeva hijerarhijsko usmjeravanje odozgo prema dolje, pri čemu rukovodilac raspolaže svim relevantnim informacijama i kontrolira rad učitelja i učenika. On se u prvom redu usmjerava na praćenje

uspjeha koje postižu učenici, dok o učiteljima uglavnom ne brine. Suvremeno vođstvo, međutim, zahtijeva od rukovoditelja da budu u funkciji ostvarenja vizije, tj, da budu animatori, voditelji prema zajedničkim ciljevima i da pronalaze resurse koji to omogućuju.

Lewin se nalazi da transformacijski rukovoditelji slijede tri temeljna cilja:

1. Pomoći osoblju da razvije i prakticira profesionalni odnos prema radu i zajedničku atmosferu. To se prepoznaje u zajedničkom planiranju, promatranju procesa, analizi rada i slobodnim kritičkim osvrtima na rad i njegove rezultate. Ustancanje zajedničke odgovornosti i stalno stručno usavršavanje ohrabruje osoblje da međusobno prenosi svoja iskustva i jedni druge podučavaju kako ostvariti bolji uspjeh u podučavanju. Transformacijski rukovoditelji uključuju svoje osoblje u postavljanje zajedničkih ciljeva, smanjuju izoliranost pojedinih učitelja, raznim mehanizmima potiču interne promjene školske kulture, dio svojih ovlasti prenose učiteljima i sustavno rade na trajnom usvajanju proklamiranih pravila školskog života i vrijednosti.

2. Transformacijski rukovoditelji njeguju profesionalni razvoj učitelja. Oni ih motiviraju za stručno usavršavanje uvjereni da će ono pridonijeti kvalitetnijem prihvaćanju ostvarivanja ciljeva škole i intenzivnijem vezivanju za viziju razvoja škole. U rješavanju kreativnih problema škole rukovoditelj mora voditi brigu da je osoblje uvjereneno u njihovu ostvarivost, a ne da su oni nerealno postavljeni.

3. Transformacijski rukovoditelji pomažu nastavnicima da probleme u školi rješavaju efikasnije, stimuliraju ih da posežu za novim aktivnostima u obogaćivanju školskog programa i u to ulažu dodatni napor. Pritom se vodi računa o tome da zaposleni rade bolje, ali ne i napornije. Rukovoditelj ovog stila rukovođenja je svjestan da će osoblje kao skupina kreativnih ljudi znatno više pridonijeti bogatstvu i kvaliteti rješenja, nego on sam.

U razradi taktike ostvarivanja transformacijskog vođenja, došlo se do brojnih sugestija kojima se ono postiže, a koje autor preporučuje rukovoditeljima škola. To su između ostaloga:

- Svaki dan posjeti svaki razred, aktivno sudjeluj u njihovu radu i potakni učitelje da se međusobno posjećuju na nastavi.
- Na početku školske godine uključi sve zaposlene u osmišljavanje ciljeva i uvjerenja koje će škola razvijati svojim programom rada.
- Pomogni učiteljima da bolje rade tako što ćeš neprestano aktualizirati i preispitivati pedagoška stajališta i njihove interpretacije.
- Pojedinačne stručne probleme digni na razinu škole (kako bi se što više ljudi uključilo u njihovo rješavanje).
- Ne insistiraj na izvršavanju poslova koji se temelje na krivim postavkama; na sastancima objasni ključne točke i sintetiziraj prijedloge njihova

- rješenja; vezuj timove za ostvarenje zadataka, ali ne uplići svoje zamisli u njihova rješenja;
- Iskoristi razvojne timove da bi se poboljšala stručna kompetencija osoblja. Svakom članu radnog osoblja dodijeli odgovornost i uključi ga u donošenje odluka. One koji ne sudjeluju, pridobij da preuzmu ulogu u povjerenstvima koja će pratiti rad.
- Prepoznaj vrijedne doprinose i javno priznaj i pohvali nastavnike i učenike koji su pridonijeli uspjehu škole. Svoje uvažavanje zaslužnih učitelja izrazi i u formi osobnih bilješki.
- Često anketiraj (ispitaj) osoblje o njihovim željama i potrebama. Budi otvoren prema stavovima koje izražavaju i načinu njihova razmišljanja, aktivno slušaj njihove zamisli i pokaži da ih doista cijeniš.
- Dozvoli nastavnicima da slobodno eksperimentiraju s novim idejama. Raspravi s njima rezultate do kojih su došli i predloži pitanja o kojima bi trebali razmisliti.
- Organiziraj, kad god to tematika omogućuje, rad u formi radionica kako bi osoblje neposredno sudjelovalo u radu. Pridobij nastavnike da svoju darovitost u nekim područjima rada, podijele sa svojim kolegama. Priredi i sam rad u radionicama i prezentiraj svom osoblju svoja znanja, vještine i informacije.
- Uposljavajući novo osoblje daj do znanja da očekuješ njihovo aktivno sudjelovanje u radu i odlučivanju. Daj prednost onim kandidatima koji su spremniji na suradnju. Onima koji ne mogu pridonijeti ostvarenju planiranih ciljeva škole, daj mogućnost da pronađu sebi odgovarajuće radno mjesto.
- Od nastavnika i učenika zahtijevaj mnogo, ali ne traži maksimum (100%) ako ga ne tražiš i od sebe. Daj im do znanja da želiš da postanu najbolji nastavnici i učenici u svom okruženju.
- Upotrebi sve moguće administrativne mehanizme u svrhu potpore svojih nastavnika i njihovih ideja, bilo da se radi o pronalaženju financijske pomoći za neki projekt ili izdvajanje vremena da zajedno s njima planiraš neki programski zadatak.
- Zaštiti nastavnike od toga da im netko oduzima vrijeme predviđeno za pedagoški rad, od prevelikog administriranja ("papirologije") ili prekomjernih zahtjeva koje im upućuju druge institucije.
- Daj nastavnicima do znanja da su odgovorni za sve učenike, a ne samo za učenike u svom razredu.

Analiza rezultata koji se postižu transformacijskim rukovođenjem pokazala je dva doprinosa: (1) transformacijsko rukovođenje očigledno doprinosi kvaliteti suradnje među nastavnicima unutar škole i (2) znatno su porasli pozitivni stavovi o potrebi unapređivanja nastavnog rada i unapređivanja škole kako institucije. Pokazalo se da škole u kojima je zamijećena viša razina kulture u komunikaciji i suradnji između nastavnika i učenika, imaju rukovoditelja koji primjenjuje

transformacijski stil rukovođenja. Autor na kraju zaključuje da se većina škola seli na upravljanje odozgo prema dolje, ali da je budućnost na strani onih škola koje tendiraju ležernijem i suradnji okrenutom upravljanju. (Lintos, L. B. 1992. str. 4.)

Ta transformacijsko je vođenje karakteristično da ravnatelja više zanimaju ljudi (njihovi osjećaji, stajališta, sustavi vrijednosti), nego uspješno izvršavanje određenih zadataka. Umjesto da se usmjere na zadatke i proces rada ravnatelji se u ovoj koncepciji vođenja orijentirani na ljude. Oni grade odnose, pomažu u osmišljavanju posla i pridobivaju nastavnike za prihvaćanje zajedničke vizije. Oni stvaraju ozračje i kulturu koja doprinosi razvoju škole. (Stoll, L. i Fink, D. 2000. str. 147.)

L. Stoll i D. Fink (2000) ističu djelotvornost vođenja kao ključni pokazatelj "dogada li se nešto pozitivno u nekoj školi" i ukazuju na neprimjerenost tradicionalne tipologije vođenja i rukovoditelja za postmoderno doba (Stoll, L. i Fink, D. 2000. str. 141.). Oni nude *model* rukovođenja koji ima posve humanističku orijentaciju i suprotstavljaju ga obliku rukovođenja koji je u funkciji provođenja birokratskih zahtjeva sa svrhom poticanja konkurencije i postizanja utvrđenih standarda koje su postavili nadređeni. Taj su svoj model nazvali "pozivno predvodništvo", a temelje ga na perceptualnoj tradiciji psihologije s polaznim stajalištem da je ljudsko ponašanje determinirano djelanjem pojedinca na svijet. Oni između ostalog navode: "Vođe mogu stvoriti kontekst u kojem će se neka osoba ponašati na željene načine, ali – s perceptijskog stajališta – ne mogu motivirati nekoga, kao što ne mogu nekome narediti da nekog voli ili da osjeti bilo kakvu drugu emociju. Kad netko kaže, ljut sam, ili poništen, ili ushićen, ili motiviran, to znači da se ta osoba odlučila za određenu reakciju na neku situaciju ili kontekst." (str. 149.) Imamo slobodu izbora da reagiramo i djelujemo na određeni način tj. da postupimo odgovorno ili neodgovorno, a to znači da ne možemo okriviti druge za svoje neuspjehe. Najvažnija percepcija je ona koju razvijamo o sebi. Da bi se, dakle, ostvarile promjene u školi, potrebno je ostvariti promjene u ljudima, što znači da pozornost treba posvetiti njihovim percepcijama stvarnosti, a osobito njihovu doživljaju samih sebe.

Stoll i Fink su svoju koncepciju vođenja imenovali "pozivnim predvodništvom" koristeći se metaforom pozvanosti ili nepozvanosti što su je u opisu pozitivnih i negativnih interakcija koje oblikuju sliku o sebi (samopoimanje) koristili Purkey i Novak (1990) /kod Stoll i Fink, str. 150/. Purkey i Novak smatraju, naime, da se ljudi ponašaju u skladu sa svojim samopoimanjem, bez obzira u kojoj je to mjeri za njih korisno ili štetno. *Pozivnice* su poruke koje se upućuju ljudima govoreći im da su sposobni, odgovorni, vrijedni, korisni (pozitivni). *Ne-pozivnice* su poruke koje se svjesno ili nesvjesno upućuju ljudima a kojima se kod njih postiže ravnodušnost, uvrijeđenost, poniženost, netrpeljivost (negativno). Pozivnice i ne-

...prenoše se samo neposrednom personalnom interakcijom, nego se
...prenoše i na razini politike, institucija, društvene klime i socijalnog
...okruženja.

Prema Scollu i Finku, pozivno se predvodništvo (invitational leadership) temelji
na četiri postavke: Prva je optimizam, a polazi od činjenice da ljudi imaju
neskorišten potencijal koji mogu u povoljnim okolnostima realizirati, pa im
treba priznati i potvrditi njihovu vrijednost. Drugo je poštovanje individualnosti
svakog čovjeka koje se očituje u uljudnom ponašanju predvodnika koji pokazuje
za svoje ljude istinsku brižnost. Treća je postavka pozivnog predvodništva
povjerenje, kao izraz uljudenosti i najviši oblik motivacije čovjeka. Ako se naime
polazi od toga da su ljudi sposobni, korisni i odgovorni, onda pozivni
predvodnik vjeruje da će se ljudi u skladu s tim i ponašati. Podrazumijeva se da
se rukovodilac svojim dosljednim ponašanjem zaslužuje povjerenje svojega
osoblja. Četvrta je postavka pozivnih predvodnika promišljena i iskrena brižnost
za ljude kojima rukovodi, poticajnost u postupcima i ohrabrenje. Njihova
podrška i brižnost za ljude nije instrumentalna ili situacijska kako kažu Stoll i
Fink i ona nije u funkciji uvjeravanja, prisiljavanja ili manipuliranja ljudima da se
ponašaju na određeni način. Oni stvaraju okruženje i prilike u kojima će se ljudi
"ponašati i funkcionirati kao građani postmodernog svijeta" (Isto. str. 151.)

Uspješni ravnatelji, smatraju autori, funkcioniraju na temelju vrlo jasnih načela i
povjerenja, tj. funkcioniraju s pozivnog stajališta optimizma, poštovanja,
povjerenja i intencionalnosti. Oni su u prvom redu pozvali sami sebe osobno i
profesionalno. Oni su razvili umijeće komunikacije, odlučivanja i rješavanja
sukoba koje im je omogućilo da pozovu druge - osobno i profesionalno.
Potrudili su se da shvate tuđe percepcije kako bi njihove pozivnice bile
priznate. "Predvodnici, da bi pozvali druge, moraju najprije sebi uputiti poziv
- fizički, intelektualno, društveno, emocionalno i duhovno. Kad svi igramo tako
važnu ulogu, izazov je u tome da se održi ravnotežu između naših uloga
smičnjaka, supružnika, roditelja i građana. Predvodnici koje smo mi imali priliku
promatrati, a koji su uspješni u svakoj sredini, najčešće su bili jako 'centrirani' ljudi.
Imali su realističnu sliku o tome tko su i što žele postići - osobno i
profesionalno. Bili su utjelovljenje prednosti pozivnog pristupa po kojem je
važna uloga u njihovim životima bila ugrađena u četiri dimenzije: optimizam,
povjerenje, poštovanje i intencionalnost." (Isto. str. 152.)

Autori navode rezultate istraživanja Kouzisa i Posnera (1987) koji su utvrdili
klike predvodnike žele sljedbenici. To su po učestalosti sljedeće karakteristike:
poštenje, stručnost, napredni pogledi i inspirativnost (da nadahnjuje povjerenje u
valjanost vizije). Podvlače sličnost između tih karakteristika i dimenzija svog
pozivnog predvodništva. Njihovim povezivanjem utvrdili su skup pitanja na koja
predvodnici koji drugima namjeravaju uputiti poziv trebaju odgovoriti. Pitanja su
dijeljena u tablici 6.

Tablica: Pitanja za predvodnike koji drugima upućuju poziv
(Izvor: Stoll, L. i Fink, D., 2000. str. 157.)

Pozivnica	Rezultat
Koliko ste odani viziji? —————→ Je li vaš savjet vrijedno poslušati?	Intencionalnost i akcija
Koliko me razumijete i koliko vam je iskreno stalo? —————→ Slušate li me kao osoba?	Poštovanje ↑
Čini li vam se vrijedno krenuti ovim putem? Jesam li pozvan da vam se pridružim na tom putu? Znate li kamo idete? —————→	Optimizam ↑
Kakva ste osoba? —————→ Mogu li vam vjerovati?	Povjerenje ↑

Busher i Saran (1994) su karakteristične oblike rukovođenja sistematizirali u pet ~~modela~~ strukturalno-funkcionalni, otvoreni sistemi, kulturni pluralizam, interpersonalni i politički.

Strukturalno-funkcionalni je tradicionalni racionalni model koji ističe uloge, njihove razlike i hijerarhijske odnose. Rukovoditelji u ovom modelu određuju ciljeve, organiziraju njihovo ostvarivanje i brinu se da svi skladno djeluju na izvršenju dodijeljenih poslova. Kod modela koji je imenovan kao "*otvoreni sistem*" vodi se prvenstveno briga o vanjskim faktorima koji utječu na organizaciju. Uloga je formalnog predvodnika da podređene dovede u funkciju optimalnog ostvarivanja organizacijskih ciljeva. *Kulturni pluralizam* je model u kojem rukovoditelji nastoje utjecati na osobine i vrijednosti zaposlenih i stanovitom manipulacijom stvoriti kulturu u organizaciji koja osigurava ostvarivanje organizacijskih ciljeva. *Interpersonalni* model podrazumijeva interpersonalne vještine rukovoditelja koje su u funkciji postizana konsenzusa oko potpore organizacijskim ciljevima. Ovaj je model karakterističan za karizmatične vođe koji nastoje steći sljedbenike. *Politički* model je oblik rukovođenja u kojem rukovoditelji nastoje balansirati između unutarnjih i vanjskih političkih utjecaja.

Rukovoditelji se, kako je zaključio I. Adizes (1989) u svom istraživanju, mogu razvrstati imajući u vidu njihove četiri karakteristične uloge i to kao: proizvođači (P), administratori (A), poduzetnici /*entrepreneur*/ (E) i integratori (I). Nepostojanje navedenih karakteristika određuje neupotrebljivog rukovoditelja, dok postojanje pojedinih karakteristika u određenoj mjeri određuje profil

rukovoditelja – od “osamljenog komandosa” (P - - -) do “državnika” (PaEI)
Lipičnik, B. 1995. str. 85.)

Uloga “proizvođača” (P) prepoznaje se u odgovoru na pitanje što treba raditi, a sadržaj s tim povezan je uspješno ostvariti planirane poslove i postići željene rezultate. Dobro ostvarena uloga podrazumijeva stručnu kompetenciju u području kojim se rukovodi, a ključna je za učinkovitost ustanove/poduzeća. Uloga “administratora” (A) vidljiva je u ponašanju rukovoditelja koji brine da sustav kojim rukovodi uredno funkcionira, da se propisi i procedure primjenjuju, a podređeni djeluju u skladu s utvrđenim djelokrugom i odgovornošću. Za razliku od prethodnih dviju, uloga “poduzetnika” (E) je vezana za više postavljene ciljeve. Osim što se prepoznaje u određivanju ciljeva, ona uključuje odlučivanje o strategiji i politici u ostvarivanju strateških ciljeva. Uz pojačane napore ona uključuje i kreativnost u, po potrebi, redefiniranju ciljeva i iniciranju novih putova njihova ostvarivanja. Uloga “integratora” (I) se očituje u osjetljivosti rukovoditelja za potrebe ljudi, rad na njihovu povezivanju i nadziranju njihova djelovanja. Takav rukovoditelj nastoji stvoriti produktivne uvjete koji će osigurati trajan i stabilan rad na ostvarivanju planiranih zadaća.

Valja istaći da Adizes sve spomenute uloge smatra bitnima za uspješno rukovođenje, te da izostanak bilo koje od njih ukazuje na slabosti u vođenju. Budući da su rijetki rukovoditelji koji uspijevaju u podjednakoj mjeri kvalitetno ostvarivati navedene uloge, autor rješenje nalazi u rukovođenju pomoću tima u kojemu članovi imaju komplementarne sposobnosti. (Bahtijarević-Šiber, F. i dr. 1991. str. 229.)

Konstatirajući Adizesova iskustva B. Lipičnik je proveo istraživanje među polaznicima “Škole za ravnatelje” u Radovljici - organiziranog oblika stručnog savršavanja ravnatelja slovenskih škola. Pritom je među ostalim, odredio sljedeće zadatke istraživanja: (a) utvrditi najučestaliji način vođenja koji ravnatelji primjenjuju u svojoj praksi (ravnatelji koji su bili polaznici “Škole za ravnatelje”), (b) razlike u vođenju ravnatelja imajući u vidu razne vrste škola, (c) razlike u vođenju s obzirom na strukturu obrazovanja ravnatelja, (d) razlike u vođenju glede spola ravnatelja, (e) razlike u vođenju ravnatelja s obzirom na starosnu dob i (f) razlike u vođenju ravnatelja imajući u vidu godine iskustva na mjestu ravnatelja.

Za provedbu ovog istraživanja Lipičnik je konstruirao upitnik u skladu s Adizovom sistematizacijom karakterističnih uloga rukovoditelja. Upitnik je sadržavao: (a) pitanja koja se odnose na osobne karakteristike ravnatelja, (b) pitanja vezana za odnos ravnatelja prema svojim podređenima i (c) pitanja vezana za opće ponašanje ravnatelja u svakodnevnoj praksi (planiranje rada, vođenje sastanaka i sl.).

Istraživanje je provedeno na populaciji ravnatelja i ravnateljica predškolskih ustanova, osnovnih i srednjih škola, koji su 1994. godine polazili spomenutu "Školu za ravnatelje". Ukupno je bilo uključeno 163 ispitanika od čega je 63,7% bilo ravnateljica i 36,3% ravnatelja. Imajući u vidu škole iz kojih su došli: 28,2% je bilo ravnatelja dječjih vrtića, 49,7% ravnatelja osnovnih škola i 22,1% ravnatelja srednjih škola. S obzirom na stupanj stručne spreme dvije trećine ravnatelja (66,3%) je imalo završenu višu školu, a jedna trećina visoku. Glede materijalne dobi ravnatelji su pretežno bili stari između 40 i 50 godina (52,1%), dok je starih između 30 i 40 godina bilo 31,3%. Najveći broj ravnatelja koji su sudjelovali u istraživanju (78%) imalo je manje od 10 godina iskustva na mjestu ravnatelja, a samo 2% više od 20 godina. Rezultati istraživanja sistematizirani su u skladu sa zadacima koji su naprijed izloženi.

Dominantan oblik ponašanja ravnatelja utvrđen primjenom upitnika i obrađen u skladu s Adizesovom sistematizacijom, pokazao je da se prosječni ravnatelj može kodirati kao paEI. Iz toga je, uza stanovite ograde, autor zaključio da slovenski ravnatelji, bez obzira na ustanovu u kojoj rade, većinom razmišljaju o idejama, stvaralaštvu i ljudima s kojima rukovode. Ravnatelji takvih karakteristika vođenja se opterećuju se razmišljanjima o uspjehu nego smatraju da će uspjeh doći sam po sebi ako se kvalitetno pripreme ljudi te ako se opskrbe znanjima i potaknu na stvaralački rad. Autor zaključuje da ravnatelji manje razmišljaju o sistemu rada i rezultatima zbog toga što je sistem rada u školama propisan izvana. Oni se više oslanjaju na umijeće rada s ljudima, pa zahtijevaju u svom stručnom usavršavanju i druge teme koje ih osposobljavaju za vođenje ljudi i projektiranje vizije razvoja. Ukratko, autor zaključuje da je slovenski ravnatelj prije svega usmjeren na ljude i kao svoje temeljno oružje koristi stvaralaštvo. Dominantan kôd vođenja – paEI, koji je opisan slijede kodovi koji pokazuju usmjerenost ravnatelja na rezultate (-aEI, paEI, -AEI, ...) (Lipičnik, B. 1995. str. 115.)

Izražujući razlike u načinu vođenja između ravnatelja koji dolaze iz pojedinih vrsta obrazovnih ustanova (predškolskih ustanova, osnovnih i srednjih škola), autor je utvrdio da one nisu uočljive. Usmjerenost na rezultate koje ustanova postiže kod svih je gotovo jednako niska. Ravnatelji(ce) predškolskih ustanova skloniji su poštivanju formalnih pravila i propisa (imaju naglašeniju karakteristiku "A"), nego njihovi kolege u osnovnoj i srednjoj školi. U odnosu na ostvarivanje uloge poduzetnika ("E"), ravnatelji srednjih škola u tome su bolji od svojih kolega u osnovnoj, i još bolji od ravnatelja predškolskih ustanova. Ravnatelji srednjih škola se manje oslanjaju na pravne propise, a više na samoinicijativu. Uočljiva je razlika usmjerenosti ravnatelja na ljude u pojedinim vrstama obrazovnih ustanova. Znatno je izraženija u predškolskim ustanovama, a najmanje je izražena u srednjim školama.

Izvan od narednih zadataka istraživanja B. Lipičnika bio je utvrditi kako *stupanj istraživanja* ravnatelja utječe na njihovo vođenje. Utvrdio je da se s porastom

stopnja obrazovanja ravnatelja, njihova usmjerenost na rezultate koje treba postići smanjuje. Pritom skreće pozornost na činjenicu da viši stupanj obrazovne osposobljenosti podrazumijeva i ravnatelja s višim stupnjem obrazovanja, pa rezultate istraživanja treba koristiti s oprezom. Utvrdio je nadalje da se ravnatelji s višim stupnjem obrazovanja više oslanjaju na vlastite ideje nego li na propise koji određuju način ponašanja u određenim situacijama, a uz to su i poduzetniji u ostvarivanju novih ideja i inicijativa. Usmjerenost na rad s ljudima izraženija je kod ravnatelja koji imaju viši stupanj obrazovanja, nego li kod onih s nižim obrazovanjem. Autor napominje da statističke razlike nisu izrazite pa to valja uzeti u vidu pri izvođenju zaključaka.

Rezultati ispitivanja načina vođenja u odnosu na *spol* ravnatelja pokazuju da se ravnatelji i ravnateljice ne razlikuju bitno kad je u pitanju usmjerenost na rezultate koje postigne njihova ustanova, kod primjene propisa kojima je reguliran njihov rad i kod inicijativnosti u primjeni novih ideja. Razlike u vođenju primjetne su u njihovu radu s ljudima. Naime, ravnateljice pokazuju veću sklonost brizi za svoje zaposlene nego li ravnatelji, što se, smatra autor, može pripisati ženskoj naravi.

Ispitivan je i utjecaj *starosne dobi* ravnatelja na njegov način vođenja. Nije uočena značajna promjena vođenja s godinama starosti, osim da su stariji ravnatelji skloniji većoj brizi za ljude nego li mlađi. Isto je tako uočeno da su ravnatelji s više godina radnog iskustva na mjestu ravnatelja također skloniji povećanoj brizi za svoje zaposlenike. Taj porast brige za ljude postupno počinje opadati nakon 20 godina iskustva, a s padom brige za ljude počinje rasti briga za rezultate koje obrazovna ustanova treba ostvariti.

Smeza rezultata ovog istraživanja, tvrdi autor, pokazuje da su ravnatelji u svom uposobljavanju skloniji birati sadržaje koji će ih osposobiti za bolji rad sa svojim suradnicima i da u svom radu preferiraju stvaralački pristup.

L. Magajna (1995) je provela istraživanje o primjeni različitih *stilova razmišljanja za rješavanje problema* (načina, strategija) i njihov utjecaj na povećanje učinkovitosti i poboljšavanje odnosa među ljudima. Pritom je koristila iskustva i rezultate istraživanja američkih stručnjaka Harrisona i Bramsona (1984).

Stil razmišljanja definira kao zbirku metoda za interpretiranje pojava koje su otkrivena na usvojenom znanju i vrijednostima te formiranom pogledu na svijet, tj. shvaćanju i tumačenju realnosti (Magajna, L. 1995. str. 135.). Razlikuje pet stilova: sintetički, idealistički, pragmatički, analitički i realistički, te kombinaciju dvaju ili više navedenih stilova.

Sintetički stil razmišljanja se odlikuje težnjom udruživanju različitih ideja i postupaka u stvaranju novog. "Sintetik" kao nosilac ovog stila različitost

razmišljanja smatra posve naravnom, kao i konflikte do kojih zbog toga dolazi. Sintetički je u nestrukturiranim prilikama s neizvjesnim ishodima. Sintetički se najbolje snalazi u apstraktnim situacijama i na konceptualnoj razini promišljanja koje mu omogućuje prikaz ideja u novom svjetlu. Slabosti su ovog stila razmišljanja što suviše potencira promjene, potiče nepotrebne konflikte i previše koncentrira u situacijama koje traže izravno djelovanje. Istraživanje spomenutih američkih autora je pokazalo da u populaciji ima oko 11% ljudi ovoga stila razmišljanja.

Idealistički stil karakterizira široki pogled na probleme, usmjerenost na budućnost, naglasak na socijalnim vrijednostima, briga za ljudske potrebe i težnja da im se udovolji. Za "idealiste" su konflikti nepotrebni i neproduktivni pa ih izbjegavaju. Timski rad, participativno vođenje i poticanje u situacijama koje uključuju međuljudsko razumijevanje je polje na kojem se najbolje snalaze. Međutim, u situacijama koje su dobro strukturirane, podrazumijevaju jasno definirane ciljeve i brzo konstruktivno djelovanje, nisu uspješni. Američki su autori utvrdili da u istoj populaciji ima oko 37% idealista.

Pragmatični stil razmišljanja odlikuje ljude koji polaze od vlastitih iskustava. Prvenstveno ih zanima najkraći put kojim mogu stići do utvrđenog cilja. Ne razmišljaju se daljom budućnošću nego neposrednom i kratkoročnom koristi određenih izbora i mogućnosti. Novi put potražiti će koristeći resurse koji su im dostupni i brzo upotrebljivi. Učinkoviti su u okruženju koje traži brzo reagiranje, a takvo okruženje lako prepoznaju, te u njemu naprosto refleksno reagiraju i uvijek su usmjerenom na jednokratnu upotrebu. U situacijama koje zahtijevaju dugoročno promišljanje i sustavno djelovanje ne snalaze se najbolje. Spomenuto istraživanje je pokazalo da ih u populaciji ima oko 18%.

Analitički stil razmišljanja prepoznaje se u onih pojedinaca koji sve oko sebe doživljavaju kao logično uređeno, racionalno i predvidljivo. U rješavanju problema nastoje prikupiti što više informacija i primjenom najprikladnije formule doći do rješenja. Najbolje se snalaze u situacijama koje zahtijevaju usmjerenost na pojedinosti, ustrajnost u rješavanju i linearno razmišljanje. Često su slabiji u situacijama koje traže promptno reagiranje ili uvažavanje subjektivnih i čuvstvenih karakteristika okruženja. Nisu u stanju razborito procijeniti svoj odnos prema ljudima i uvidjeti vlastite slabosti. Istraživanje je pokazalo da ih u populaciji ima oko 35%.

Intuitivni stil razmišljanja odlikuje se spremnošću na djelovanje u situacijama koje podrazumijevaju brze, kategorične i praktične odluke. Vrijednosti ovog stila dolaze do izražaja kad treba organizirati i motivirati osoblje na aktivnost. "Realisti" se prepoznaju po tome što brzo uočavaju bit problema, istaknu odgovornost i aktiviraju ljude. Njihova je slabost što suviše pojednostavljuju probleme, odbacuju pojedinosti koje mogu utjecati na rješenja i rukovode se

...mogućnostima. U situacijama u kojima dolaze do izražaja subjektivni
...i u kojima su važna trajna rješenja, brzoplete odluke samo prikrivaju i
...potencijalne konflikte. Istraživanje je pokazalo da realista u populaciji
...oko 24%.

...dodati i napomenu istraživača da su tzv. "čisti tipovi" rijetki. Većina je
...pravo u većoj ili manjoj mjeri kombinacija različitih stilova čija zastupljenost
...u profilu pojedinaca.

Polazeći od spoznaja navedenog istraživanja L. Magajna je prilagodila provjereni
...i provela istraživanje među ravnateljima – polaznicima "Škole za
...obrazovnih ustanova u Sloveniji. Njezino je istraživanje imalo,
...ostalog, sljedeće zadatke: (1) shvatiti osobni stil razmišljanja i uvidjeti
...ispitanik daje prednost prilikom rješavanja problema u svojoj praksi,
...slabosti svojega stila razmišljanja u pojedinim situacijama kako bi se
...mogle ispraviti, (3) prepoznati situacije u kojima je osobni stil
...prikladan za rješavanje problema i (4) upoznati se s nekim
...metodama koje omogućuju učinkovitije rješavanje problema.

Obradom dobivenih podataka koje je prikupila upitnikom (Harrison i Bramson,
1984.) od 230 ravnatelja (50 dječjih vrtića, 150 osnovnih škola i 40 srednjih
škola), autorica je došla do sljedećih rezultata: U američkom istraživanju
dominacija jednoga stila razmišljanja primjetna je kod 50% ispitanika, a u
slovenskih ravnatelja u 62%. Kombinacija dvaju stilova u izvornom američkom
istraživanju je uočena kod 35%, a u Sloveniji kod 20,9% ispitanika. Kombinacija
triju stilova u američkom istraživanju vidljiva je kod 2% anketiranih, a u Sloveniji
kod 0,9%. Netransparentni profil ispitanika glede stilova razmišljanja u američkih
ispitanika iznosi 13%, a u slovenskih 15,7%. Rezultati su pokazali da je
najzastupljeniji analitički stil pri rješavanju problema i da iznosi 40% (u
američkoj studiji 35%), a slijedi ga idealistički s 27% (u američkoj studiji 37%).
Po zastupljenosti slijede pragmatični sa 17,4% (američki 18%) i realistički sa 17,8
(američki 24%). Sintetički stil razmišljanja primjenjuje 4,8% dok je u američkoj
studiji zastupljen s 11%. Obradom rezultata istraživanja stila razmišljanja
ravnatelja u pojedinoj vrsti odgojno-obrazovnih ustanova pokazalo se da kod
ravnatelja osnovnih i srednjih škola prevladava analitički stil (40% odnosno
50%), osrednje je zastupljen idealistički stil (24% odnosno 28%), a zanemarivo se
pojavljuje sintetički stil razmišljanja (4% odnosno 8%). Kod ravnatelja
predškolskih ustanova prevladava idealistički stil (36%), umjereno je zastupljen
analitički način (28%) i znatno manje realistički stil (16%). Autorica smatra da
zastupljenost stilova razmišljanja oslikava klimu i okruženje u kojima djeluju
pojedine vrste ustanova i njihovi ravnatelji. Tako se naglašenija čuvstvenost
atmosfera u predškolskim ustanovama prepoznaje i u idealističkom stilu
razmišljanja njihovih ravnatelja.

Dobiveni rezultati istraživanja, drži autorica, trebali bi poslužiti u koncipiranju i usavršavanju i osposobljavanja ravnatelja, koje bi neizbježno valjalo biti prilagođeno njihovim individualnim odlikama. Na taj bi način ravnatelji osvijestili svoje slabosti u procedurama i praksi donošenja odluka u određenim situacijama i znatno poboljšali svoj stil vođenja, a time i svoju produktivnost i produktivnost svoje ustanove. Svijest o prednostima i slabostima osobnog načina razmišljanja, mogla bi se, nadalje, iskoristiti za izbor suradnika čija bi komplementarnost načina razmišljanja pomogla da se ukupna učinkovitost znatno poveća. Nasuprot tome, neosvijještenost o stilu razmišljanja, pa s tim u vezi nevažavanje relevantnih situacijskih čimbenika, dovodi ne samo do pogrešnih odluka, nego proizvodi nepotrebne konflikte i pojačava stresnost situacije u školi. Treba biti svjestan i ozbiljnih teškoća koje stoje na putu izmjene osobnog stila, te da se novi stil doživljava kao neprirodan i inkompatibilan. Izlaz je u tome da se ta situacija prihvati kao "produktivna nelagodnost" u osobnoj transformaciji, koja može doprinijeti poželjnom fleksibilnom načinu reagiranja i pozitivno utjecati na osobni profesionalni razvoj ravnatelja. (Magajna, L. 1995. str. 151.)

U priručniku namijenjenom školskim ravnateljima L. Lashway i suradnici (1998) portretiraju uspješnog školskog ravnatelja. U svom su nastojanju krenuli od *karakteristika* koje takva osoba treba imati, uzimajući u obzir teorijska istraživanja i kvalitativnu provjeru odgovarajućih spoznaja. Autori navode povijesni slijed prevladavajućih stajališta o liderstvu. Podrobnije analiziraju osobne crte koje su do 2. svjetskog rata bile osnovna orijentacija u izboru rukovoditelja.

Autori smatraju da unatoč očiglednim slabostima nekih teorija, njihova se stajališta ne smiju posve zanemariti. Tako se, između ostaloga, ne može ignorirati uloga karakternih crta u izboru rukovoditelja, jer postoji mnoštvo dokaza koji govore njima u prilog, doduše u kombinaciji s nekim drugim čimbenicima. Osim toga, smatraju autori, dvojbeno je govoriti o pojedinačnim crtama, ispravno je razmišljati o skupini karakteristika koje omogućuju efikasnije rukovođenje u određenoj kulturi.

Ono što se pokazalo kao neosporna prednost u obnašanju rukovodne funkcije, između ostaloga je energija i angažiranost rukovoditelja, što se često imenuje kao dominacija u radnoj situaciji. Vrsni su rukovoditelji pokazali veliku potrebu da kontroliraju situaciju, a malu potrebu da budu kontrolirani od drugih. Oni prihvaćaju odgovornost, predlažu ideje i iniciraju aktivnosti na njihovu ostvarenju. Ne vole ograničenja svojih ovlasti, sami žele tražiti rješenja umjesto da ih dobivaju od nadređenih. Ravnatelji koji su se češće uključivali u rad s nastavnicima, pokazali su se efikasnijima.

Osim izrazite energije koja omogućuje trajnu angažiranost rukovoditelja, najvažnijima su se pokazale tri vrste sposobnosti: inteligencija, profesionalnost i umijeće u međuljudskim odnosima.

Veliki broj istraživanja pokazuje pozitivnu korelaciju između inteligencije i prihvaćenosti rukovoditelja od strane podređenih. Testovima inteligencije, rečeno je, mjere se između ostaloga one sposobnosti koje su povezane s komunikacijom ideja na uvjerljiv način, a to je temeljna zadaća komunikacije. Osim toga testovima se provjerava i apstraktno mišljenje (rad s mnogim varijablama na raznim razinama složenosti), koje rukovoditelju omogućuje izdizanje iznad trenutne situacije i dugoročno (vizionarsko) sagledavanje odnosa između uzroka i posljedica. Vrlo je velika suglasnost istraživača i u tome da veća inteligencija omogućuje brže učenje tijekom rada (iskustveno) i postizavanje veće praktične učinkovitosti u svakodnevnim školskim situacijama.

Pod profesionalnošću se ovdje misli na znanja koja upućuju na visoku razinu stručnosti u djelatnosti kojom se rukovodi (neki autori u nas ta znanja nazivaju tehničkim znanjima). Rukovoditelji koji su vrlo sposobni stručnjaci bivaju obično dobro prihvaćeni od svojih podređenih. U školstvu se to prepoznaje kao "zdravorazumski zahtjev" da ravnatelji trebaju imati iskustvo u nastavi i da moraju biti naprosječno dobri nastavnici. To je utoliko važnije što su ravnatelji oni koji će pratiti i vrednovati odgojno-obrazovne rezultate rada škole.

Sposobnosti koje omogućuju kvalitetne međuljudske odnose u školi naglašene su činjenicom da ravnatelj praktički neprestano komunicira sa subjektima odgojno-obrazovnog procesa. Empirijska su istraživanja, ističu autori ove studije, nedvojbeno potvrdila da efikasne ravnatelje odlikuju izrazito dobre sposobnosti razgovaranja i interpersonalne vještine. To se očituje u pronalaženju pravih izraza, kojima se prenosi ono bitno, čemu je dat pravi ton, te je uz to, rečeno u pravo vrijeme i na pravi način. Osim govorenja, umijeće slušanja se pokazalo kao vrlo važno svojstvo kojim se pokazuje potpuna pozornost prema drugoj osobi, briga i uvažavanje, a to su kvalitete koje su vezane uz zadovoljstvo zaposlenih i potiču njihovu otvorenost za davanje doprinosa zajedničkom cilju.

Autori pridaju veliku važnost osobnosti, pod kojim pojmom podrazumijevaju niz osobina kao što su: entuzijizam, agresivnost, društvenost, samopouzdanje, emocionalna ravnoteža, smisao za humor, izražavanje osjećaja, fleksibilnost, suosjećanje i dr. Sažetije, pod osobnošću se misli na način na koji rukovoditelji pristupaju zadacima, kako se odnose prema drugim ljudima i kako strukturiraju svoj život – što se u literaturi o rukovođenju često naziva stilom. Neke od spomenutih osobina autori smatraju osobito važnima za uspješno obnašanje rukovodne funkcije. To su, među ostalima, društvenost, psihičko zdravlje i samopouzdanje. Istraživanja su pokazala da postoji pozitivna korelacija između ekstravertiranosti i vođenja, a negativna između introvertiranosti i vođenja. Efikasni su ravnatelji pokazali da mogu raditi s različitim tipovima ljudi, da ih znaju motivirati za rad i uspješno rješavati njihove probleme. Pod psihičkim se zdravljem misli na emocionalnu ravnotežu koja omogućuje razumnu strpljivost

...to zahtijevaju prilike, a pod karizmom da se autoritet ravnatelja ne temelji na funkciji koju obnaša nego na njegovim svojstvima kao osobe (pouzdanju, autonomnim stajalištima, elokvenciji, energičnosti, viziji i sl.).

...nekim istraživanjima koje spominju autori studije, djelotvorni ravnatelji posjeduju naročite karakterne kvalitete koje ih razlikuju od manje uspješnih ravnatelja. Oni imaju jasnu predodžbu o tome što je škola u stanju postati, važnu u važnost doprinosa svoga osoblja, a učenike i njihov uspjeh stavljaju na prvo mjesto. Isto tako uspješni ravnatelji imaju naglašeno samopoštovanje što ih odlikuje od novih ideja ili od konfrontacija s drugima, kad su njihove ideje u pitanju. Autori vjeruju da to osjećanje pouzdanosti i uvjerenosti u osobne kvalitete omogućuje veću slobodu u izboru alternativnih stručnih rješenja. Istraživanje upućuje na zaključak da su ravnatelji, koji doslovce slijede propisana pravila, koji "ne talasaju", i koji nikad ne poduzimaju neke promjene bez dozvole određenog autoriteta, znatno manje efikasni od onih ravnatelja koji slobodnije primjenjuju pravila ili sami određuju ciljeve i putove njihova ostvarivanja. U zaključku se, nadalje, navodi da su vrsni ravnatelji visoko orijentirani na cilj i da imaju jak osjećaj za jasnoću ciljeva koje treba ostvariti. Takvi ravnatelji aktivno nastoje prepoznati prilike koje će im omogućiti da uvedu neke promjene, a ako do tih prilika ne dođe, oni ih stvaraju sami. Pokazalo se da je vođenje inovacija u odgojno-obrazovni proces znatno uspješnije ostvareno u tim školama koje su imale ravnatelje koji su bili ciljno orijentirani, tj. koji su imali jasnu viziju razvoja svoje škole. Devedesetih godina poraslo je zanimanje za moralnost kao bitnu komponentu rukovoditelja, što u obrazovanju osobito dolazi do izražaja. Odgovornost suvremenog ravnatelja uključuje njegovu osobnu etiku i obvezu kreiranja "moralne školske zajednice", škole u kojoj su odnosi nedvojbeno moralne, a odnosi razboriti i kolegijalni.

...kojima su portretirani rukovoditelji, smatraju autori studije, omogućuju prepoznavanje nekih pravila pri izboru školskih ravnatelja. (1) Dobri ravnatelji imaju konstruktivno razmišljati što im omogućuje njihova inteligencija, stručno znanje ili uvjerenja. Među najboljim kandidatima za ravnatelje zasigurno će se naći oni koji ne samo da imaju mnogo ideja, nego ih znaju i jasno artikulirati. (2) Dobri su ravnatelji okrenuti ljudima. Mjerenje takvih osobina je složeno i nesovoljno pouzdano. Dobro vođenim intervjuom, međutim, moguće je utvrditi ima li kandidat za ravnatelja uspješno komunicirati i slušati nečije ideje. (3) Karakter osobe je vrlo važan za uspješno rukovođenje. Onaj tko vrši izbor treba biti postavljači takva pitanja kojima će dobiti odgovore o pouzdanosti, iskренности, moralnosti i ugledu potencijalnog ravnatelja. (4) Imajući u vidu da je svaki ravnatelj upućen na učenje u određenom okruženju, valja se upitati da li kandidat to doista umije. "Treba utvrditi ima li kandidat, primjerice, 10-godišnje iskustvo ili 10 puta jednogodišnje iskustvo" (L. Lashway i dr. 1998. str. 27.). Uza sve to valja razmisliti o svrsishodnosti stručnog usavršavanja ravnatelja jer najizazovnije situacije za ravnatelje u školskoj praksi, najsloženije su za učenje, a

... su i vrlo specifične, pa ih svako poopćavanja znatno udaljava od stvarnosti. Prilika je to, međutim, da se ravnatelje suoči s važnim pitanjima njihove uloge i mogućnosti da u zadanim okolnostima svrhovito djeluju.¹⁵

Kritizirajući rezultate svoje studije autori ističu da dobri rukovoditelji očigledno imaju niz izraženih sposobnosti: inteligenciju, društvenost, visoki stupanj energije i inicijative, ali također znaju i vrijednost strpljenja. Dobro surađuju s ljudima i veći su komunikatori. Psihološki su uravnoteženi, integriraju svoje različite sposobnosti u jednu dobro funkcionirajuću cjelinu. Imaju čvrsta uvjerenja i vrijednosti koje jasno prenose svome okruženju. Smatraju, međutim, da je ovakvo portretiranje prilično impresionističko, da "prikazuje nejasne obrise boja umjesto oštre rubove". Ostalo je mnogo toga što još ne znamo, a mislimo da nam, što bi moglo dovesti do nesporazuma ili krivih zaključaka. "Što je zapravo cilj ove nepotpune slike nepostojećeg rukovoditelja?", pitaju se autori. Jednostavno ovo: Postati rukovoditelj je u krajnjem slučaju projekt uradi sam. Proučavanje raznih aspekata rukovođenja može nas naučiti mnogo o nama samima, našoj kulturi, o našim koncepcijama i preokupacijama. Vrijednost je možda u tome da sadašnji ili budući ravnatelji pronađu u ovoj studiji teme i sadržaje koji utječu na njihov život i rad i koje im mogu pomoći da dublje razmišljaju o svom putu do uspješnog rukovođenja. Kad se stvari zakompliciraju i kada dođu u iskušenje da se zatvore u svoje urede, vizija koju će ovdje naći može ih podsjetiti da su vještine u odnosima među ljudima i umijeće komunikacije, vrlo važne. Ako izgube orijentaciju i "klatare" se bez cilja, iz dana u dan, izloženi sadržaji ih mogu podsjetiti da je biti orijentiran prema određenom cilju ipak nešto drugo. Kad ih nadređeni kritiziraju da izlaze iz okvira zadanih propisima i kad ih upozoravaju da ne "talasaju", to ih može ohrabriti da nastave raditi na svoj način – dokle god je taj način uspješan da se ostvare prioriteta utvrđeni u njihovoj školi. Ukratko, najvažnija primjena ove slike je funkcionalno usklađivanje s idealom, koji će doduše biti teško ostvariv, ali će potaknuti na kretanje u pozitivnom smjeru. (L. Lashway i dr. 1998. str. 47.)

Rukovođenje je, smatra R. B. Wojach (1992), jedan od najčešće istraživanih fenomena, ali i jedan od najmanje shvaćenih. S rukovođenjem su povezani brojni stereotipi i predodžbe koje rukovoditelja predstavljaju kao osobu koja se uglavnom izdvaja od drugih građana, pa je pomalo i njima suprotstavljena. Za praksu demokracije postaje sve upitnija slika vođe koji je utemeljen na toj predodžbi, tj. na autoritetu i karizmi, a ponaša se direktivno. Prednost je sve više na strani onih rukovoditelja čiji je stil rada decentraliziran i suradnički.

Postoji opća suglasnost oko toga koji su *temeljni elementi vođenja*. Oni podrazumijevaju konceptualne, motivacijske, etičke i praktične elemente.

¹⁵ O strukturi i važnosti radnog iskustva u obrazovanju više se može naći u monografiji "Obrazovanje uz rad i radno iskustvo", prof. dr. V. Rosića (1983), jednom od rijetkih djela na našem jeziku posvećenom ovoj tematici.

Postavlja se pitanje kako kandidate osposobiti da ispravno shvate rukovođenje i da rješavaju praktično ponašanje u ulozi rukovoditelja.

Motiviranje (osvješćivanje i osnaživanje) je jedan od najbitnijih ciljeva rukovođenja. Time se želi postići da osoblje preuzme odgovornost za ostvarivanje planiranog, svjesno društvenih potreba na jednoj strani i uvažavanja svoje osobnosti i samopoštovanja, na drugoj strani. Nije manje važno ispravno odigrati ulogu i autentičnost rukovođenja, kao opću sliku i kao praktičnu djelamost. Što zapravo znači strukturirati neku aktivnost i inicirati njezino provođenje od strane zaposlenih, pita se autor. Kako pritom uskladiti različite interese i doprinijeti njihovu zadovoljenju. Uspješno rukovođenje zahtijeva interpersonalne sposobnosti i kompetencije koje se uče kroz iskustvo i praksu, te kroz bržljivu analizu uspjeha i neuspjeha.

Osoblje očekuje da njihov ravnatelj pomogne definirati ciljeve i prioritete, da donosi važne odluke, da rješava konflikte, da usmjerava zaposlene u ostvarivanju programa na racionalan način. Autor navodi koncepciju rukovođenja koju je razvio Ohio State University's Mershon Center, a koja ističe da svaki rukovoditelj treba posjedovati *osam temeljnih kompetencija*: (1) Postavljanje okvirne vizije i ciljeva smatra se najvažnijom kompetencijom rukovoditelja koja, kao kompleksna sklop, uključuje sposobnost identifikacije prilika i potreba, njihovo jasno strukturiranje i konceptualiziranje, definiranje ciljeva i prioriteta te uključivanje osoblja u ostvarenje te vizije tako da oni viziju dožive kao vlastiti cilj. (2) Pomoć osoblju u donošenju odluka i postizavanju konsenzusa oko usvajanja zaključaka. Odluke u čijem je usvajanju primijenjen konsenzus maksimalno pokreću članove u "proizvodnji" ideja, a osiguravaju i njihovo provođenje u praksi. Postizavanje konsenzusa, međutim, može biti teško pa ono iziskuje osobito umijeće rukovoditelja. (3) Budući da se sve odluke ne mogu donositi konsenzusom, rješavanje konflikata je također jedno od važnijih područja u kojem rukovoditelj treba biti kompetentan. Da bi se spriječile negativne posljedice konflikata rukovoditelj mora znati voditi k rješenju u kojem se niti jedna strana neće osjećati poraženom. (4) Vjerovanje u ciljeve koji se trebaju ostvariti, iako su većinom utvrđeni, ne može trajno vezivati sve osoblje. Da bi se održala neprestana mobilnost na ostvarivanju cilja rukovoditelj treba znati motivirati osoblje i nagraditi njihov trud, pa makar i malim osjećajem zadovoljstva. To znači osigurati pravu nagradu, uručenu (izrečenu) na pravi način i u pravo vrijeme. (5) Osoblje pojedine institucije, u ostvarivanju planiranih ciljeva, upućeno je na korištenje resursa koji nisu njihova svojina, nego ih osiguravaju drugi subjekti u okruženju. Institucija, stoga, treba rukovodioca koji će znati tom okruženju predstaviti svrhovitost rada svoje institucije i postići da se ono prepoznaje i uvažava u široj zajednici. Stvaranje imidža ("kamen temeljac za vanjsku podršku", kako pojam imidža pojašnjavaju autori) znači jasno i prihvatljivo predočavanje javnosti vizije institucije i koristi za sve koju ona nastoji ostvariti. (6) Kompetencija rukovoditelja prepoznaje se u sposobnosti da

...instituciji pribavi legitimitet ("kamen temeljac moći organizacije"). Naime, ako institucija nije legitimna ona neće moći djelovati na ostvarivanju svoje moći, jer naprosto neće moći utjecati na druge i koristiti resurse koji su joj potrebni za djelovanje. Rukovoditelj mora znati koji su izvori legitimnosti njegove institucije, kako se do njih dolazi i kako se štiti stečeni legitimitet institucije. (7) Institucija treba rukovoditelja koji će znati osiguravati vanjsku potporu, zastupati svoju instituciju i zaštititi je od mogućih problema. Kad je institucija već prihvaćena od svoga okruženja i kad počne djelovati uvijek će se naći pojedinci koji neće htjeti ostvarivati njezine ciljeve. U takvim se situacijama treba sposobnost rukovodioca da uvjeri one koji posustaju i sumnjaju, te da "razoruža" kritičare svoje organizacije. (8) Napokon, za svoju je instituciju potrebno osigurati razumijevanje i potporu drugih institucija ("stvoriti instituciju"). Rukovoditelj mora znati prepoznati kojim institucijama treba suradivati da bi ta suradnja pomogla u daljnjem razvoju njegove institucije, te kako iskoristiti odnose među koalicijskim partnerima da bi se osiguralo stabilan razvoj svoje institucije.

Sve spomenute sposobnosti rukovoditelja ne mogu se u punoj mjeri tražiti i od kandidata za školske ravnatelje pri njihovu izboru. Postoje, međutim, mogućnosti stjecanja kompetencija u školama koje pripremaju rukovoditelje. Ali njihovi se programi, zaključuju autori, nerado mijenjaju pa se ne može pouzdano računati u kojoj bi mjeri promjene u programima tih škola pridonijele kvalitetnijem formiranju budućih rukovoditelja. (Wojach, R. B., 1992. str. 5.)

Bulach (1998) je sa suradnicima proučio *karakteristične pogreške* koje tijekom svoje prakse rukovođenja čine školski ravnatelji. Analizom podrške koja se pruža ravnateljima, autori su zaključili da se cjelokupna priprema i stručno savjetovanje ravnatelja temelji na zadacima koji ih očekuju na radnom mjestu. Umjesto toga, smatraju, trebalo bi krenuti od njihovih najčešćih pogrešaka te takvim pristupom spriječiti da ih ubuduće čine. Istraživanja provedena u USA pokazuju da jedna trećina ravnatelja biva smijenjena s funkcije protiv svoje volje, ali zbog pogrešaka koje su učinili u vođenju svoje ustanove. Kad se ima u vidu da smijenjeni ravnatelji nemaju uvijek zagarantiran povratak na prijašnje radno mjesto, nameće se potreba temeljitijeg proučavanja onih ponašanja ravnatelja koja ih dovode u takvu nezahvalnu poziciju i stvaraju probleme, kako njima tako i njihovim nadređenima koji ih postavljaju na rukovodeća mjesta.

Analize Bulacha i suradnika, pokazale su 15 kategorija pogrešaka koje najčešće čine ravnatelji. To su: slabo snalaženje u međuljudskim odnosima, nedovoljne komunikacijske sposobnosti, nedostatak vizije, neuspješnosti u vođenju ljudi, "zatvaranje očiju pred problemima" (izbjegavanje rješavanje konflikata), slabo poznavanje didaktičkih pitanja i nastavnih programa, orijentiranost na kontrolu (nadzor), nedovoljna etičnost i (bez)karakternost, zaboravljanje kako je to biti nastavnik (zaboravljanje iskustava iz nastave), nedosljednost, sklonost izdvajanju

...nika", a zapostavljanje ostalih. U pogreške se ubraja i ako ravnatelj ne traži ovom ponašanje svoga osoblja, ako probleme ne rješava do kraja nego ih ostavlja neriješene, ako procjene donosi na prečac (površan je u prosuđivanju) te ometi nastavni rad obraćanjem preko razglasa za vrijeme sata.

Autori smatraju da najveći broj pogrešaka koje čine ravnatelji spada u kategoriju *nezadovoljavajućih međuljudskih odnosa*. Dva karakteristična ponašanja koja spadaju u tu kategoriju odnose se na nepovjerenje prema ljudima i površnost (nemarnost) u odnosima. Druge pogreške koje se vezuju na nebrigu i nepovjerenje su nedostatak pozitivnog ozračja, izbjegavanje kontakata sa zaposlenima, držanje na distanci, nedostatak prisnosti u komunikaciji, neomogućavanje zaposlenima da participiraju u odlučivanju (izbjegavanje delegiranja poslova), nepracticiranje pohvaljivanja nastavnika za dobar rad. Općenito uzevši ravnatelji koji pokazuju takva ponašanja uglavnom su "orijentirani na zadatke", a ne na ljude.

Nadređeni predstavnici prosvjetnih vlasti koji prate i procjenjuju rad ravnatelja su skloni onim ravnateljima koji se ponašaju arogantno, drsko, agresivno, koji nemaju osjećaja za potrebe svojih zaposlenika. Takvi će ravnatelji prije od drugih izgubiti ravnateljsku funkciju. Smatra se, naime, da takva ponašanja neomogućuju razvijanje prijeko potrebne potpore učiteljima, odgovarajuću suradnju s roditeljima i zadovoljavajuće odnose sa socijalnom sredinom u kojoj škola djeluje. U takvih je ravnatelja primjetan nedostatak vještina za stvaranje zdravih međuljudskih odnosa koji su temelj povjerenja i učinkovitog pedagoškog rada – smatraju autori. Jedna od pogrešaka koja je uočena, a spada u skupinu međuljudskih odnosa, vezana je za umijeće motiviranja nastavnika za kvalitetniji rad. Naime, nastavnici smatraju da ravnatelji "orijentirani na zadatke" motiviraju obilučivo nagradom ili kaznom, a to rezultira niskom razinom poticaja za bolji rad.

Bulach sa suradnicima navodi rezultate istraživanja koja su provedena među pedagoškim nadzornicima. Tako Martin, J. L. (1990) iznosi da su nadzornici među ravnateljima čiji su rad analizirali jer su ih trebali otpustiti, premjestiti ili nagovoriti da se sami povuku) zaključili da neuspješni ravnatelji najčešće griješe jer izbjegavaju rješavanje konfliktnih situacija, jer im nedostaje vizija, imaju slabe rukovodne sposobnosti i imaju slabe odnose sa socijalnom zajednicom u kojoj škola djeluje. Deluce i dr. (1997) su od 507 pedagoških nadzornika zatražili da ocajene izraženost pojedinih nedostataka ravnatelja. Utvrdili da najveći dio problema ulazi u skupinu onih koji nastaju zbog izbjegavanja rješavanja konfliktnih situacija donošenjem primjerenih odluka i zbog problema u delegiranju zaduženja nastavnicima i praćenju ostvarivanja tih zaduženja. Davis, S. H. (1997) je utvrdio da je drugi najčešći razlog zbog kojeg ravnatelji gube posao – izbjegavanje donošenja odluka kad su po srijedi propusti u školskom radu, iz čega se može zaključiti da ne shvaćaju temeljne školske probleme i ne razumiju narav pedagoškog procesa.

U ovoj studiji Bulacha i njegovih suradnika, druga najčešća pogreška ravnatelja spada u kategoriju ponašanja koju su nazvali "slabe vještine međuljudske komunikacije". Kao ilustracija ovakvog ponašanja navodi se nepažljivo slušanje sugovornika što se prepoznaje kao izbjegavanje vizualnog kontakta ("oči u oči"). Takvo ponašanje od strane ravnatelja nastavnici tumače kao nebrigu za njihove probleme i nebrigu za školu. Ukratko, radi se o nesposobnosti ravnatelja da komunicira na takav način kojim se izgrađuju pozitivni odnosi s nastavnicima, roditeljima i dr. Problemi nezadovoljavajuće komunikacije bili su u radovima ravnatelja vidljivi i na području davanja i primanja povratnih informacija.

Nema sumnje, smatraju autori, vještina međuljudske komunikacije i vještine u međuljudskim odnosima su blisko povezane. Pažljivo slušanje, izražavanje zainteresiranosti za brige zaposlenih i povjerenje u ljude su temelji suradnje u kojoj se rađaju poticaji za kvalitetniji rad. Ipak tim se područjima ne posvećuje dovoljna briga u programima stručnog usavršavanja. Pokazuju to analize brojnih programa koji su namijenjeni ravnateljima, a ostvaruju se na raznim fakultetima. Posebito je malo prostora posvećeno usvajanju vještina iz međuljudskih odnosa.

Najlošije je rješenje za ravnatelje, da se pogreške koje su uočene u njihovu radu "pometu pod tepih". Da su ravnatelji bili svjesni pogrešaka koje čine, smatraju autori, one su mogle biti izbjegnute, a njihove karijere nastavljene. Zbog toga uočene pogreške trebaju biti priznate i što se to prije učini to je bolje. Bolje je priznati lošu odluku nego snositi posljedice njezina provođenja. Autori, stoga na kraju nude šest sugestija za izbjegavanje pogrešaka koje ravnateljima uništavaju karijere: (1) Pažljivo ocijenite svoje vještine u međuljudskim odnosima i stalno ih poboljšavajte. (2) Potrudite se da shvatite na koji način i koliko objektivno percipirate svijet i ljude oko sebe. (3) Nemojte dozvoliti da se vaši prijašnji uspjesi pretvore u promašaje. (4) Potražite indikatore (simptome slabosti) u svojoj školi koji bi mogli postati smetnja vašem rukovođenju. (5) Budite prepoznatljivi po svom profesionalnom rastu i razvoju. (6) Prepoznajte rukopis na radu tako da napravite prvi potez. (Naučite dobro čitati verbalne i neverbalne poruke oko vas da biste znali povući pravi potez).

Joseph Marphy (1988) svoje viđenje *ravnatelja u budućnosti* temelji na prepoznatljivim trendovima koji se naziru u školskom okruženju u okviru triju ključnih područja: ekonomskom, političkom i društvenom. Ekonomske promjene, kao dio odgojno-obrazovnog konteksta, prepoznaju se u globalizaciji ekonomskih aktivnosti, smanjivanju masovne proizvodnje, intenziviranju potrebe informatičke tehnologije i sve većoj izraženosti uslužnih funkcija tržišta. Na političkom se planu prepoznaje slabljenje povjerenja u javne institucije i predstavnike vlasti, rastući individualizam i okretanje konzervativnim političkim vrijednostima. Jačat će modeli neposredne demokracije (izravne participacije u društvenim zbivanjima) u odnosu na modele posredne

demokracije (sudjelovanje kroz razna tijela – odbore). Na društvenom se planu prepoznaju slabljenje integrirajućih mehanizama i slabljenje zajedničkih vrijednosti. Osim toga sve je više mladih ljudi nezaposleno, osiromašeno, upitna zdravlja te izloženo drogi i kriminalu.

Što se tiče obrazovne djelatnosti ona je doživjela znatne promjene koje se neizbježno odražavaju i na upravljanje školom, tj. na ulogu ravnatelja. Te su promjene vidljive osobito u tri aspekta: u poučavanju i učenju, organizaciji i upravljanju te vezi koju škola ostvaruje sa svojim okruženjem. Na planu poučavanja i učenja, ističe autor, bihevioristička psihologija koja je imala najjači utjecaj na obrazovanje, postupno se potiskuje i njezino mjesto zauzimaju konstruktivistička gledanja. U njihovoj su osnovi posve drugačija gledanja na djecu i načine njegova odgoja. Pogled na znanje kao vanjski entitet mijenja se u konstantni pogleda na znanje koje se konstruira subjektivno oslonjeno na učenikovu sposobnost i situacijski kontekst. Umjesto na učenje kao na kumuliranje informacija, govori se o učenju učenja i vještini primjene naučenog. Naglasak je na aktivnom a ne na pasivnom učenju, umjesto o natjecanja u znanju pojedinaca govori se o kooperativnom učenju. Pedagoško djelovanje polazi od učenika kao ishodišta, a nastavnikovo predavanje zamjenjuje se ulogom vodiča kroz labirint izvornih izvora spoznaje.

Što se tiče organizacije i rukovođenja sve je jasnije da postojeća nekompetentna birokratska struktura nije u stanju zadovoljavajuće voditi školstvo. Traže se, razvijaju i afirmiraju alternativne metode rada utemeljene na novim vrijednostima i načelima. Isto tako školsko se rukovođenje potiče na aktivniju ulogu u razvoju školstva. Mijenjaju se tradicionalni obrasci međusobnih odnosa, upravljanje se decentralizira i u većoj mjeri profesionalizira. Raspodjela uloga je manje hijerarhijska pa se i utjecaj rukovođenja nastoji povezati sa sposobnostima, a sve manje s formalnim položajem. Nije svrha održati organizacijsku infrastrukturu nego ostvariti razvoj ljudskih resursa.

Očekuje se promjene očekuju na planu odnosa roditelja prema školi. U narednom će razdoblju sve više roditelji insistirati na slobodnom izboru škole, roditelji će u većoj mjeri participirati u upravljanju školom, ponašati će se sve više kao partneri u odgojno-obrazovnom radu s njihovom djecom te biti aktivniji sudionici školske zajednice. Time se postupno brišu granice između škole kao ustanove i roditeljskog doma te između škole i njezina okruženja, kao i između profesionalnog osoblja i neprofesionalnih članova odgojne zajednice.

Kao što školsko okruženje, pa i sama odgojno-obrazovna djelatnost, doživljavaju znatne promjene, posve je logično da se i ravnatelj izložen tim utjecajima mora mijenjati. Ulogu ravnatelja kao voditelja u 21. stoljeću, J. Marphy ilustrira s četiri metafore. (1) Ravnatelja kao arhitekta organizacije opisuje kao osobu koja će morati sama mnogo učiti i pomoći drugima da usvoje načela postindustrijske

organizacije te da učitelji, učenici i roditelji sami pomognu u rekonstrukciji škole u skladu s tim spoznajama i načelima. (2) Ravnatelj kao arhitekt društva morat će obrazovanje shvatiti kao jedno od područja koje svojim djelovanjem mora pridonijeti rješavanju problema rizičnih skupina društva, osobito rizične djece. Njegova je moralna obveza da doprinosi projektiranju integrirane mreže društvenih institucija (sa školom u središtu) koja će efikasnije doprinositi rješavanju problema učenika i njihovih obitelji. (3) Ravnatelj kao prosvjetni djelatnik sutra će u znatno većoj mjeri morati svoje učenike snabdjeti sa složenijim i zahtjevnijim znanjima i iskustvima nego što je to bilo do sada. Slobodno će morati razviti pristupe onom dijelu učeničke populacije koji nije uspijeva sebi "priuštiti" doživljaj uspjeha. Imajući u vidu sve veću afirmaciju različitih obrazovnih koncepata, ravnatelj će morati znatno više znati o učenju i poučavanju. (4) Ravnatelj kao moralni uzor morat će pridonijeti formiranju moralnih vrednota i jačanju moralnih dimenzija obrazovne djelatnosti. To utoliko više što su vrijednosni sudovi u ishodištu ostvarivanja odgojno-obrazovnih ciljeva, a ravnatelj je taj koji etičnost mora ugraditi u svoje djelovanje i biti u znatnoj mjeri "instrument socijalne pravde" u školskim uvjetima. On će u svim toga u odgojno-obrazovnom radu škole tražiti uporište za suprotstavljanje brojnim problemima koji prijete socijalnoj zajednici u kojoj učenici realiziraju svoje slobodno vrijeme.

Reminirajući izložena stajališta autor zaključuje da će "budući ravnatelj morati znati više i raditi više da bi mogao udovoljiti rastućim zahtjevima za promjenama u školama, u društvu koje se mijenja."

Rob McConchie (1999) je u izvještaju s Evropske konferencija udruge ravnatelja srednjih škola (ESHA), koja je održana 1998. godine u Maastrichtu u Nizozemskoj (a koja inače okuplja oko 52.000 članova iz svih zemalja EZ i 13 zemalja izvan nje) prikazao izlaganje Michael Barbera, savjetnika za obrazovanje britanskog premijera Tonya Blaira. Njegovo se izlaganje odnosilo na dva pitanja: (1) karakteristike svjetskog sustava školskog/razrednog obrazovanja i (2) karakteristike školskog rukovoditelja.

(1) Prema Barberu, suvremena istraživanja izdvajaju sedam ključnih točaka koje definiraju *karakteristike svjetskog obrazovanja* u školama. a) Škole u sve većoj mjeri ostvaruju široku autonomiju, ali uz to moraju djelovati unutar utvrđenih standarda i utvrđene odgovornosti, odražavajući suvremenu poslovnu paradigmu. Takav je pristup autonomiji škole prijeko potreban da bi se oslobodili njezini potencijali i motivirali nastavnici. b) Evidentna je potreba i sposobnost da se širi dokazano najbolja praksa. To znači da bi sve škole morale učiti od najboljih škola, a upravne strukture u obrazovanju moraju pomoći da se taj proces olakša i ubrza. c) Vidljiva je spremnost i jača sposobnost uvođenja inovacija i promjena. Mora postojati riješenost da svi participiraju u zajednostima i ostvarivanju ciljeva unutar škole i u cijelom školskom sustavu.

organizacijske su strukture sve fluidnije i škole moraju biti u stanju da se prilagode, da upotrebljavaju suvremenu informacijsku tehnologiju, da imaju i sredstva za donošenje značajnih odluka. Škole moraju biti u stanju da stvaraju i grade partnerstvo s privredom. Vlada mora poticati istraživanja i razvoj u bliskoj suradnji s korisnicima. d) Potrebni su pouzdani, visoko kvalitetni i fleksibilni kadrovi. To uključuje nastavnike, druge profesionalce i pomoćno osoblje. Dok nastavnici teže defanzivnosti i smatraju da ih promjene ugrožavaju, Barber insistira na tome da "stajati mirno nije nikakva opcija". Blairova vlada započela je uvođenje radikalne reforme u nastavničko zanimanje i sprema se uvesti velike promjene u nastavničkim plaćama, uvjetima rada, školovanju, potpori, stručnom usavršavanju i napredovanju u karijeri. Izjavio je da će nova Laburistička vlada biti neumoljiva u modernizaciji nastavničke profesije. e) Vidljiva je orijentacija prema jednakim šansama za sve učenike. Barber smatra da se fondovi u Velikoj Britaniji moraju usmjeriti prema povećavanju različitosti u školama. Dopunska pomoć morala bi biti dostupna svim učenicima koji je najviše trebaju, ali glavni cilj te politike odnosi se na očekivanje visokog uspjeha kod svih učenika uz eliminaciju isprika za slabe rezultate. f) Sve je dublje ukorijenjena vjera da svi učenici mogu uspjeti. Postoji zabrinutost u Britaniji jer previše učenika vjeruje da im obrazovanje neće bitno utjecati na razlike u kvaliteti njihova života. Naglašavajući potrebu povezivanja škola, privrede, knjižnica i sportskih organizacija, Barber vjeruje da bi se ta negativnost mogla preokrenuti. On je kao primjer uzeo uvođenje Nacionalne godine čitanja koja je uključila filmske serije, rok zvijezde i nogometaše. g) Trajno investiranje u resurse koji su usmjereni na zadovoljavanje obrazovnih potreba. Sve će se više trošiti na obrazovanje. Zagovaraju se veća izdvajanja za odgoj i obrazovanje u ranijim godinama školovanja, s ciljem da je bolje ranije spriječiti neuspjeh nego se kasnije njime baviti.

(2) Prema Barberu *uspješne školske rukovoditelje* odlikuje šest karakteristika. a) Pokazuju viziju. Oni su sposobni zamisliti kako njihova škola može biti boljom. Ta načela oživljuju njihovu viziju. b) Očekuju najbolje. Dobri rukovoditelji su optimisti. Oni vjeruju da svaki pojedinac može raditi bolje i oni razvijaju i njeguju kulturu visokih očekivanja. c) Usredotočuju se na podučavanje i učenje kao na temeljni posao. Dobri učitelji poučavaju učenika kako treba učiti, a ne samo da ih opskrbljuju gradivom. Uspješan rukovodilac će njegovati dobru nastavnu praksu, gdje se učitelji ohrabruju da primjenjuju novine u svom radu. Oni rukovode timski, nastojeći omogućiti participaciju u rukovođenju većem broju ljudi. Rukovoditelji moraju biti u stanju da oslobode kapacitete različitih osoba u svojim školama. Oni dijele svoju moć te su kao osobe višega ranga smatraju svagdje prisutnima. Njihova se nazočnost osjeća i kad nisu izravno prisutni. d) Oni razvijaju svoje osoblje. Uspješni rukovoditelji ohrabruju i napreduju uvjete profesionalnog razvoja. Oni shvaćaju da je škola organizacija za učenje i da svi članovi zajednice trebaju istraživati nove putove (nove načine) rada. e) Razmišljaju strateški. Uspješni rukovoditelji se ne gube u trivijalnostima.

... su usredotočeni na svoju viziju škole i planiraju korake koji su potrebni da postignu svoje ciljeve. Budući da su optimisti, oni mogu rutinski iskoristiti promjene i prividne suprotnosti u korist svoje škole. f) Međunarodne perspektive su važne. Barber je zaključio svoje izlaganje s naglaskom na potrebu da školski rukovoditelji moraju imati i međunarodnu perspektivu. S rastućom globalizacijom, važno je da školski ravnatelji uvažavaju međunarodne standarde.

6.3.2. Kompetencije (karakteristike, sposobnosti, znanja) koja se traže od školskih rukovoditelja

Prema R. L. Katzu (1974), a imajući u vidu *znanja i sposobnosti* potrebne za obavljanje ravnateljske uloge, može se primijeniti već klasična sistematizacija na tehničke, socijalne i konceptualne vještine. *Tehničke* vještine podrazumijevaju određenu razinu stručne kompetencije u području kojim se rukovodi (stručna znanja i vještinu u njihovoj primjeni, postupke i instrumente, metodiku i metodologiju). *Socijalne* vještine odnose se na rad s ljudima koji su rukovoditelju podređeni (suradnici). One se prepoznaju kao umijeće komuniciranja, poticanja na rad i motiviranja za postizanje planiranih ciljeva. Vidljive su u kvaliteti oblikovanja odnosa suradnje među zaposlenima, stvaranju jasno profiliranih timova i visoke razine participacije u svim područjima relevantnim za život i rad jedne ustanove/organizacije. *Koncepcijske* (strategijske) vještine se prepoznaju kao sposobnost rukovodioca da uspješno sagledava funkcioniranje svoje ustanove kao cjeline u širem kontekstu i u međuzavisnosti s raznim čimbenicima izvan nje. Prepoznavanje raznih pojedinačnih utjecaja na svrhu i cilj organizacije te, s tim u vezi, donošenje strateških odluka bitnih za budući razvoj, jedno je od ključnih pokazatelja ove vrste vještina rukovoditelja.

Dvoj Katzovoj sistematizaciji Weihrich i Koontz su dodali i četvrtu skupinu vještina – *vještine oblikovanja*. Autori pod time podrazumijevaju sposobnost rukovoditelja da je u stanju, zahvaljujući posjedovanju tehničkih, socijalnih i koncepcijskih vještina, ne samo ispravno sagledati situaciju, nego i ponuditi operativno rješenje problema koji stoje pred organizacijom. Nije dakle dovoljno da rukovodilac znade prepoznati problem nego da je u stanju predložiti takva rješenja koja je objektivno moguće ostvariti u zadanim okolnostima u kojima se nalazi organizacija. (Weihrich, H. i Koontz, H. 1994. str. 6.)

M. Novak i P. Sikavica (1992) smatraju da, imajući u vidu specifične zadaće koje rukovoditelji obavljaju u organizaciji, te razinu rukovođenja koju obnašaju, njima su potrebna *specijalistička znanja*. To su *stručna znanja* (u smislu kompetencije u stručnom području ili djelatnosti kojom se rukovodi), *socijalna znanja* (znanja i vještine učinkovite suradnje s ljudima), *konceptualna znanja* (znanja koja omogućuju stvaranje vizije i oblikovanje strategije njezina ostvarivanja) te *znanje oblikovanja* ("prevođenje" ideja i spoznaja u stvarnu i neposrednu aktivnost).

posjedovanje stručnih znanja iz područja kojim se rukovodi najizraženije je kod rukovodilaca nižih razina (u našem slučaju - treće razine), nešto manje kod rukovodilaca srednje razine, a najmanji je uvjet za rukovodioce najviše razine. Obratno, rukovodioci najviše razine trebaju u najvećoj mjeri posjedovati konceptualna znanja, u znatno manjoj mjeri takva znanja trebaju posjedovati rukovodioci srednje razine, a konceptualna znanja nisu nužan uvjet za provođenje na nižim razinama. Socijalna znanja, odnosno znanja o ljudima, podjednako su važna za rukovodioce na svima razinama, jer njihove uloge u obrazovanju uključuju učestalu komunikaciju s ljudima. Umijeće oblikovanja ideja također je važno za sve razine rukovodilaca, dok je provođenje odluka u neposrednu aktivnost u većoj mjeri uloga rukovodilaca na nižim razinama. (Novak, M. i Sikavica, P. 1992. str. 244.)

Institut za razvoj djelatnosti školskih rukovodilaca u Tajlandu (1997) ostvario je istraživanje *karakteristika* koje se traže kod školskih ravnatelja. Ispitivanjem je obuhvaćeno 4.012 učitelja osnovnih i srednjih škola, s dva instrumenta. Najprije su primjenom ček-liste utvrđene najvažnije odrednice koje su potom ispitanicima predstavljene u formi skala procjene. Istraživanje je pokazalo da su idealne karakteristike ravnatelja, po mišljenju nastavnika, sljedeće: uvažavanje kolega i spremnost da im pomogne; podržavanje suradnje i pouzdanost u toj suradnji; ravnoteženost temperamenta (ne iritira i nije preosjetljiv); posjedovanje manira društvenosti, uljudnosti, blagonaklonosti i da zna postupiti na pravi način u pravo vrijeme; ispravno predstavljanje svojih zadataka; iskrenost, čestitost i odgovornost u prikazivanju svojih obveza; aktivnost i dinamičnost; odlučnost i samopouzdanost; hrabrost i požrtvornost i umijeća određivanja radnih zaduženja i koordiniranja njihova provođenja. (The Institute for Development of Educational Administrators (IDEA) Thailand, 1997. str. 4.)

Prema Rutherfordu i Hiling-Austinu (1984) ravnatelj mora pokazati *sposobnosti* vođenja u: kurikulumu i nastavi (praćenju i unapređivanju nastavnih sadržaja, poboljšavanju nastavnih metoda, uvođenju novih nastavnih jedinica); području školskog uspjeha učenika (utjecaj na poboljšanje uspjeha u nastavnim predmetima, poticanje uspjeha u skladu sa sposobnostima učenika, praćenju i unapređivanju provjeravanja znanja); razvoju učenika izvan škole (utjecaj na ponašanje učenika, utjecaj na učeničke stavove, utjecaj na izvanškolske aktivnosti); stručnom i osobnom uspjehu školskog osoblja (utjecaj na uspjeh nastavnika, utjecaj na uvođenje pripravnika, poticanje profesionalnog i osobnog razvoja nastavnika); organizaciji rada škole (utjecaj na raspored sati, utjecaj na uspjeh učenika, utjecaj na odluke vezane za učenike, utjecaj na djelatnost rada škole); području objekata i opreme (upravljanje zgradom, zemljištem i opremom, poticanje opremanja i poboljšanja nastave, doprinos estetskom aspektu školske zgrade); odnosima sa školskim okruženjem (suradnja s članovima školskog odbora, suradnja s nadležnim prosvjetnim službama, osiguravanje pozitivnih

konosa s javnošću). (Rutherford, W. L. i Hiling-Austin, L. 1984. prema Marsh, C. J. 1994. str. 77.)

sveto Marušić (1993) govori o tri *profila* rukovoditelja: osobnom, profesionalnom i poslovnom. *Osobni profil* o značajkama osobnosti i njihov odraz na obavljanje funkcija rukovoditelja. Taj profil karakteriziraju: poduzetnost (usmjerenost cilju a ne pojedinom zadatku, sposobnost donošenja odluka, ustrajnost o vođenju posla do ostvarenja cilja), sustav vrijednosti (ne bježi pred izazovima, zna motivirati i otporan je utjecaja vanjskih i unutarnjih motiva na učinkovitost), komuniciranje (lako pismeno i usmeno komunicira, ne zbunjuje se, ne krivi druge, vedar je, samopouzdan ali ne umišljen, sklon je suradnji, drži tim na okupu), vitalnost (ima dodatnu energiju i lako se prihvaća posla), odlučnost (ne povlači se pred problemima, snalažljiv je, priznaje pogrešku, dokazuje ispravnost svojih odluka), srdačnost (prijateljski je naklonjen, uravnotežen, nije razmetljiv, iskren je), kreativnost (ima ideje kako pristupiti poslu i zna ih prenijeti drugima). *Profesionalni profil* otkriva lojalnost rukovoditelja ciljevima ustanove i povjerenje koje mu se može ukazati. Taj profil čine: pouzdanost (siguran je u sebe i zna kad je posao dobro obavljen, osluškuje druge da bi stvorio i slijedio vlastiti put), integritet (odluke donose rukovodeći se interesima ustanove a ne vlastitim, preuzima odgovornost za ono što je dobro kao i ono što je loše urađeno), predanost (odgovorno pristupa radu i učinit će sve da zadatke ostvari u dogovorenom vremenu i na dogovorenoj razini), poistovjećivanje s ciljem (predano se posvećuje ostvarenju dogovorenog, ponosan je na ono što radi i na svoju profesiju). *Poslovni profil* pokazuje koliko rukovoditelj razumije narav i svrhu programskih zadaća ustanove. Taj se profil očituje u: učinkovitosti (vodi brigu o vremenu, materijalu i drugim resursima), ekonomika (racionalno troši ali razumije razliku između skupih i jeftinih rješenja), procedure (razumije ulogu administracije i procedura koje se moraju uvažavati, prihvaća dogovorena pravila planiranja, izvođenja i provjeravanja učinjenog), zadovoljstvo (vodi brigu o kvaliteti rada i zadovoljstvu uposlenika). (Marušić, S. 1993. str. 99. i 100.)

Fastmanijski institut za ravnatelje (2000) u Australiji izradio je za potrebe Fastmanijskog ureda za obrazovanje *kompetencijski profil ravnatelja* koji je primjenjivan u vremenu između 1994. i 1998. godine, a temeljem stečenih spoznaja u primjeni, ponovo je doraden tijekom 1998. godine. On je obuhvatio znanja i vještine koje bi ravnatelj trebao posjedovati da bi kvalitetnije obnašao svoju funkciju. Izrađen je u namjeri da se sustavnije poradi na unapređivanju rukovodnih sposobnosti školskih ravnatelja, posebice da se unaprijedi njihovo stručno usavršavanje te potakne njihovo promišljanje vlastite prakse. (The Fastmanian Principals Institute. 2000. str. 2.)

U dokumentu je izloženo šest skupina kompetencija, potom elementi tih kompetencija i kriteriji kojima su ti elementi određeni. Pod pojmom kompetencija misli se na karakteristike koje se podrazumijevaju i koje omogućuju

...kome da izvrši specifičan posao koji mu donosi preuzeta funkcija. "Kompetencija nije zadatak, to je ono što osobi omogućuje da izvrši zadatak" (Isto str. 3.). U šest skupina kompetencija uključen je ukupno 31 element kojim su te kompetencije određene. Kompetencije s pripadajućim elementima su sljedeće: (1) Odgojno-obrazovno vođenje, kao prva kompetencija, uključuje pet elemenata. To su: izgradnja vizije, instrukcijsko vođenje, formiranje i primjenjivanje delegatskog pristupa vođenju, inoviranje odgojno-obrazovnog procesa te gradnja odnosa s društvenom zajednicom. (2) Planiranje i obveze – druga kompetencija, uključuje pet elemenata. To su: prikupljanje podataka potrebnih za promišljanje predstojećih aktivnosti, planiranje odgojno-obrazovnog procesa, utvrđivanje raspoloživih resursa, planiranje procesa i uspostavljanje kadrovskih struktura, pouzdanost u vođenju procesa prema planiranim mogućnostima. (3) Međuljudski odnosi, kao treća kompetencija, uključuje sljedećih pet elemenata: efikasnu komunikaciju, rješavanje konflikata, povratno informiranje i profesionalni razvoj, izgradnju tima i savjetodavni rad. (4) Kulturno i etičko vođenje uključuje: stvaranje pozitivne klime, kulturno vođenje, etičko vođenje prepoznatljivo u stajalištima i ponašanju. (5) Kompetencija u političkom vođenju uključuje sljedećih pet elemenata: poslovno i stručno povezivanje, zastupanje škole pred javnošću, usklađivanje prioriteta škole i društvene zajednice, odnose u zajednici i svijest o društvenom okruženju. (6) Osobna efikasnost je šesta kompetencija koju određuje osam elemenata. To su: svijest o povezanosti teorije i prakse, reflektivnost (sklonost samoanalizi), predanost unapređivanju nastave, osobno zdravlje i dobrobit, osobna organiziranost, informatička pismenost, sposobnost donošenja razumnih odluka, trajna odanost ciljevima. (Isto. str. 5. i d.)

U jednoj od rijetkih studija posvećenih upravljanju i rukovođenju školom, nastalih na našim prostorima, Josip Malić (1971) je ulogu ravnatelja diferencirao na organizacijsku i pedagošku. U *organizacijsku funkciju ravnatelja* uključio je: postavljanje školske organizacije, statusno sređivanje škole kao ustanove, organiziranje izrade godišnjeg programa rada škole, organiziranje nastave i komplementarnih oblika odgojno-obrazovnog rada škole, organiziranje tijela koja će upravljati školom, organiziranje upravno-administrativnog i financijsko-ekonomskog poslovanja škole te organiziranje rada učeničkih organizacija. (Malić, J. 1971. str. 119.). Na drugoj strani, smatra da ravnatelj kao *pedagoški rukovoditelj* škole "rukovodi radom, ali vodi ljude." te da se ta funkcija sastoji u: radu ravnatelja s učiteljskim vijećem, usmjeravanju učiteljskog vijeća na stručne zadatke, pedagogizaciji učiteljskog vijeća, pedagoškom osposobljavanju učitelja, praćenju rada učitelja i učiteljskog vijeća, održavanju sjednica učiteljskog vijeća, radu ravnatelja s razrednim vijećem, te praćenju odgojnih i obrazovnih problema radu u razrednom vijeću. (Isto. str. 156. i d.)

6.3.2. Sinteza rezultata istraživanja vođenja

Iz prethodnog pregleda istraživanja vođenja vidljivo je da autori tom fenomenu pristupaju s različitih stajališta i dolaze, naoko gledajući, do posve različitih zaključaka.

Često je, između ostalog, vidljivo da suvremenu ravnatelju stoje na raspolaganju najmanje tri strategije vođenja, među kojima može birati hijerarhijske, transformacijske ili poticateljske, a svaka od njih donosi određene prednosti kao i određene slabosti. Pojedine koncepcije vođenja, koje se vezuju za određeno vrijeme u razvitku fenomena vođenja, upućuju na instrukcijsko, transformacijsko, transakcijsko i facilitativno (poticateljsko) vođenje. Neki autori pokazuju na neprimjerenost tradicionalne tipologije vođenja i rukovoditelja za postmoderno doba pa nude model rukovođenja koji ima posve humanističku konotaciju i suprotstavljaju ga obliku rukovođenja koji je u funkciji provođenja birokratskih zahtjeva sa svrhom poticanja konkurencije i postizanja utvrđenih standarda koje su postavili nadređeni. Taj su svoj model nazvali "pozivno rukovođništvo".

Novija istraživanja pokazuju da suvremeni ravnatelji, bez obzira na ustanovu u kojoj rade, većinom razmišljaju o idejama, stvaralaštvu i ljudima s kojima rade, da se ne opterećuju značajno razmišljanjima o uspjehu, nego smatraju da će uspjeh doći sam ako se kvalitetno pripreme ljudi, te ako se opskrbe znanjima i potaknu na stvaralački rad. Oni, naime, manje razmišljaju o sistemu rada i rezultatima zbog toga što je sistem rada u školama determiniran izvana. Više se oslanjaju na umijeće rada s ljudima, pa su i u svom osposobljavanju najčešće birali sadržaje koji će ih osposobiti za bolji rad sa svojim djelatnicima i ostvariti njihova stvaralaštva. Uz to se vezuje i stil razmišljanja ravnatelja, utemeljen na usvojenom znanju i vrijednostima te formiranom pogledu na svijet, odnosno na shvaćanju i tumačenju realnosti u kojoj djeluje – pokazuje se sve relevantnijim u obavljanju rukovodne funkcije. Osvješćenje o osobnom načinu razmišljanja, potvrđujući istraživanja, može u znatnoj mjeri poboljšati procedure i praksu donošenja odluka, osobnu produktivnost kao i produktivnost ustanove, pomoći u svrhovitijem izboru suradnika, te umanjiti stresnost školske situacije.

Rezultati nekih istraživanja već se primjenjuju pri izboru školskih ravnatelja. Tako se potencijalni ravnatelji selekcioniraju, između ostaloga, po tome (1) što znaju konstruktivno razmišljati, što su intelektualno superiorni, imaju stručno znanje ili snažna osobna uvjerenja, te ne samo da imaju dobre ideje, nego ih znaju i jasno artikulirati. (2) Dobri su ravnatelji okrenuti ljudima, oni znaju uspješno komunicirati, a znaju i pažljivo slušati ideje drugih, a osobito svojih ljudi. (3) Karakter ravnatelja je vrlo važan za uspješno rukovođenje. Onaj tko vrši izbor treba identificirati pouzdanost, ustrajnost, moralnost i ugled potencijalnog ravnatelja. (4) Imajući u vidu da je svaki ravnatelj, osim znanja s kojim dolazi na

rukovoditelja, upućen na učenje u određenom okruženju, dobar se ravnatelj i po tome znatno razlikuje od drugih. (Vidi: L. Lashway i sur. 1998.; Anderson, M. E. 1991.)

Kad je riječ o kompetencijama, valja izdvojiti spoznaje do kojih je došao Ohio State University's Mershon Center (Wojach, R. B. 1992.), prema kojima bi svaki ravnatelj trebao posjedovati osam temeljnih kompetencija. (a) Postavljanje vizije i ciljeva smatra se najvažnijom kompetencijom rukovoditelja koja, kao kompleksna obveza, uključuje sposobnost identifikacije prilika i potreba, njihovo jasno strukturiranje i konceptualiziranje, definiranje ciljeva i prioriteta te uključivanje ljudi u ostvarenje te vizije tako da oni viziju dožive kao vlastiti cilj. (b) Pomoć osoblju u donošenju odluka i postizavanju konsenzusa oko usvajanja odlučivanja, je izuzetno važno. Odluke u čijem je usvajanju primijenjen konsenzus maksimalno pokreću članove u "proizvodnji" ideja, a osiguravaju i njihovo provođenje u praksi. (c) Budući da se sve odluke ne mogu donositi konsenzusom, rješavanje konflikata je također jedno od važnijih područja u kojem ravnatelj treba biti kompetentan. Da bi se spriječile negativne posljedice konflikata rukovoditelj mora znati voditi k rješenju u kojem se niti jedna strana neće osjećati poraženom. (d) Da bi se održala neprestana mobilnost na ostvarivanju cilja ravnatelj treba znati motivirati osoblje i nagraditi njihov trud, pa makar i malim osjećajem zadovoljstva. To znači osigurati pravu nagradu, omičenu (izrečenu) na pravi način i u pravo vrijeme. (e) Osoblje pojedine institucije, u ostvarivanju planiranih ciljeva, upućeno je na korištenje resursa koji su njihova svojina, nego ih osiguravaju razni subjekti u okruženju. Institucija, stoga, treba rukovoditelja koji će znati tom okruženju predstaviti svrhovitost rada svoje institucije i postići da se ono prepoznaje i uvažava u široj zajednici. Stvaranje imidža znači jasno i prihvatljivo predočavanje javnosti vizije institucije i viziju za sve koju ona nastoji ostvariti. (f) Kompetencija rukovoditelja prepoznaje se u sposobnosti da svojoj instituciji pribavi legitimitet. Naime ukoliko institucija nije legitimna ona neće moći djelovati na ostvarivanju svoje vizije, jer naprosto neće moći utjecati na druge i koristiti resurse koji su joj potrebni za djelovanje. Ravnatelj mora znati koji su izvori legitimnosti njegove institucije, kako se do njih dolazi i kako se štiti stečeni legitimitet institucije. (g) Institucija treba rukovoditelja koji će znati osiguravati vanjsku potporu, zastupati svoju ustanovu i zaštititi je od mogućih problema. Kad je institucija već prihvaćena od svoga okruženja i kad počne djelovati uvijek će se naći pojedinci koji neće htjeti ostvarivati njezine ciljeve. U takvim se situacijama traži sposobnost ravnatelja da uvjeri one koji posustaju, te da "razoruža" kritičare svoje organizacije. (h) Napokon, za svoju je instituciju potrebno osigurati razumijevanje i potporu drugih institucija. Ravnatelj mora znati prepoznati s kojim institucijama treba suradivati da bi ta suradnja pomogla u daljnjem prosperitetu njegove škole, te kako iskoristiti odnose s drugim institucijama da bi osigurao njezin stabilan razvoj.

Znatan se dio pouka za uspješno vođenje može izvući i iz analiza najčešćih pogrešaka koje čine ravnatelji. Istraživanja pokazuju da ravnatelji najslabije prokaze i bivaju razriješeni zbog pogrešaka koje dolaze iz okvira nezadovoljavajućih međuljudskih odnosa. Tu spadaju karakteristična ponašanja koja se odnose na nepovjerenje prema ljudima, površnost (nemarnost) u odnosima, nedostatak pozitivnog ozračja, izbjegavanje kontakata sa zaposlenima, držanje na distanci, nedostatak prisnosti u komunikaciji, neomogućavanje zaposlenima da participiraju u odlučivanju, neprakticiranje pohvaljivanja za dobar rad i sl. Druga najčešća pogreška ravnatelja ulazi u kategoriju slabih vještine međuljudske komunikacije. Kao ilustracija ovakvog ponašanja uzima se nepažljivo slušanje sugovornika, koje zaposleni tumače kao nebrigu za njihove probleme i nebrigu za školu. Ukratko, radi se o nesposobnosti ravnatelja da komunicira na takav način kojim se izgrađuje pozitivno ozračje i pozitivni odnosi i nastavnicima, učenicima, roditeljima i dr.

Sa stajališta našeg istraživanja vrlo su zanimljivi rezultati Tasmanijskog instituta (2000) koji je pokušao definirati kompetencijski profil ravnatelja, došavši do šest skupina kompetencija. To su: (1) *Odgojno-obrazovno vođenje*, koje uključuje izgradnju vizije, instrukcijsko vođenje, formiranje i primjenjivanje delegatskog pristupa vođenju, inoviranje odgojno-obrazovnog procesa te gradnja odnosa s društvenom zajednicom. (2) *Planiranje i obveze* uključuje prikupljanje podataka potrebnih za promišljanje predstojećih aktivnosti, planiranje odgojno-obrazovnog procesa, utvrđivanje raspoloživih resursa, planiranje procesa i kreiranje kadrovskih struktura, pouzdanost u vođenju procesa prema planiranim postignućima. (3) *Međuljudski odnosi*, uključuje efikasnu komunikaciju, rješavanje konflikata, povratno informiranje i profesionalni razvoj, izgradnju tima i savjetodavni rad. (4) *Kulturno i etičko vođenje* uključuje stvaranje pozitivne klime, kulturno vođenje, etičko vođenje prepoznatljivo u stajalištima i ponašanju. (5) *Kompetencija u političkom vođenju* uključuje poslovno i stručno povezivanje, zastupanje škole pred javnošću, usklađivanje prioriteta škole i društvene zajednice, odnose u zajednici i svijest o društvenom okruženju. (6) *Osobna efikasnost* je šesta kompetencija koju određuje svijest o povezanosti teorije i prakse, refleksivnost (sklonost samoanalizi), predanost unapređivanju nastave, osobno zdravlje i dobrobit, osobna organiziranost, informatička pismenost, sposobnost donošenja razumnih prosudbi, trajna odanost ciljevima.

Na temelju spoznaja do kojih smo došli analizom raznih istraživanja o vođenju, kao i na temelju osobnih uvida u praksu vođenja, zaključujemo da postoje brojni čimbenici u društvenoj zajednici, neposrednom okruženju škole, u samoj školi, među subjektima odgojno-obrazovnog procesa, kao i u konstelaciji različitih kvaliteta u samog ravnatelja, koje sve skupa utječu na uspješnost vođenja odgojno-obrazovne ustanove. Svi ti čimbenici, kao i njihovi međusobni utjecaju, predstavljaju osnovu za konstituiranje modela uspješnog vođenja, čemu je posvećeno naredno poglavlje. Bit će to pokušaj osviješten činjenicom da još

uvijek ne postoji jedinstven i opće prihvaćen model koji bi dao jednoznačan odgovor na pitanje o uspješnosti vođenja. Umjesto toga postoje različiti odgovori, oblikovani u različite teorije s nizom modela unutar njih. (Bahtijarević-Šiber, F. i dr. 1991. str. 239.).

7. Hipotetički model vođenja škole

U izlaganju teorijskog aspekta fenomena vođenja obrađena su neka pitanja iz područja obrazovanja koja utječu na funkciju vođenja odgojno-obrazovne ustanove. Svi spomenuti problemi odražavaju se u većoj ili manjoj mjeri na kvalitetu ostvarivanja vođenja, a samim time i na rezultate koje škola postiže, ostvarujući cilj, zadatke i program svoga djelovanja. Ti se problemi mogu, stoga, smatrati odrednicama (ne)uspješnog vođenja, a njihovi odnosi i međusobna povezanost mogu u stanovitoj mjeri pokazati smjer unapređivanja vođenja u školstvu.

Uzima je ove studije, kako je precizirano metodološkim pristupom, da teorijskim i empirijskim istraživanjem dođe do spoznaja i ponudi optimalni model ostvarivanja funkcije vođenja. Pod modelom se u pedagojskim istraživanjima obično misli na teorijski konstrukt koji simplifikacijom stvarnosti, treba predočiti osnovne sastavnice određenog fenomena, njihovu uzajamnu povezanost i njihov međusobni utjecaj. Riječima G. Mayera "model je neka vrsta apstrakcije. Pomoću njega jednostavno i pregledno predočujemo zavisnosti između stvari i pojava. No njegova se uloga odnosi samo na ograničeno područje. Razvojem naših spoznaja model se može mijenjati, profiniti ili potpuno promijeniti." (Meyer, G. 1968. str. 52.)

Takvo određenje modela upućuje na teoriju sustava kao na ishodište pristupa proučenju, analizi i razumijevanju pojava i procesa pa i njihovu modeliranju. Sustav se uglavnom definira kao "niz elemenata među kojima postoje određeni odnosi i koji se nalazi u određenim odnosima s vanjskim svijetom." (Mužić, V. 1979. str. 19.). U brojnim određenjima sustava obično se izdvajaju dva ključna momenta: "(a) Sustav je *cjelina* odnosa između elemenata, on je cjelovit kompleks. On nije običan zbroj svojih jedinica od kojih se svaka vlada izolirano, tj. po zakonima uzročno-posljedičnih povezanosti koje samo na nju djeluju. (b) Složenost sustava može biti veća ili manja, postoji dakle hijerarhija sustava s obzirom na njihovu složenost. Složeni sustav obuhvaća *pod sustave*, no i ti pod sustavi opet obuhvaćaju svoje pod sustave itd. Sa svoje strane i svaki složeni sustav opet je pod sustav još složenijeg sustava." (Isto. str. 20.).

U potvrde izloženih stajališta mogu se naći u mnogih autora, među kojima izdvajamo Fritjofa Capru, koji u svojoj poznatoj studiji "Vrijeme preokreta" kaže da "funkcioniranje sustava uključuje proces, poznat kao transakcija – istovremeno i uzajamno ovisno međudjelovanje raznolikih komponenata." (Capra, F. 1986. str. 309.). Autor napominje da se sustavna obilježja gube, ako se sustav raščlanjuje, bilo praktično bilo teorijski, na odvojene elemente, jer premda u svakom sustavu možemo raspoznati pojedinačne dijelove, ipak se priroda cjeline uvijek i znatno razlikuje od pukog sumiranja njezinih dijelova. Capra

...dodaje da je "sustavno mišljenje procesno mišljenje; oblik se povezuje s procesom, međuodnos s međudjelovanjem, a suprotnosti se ujedanjuju kroz oscilaciju." (Isto str. 307.) Važno je kod Capre uočiti odnos prema pojmu "hijerarhija". Pojam je to koji autori u teoriji sustava koriste za opis višerazinskih struktura složenosti u različitim pojavama. On smatra da se slojevit poredak stvar i pojava pogrešno tumači hijerarhijom zbog toga da bi se opravdale slojevitost društvene i političke strukture. "Da bi izbjegli zbrku, možemo održati izraz 'hijerarhija' za one prilično krute sustave vladavine i nadzora u kojima se odredbe prenose od vrha prema dolje. Tradicionalan simbol takvih sustava je piramida. Nasuprot tome, većina živih sustava pokazuje višerazinske obrasce organizacije, koje karakterizira mnogo zapletenih i nelinearnih putova, duž kojih između svih razina putuju informacijski signali i signali za međudjelovanje, uspinjući se i spuštajući se", kaže autor i dodaje: "Važan vid slojevitog poretka u prirodi nije prenošenje nadzora, već organizacija složenosti. Razne sustavne razine su stabilne razine različite složenosti, što bi moglo objašnjavati upotrebu različitih opisa za svaku razinu." (Isto. str. 327.)

Zavisno o potrebama, a uvjetovano opsegom analize i opisivanja sustava s određenim odnosima među elementima, analitičari govore o zatvorenim i otvorenim sustavima, o podsustavima ili međusustavima. R. Chin (1971) smatra da kad se polazi od tretiranja podsustava kao dijela većeg sustava, onda postoji mogućnost gubljenja one prijeko potrebne svijesti o autonomnosti komponenti podsustava kojeg analiziramo. Zbog toga je bolje govoriti o međusustavu jer "model međusustava pojačava dobre strane samostalnosti, ograničenu prirodu međusobnog djelovanja između dvaju sustava." (Chin, R. 1971. str. 49. i 50.)

Sustavski model, kao opredmećenje sustavskog pristupa, ide za tim da istakne stabilnost sustava i potrebu da se ta stabilnost održi. Pozornost analiza, koje polaze od sustavskog modela, usmjerena je na usklađivanje dijelova sustava s drugim sustavima koji ga okružuju i s kojima je u nekim vezama. "Pokretači i prilike koji su na raspolaganju za izvršavanje nalaze se u 'ulazima' (inputima) u sustav, naročito mehanizmi povratne sprege u silama koje nastoje uspostaviti ravnotežu u sustavu." (Isto. str. 57.)

U analizama socijalnih odnosa često se govori o razvojnim sustavima i *razvojnim modelima*. Oni se odlikuju svojom orijentacijom na usmjeravanje i širenje promjena, pa s tim u skladu i operiraju pojmovima kao što su pravac, smjer, rast, kretanje. Ovakav pristup pruža znatno veće izgleda za razumijevanje dinamike odnosa među elementima sustava, pruža uporište za usmjerenost prema cilju, stavlja naglasak na aktivnost i, za razliku od vremenski vezanog sustavskog modela, nije sputan u vremenskoj dimenziji analize fenomena. Razvojni model pretpostavlja neprestanu promjenu i razvitak. On eventualnu postojeću stabilnost promatra kao trenutno stanje koje će, u dogledno vrijeme, ustupiti mjesto jednom drugačijem stanju. Polazi se od toga da je posve prirodno da se

Promjena događi jer se promjena nalazi u naravi života. Promjena je uvijek usmjerena nekom cilju i njegovu ostvarivanju. Budući da razvojni modeli još nisu dovoljno teorijski osmišljeni, obično se uzimaju kao analitički (Isto. str. 58).

Model koji se smatra sve prihvatljivijim za tumačenje i opis fenomena poput onoga što se obrađuje u ovoj radnji jest tzv. *međusustavski (intersustavski)* ili *model međusustava*. Odlika je ovoga modela da integrira neke elemente analize i odrednice tako sustavskog tako i razvojnog modela, a odnosi se na dva otvorena sustava koji su međusobno povezani. Upravo pojam *veze* među sustavima treba imati u vidu, jer se običava govoriti i o podsustavima. Međutim, razliku između podsustava i međusustava treba prepoznati u izravnoj podređenosti podsustava nekom većem sustavu (i s tim u vezi njegove ograničenosti), dok je međusustav relativno autonoman u izboru smjera i veza među svojim sastavnicama. Međusustav omogućuje ispitivanje međusobne dinamike u međusobnom djelovanju jedinica unutar sustava i između njih (jer jedinice ne moraju nužno tvoriti sustav). "Model međusustava pruža oruđe za dijagnozu, koje zadržava dobre strane sustavske analize, a dodaje veću jasnoću i proteže dijagnozu na utjecaje različitih veza, spojnih i rastavnih, na dva sustava." (Isto. str. 51.) "Međusustavski model je primjenjiv za probleme vođenja, vlasti, komunikacije i sukoba u organizacijama, međugrupnim i međunacionalnim odnosima." (Isto. str. 50.). Ovaj je model u fazi intenzivnije konceptualizacije, ali je unatoč tome već šire prihvaćen u analizama socijalnih fenomena.

Duplikcije sustavskih i drugih modela, mogu se, osim kod spomenutih autora, naći u brojnoj pedagoškoj i drugoj literaturi (npr.: Kvašček, R. 1978.; Pongrac, S. 1993.; Filipović, D. 1989.; Pedagoška enciklopedija, 1989.; Web Dictionary of Cybernetics and System, 2000. i dr.).

Naprihvatljivije teorijsko polazište za potrebe konstituiranja modela vođenja škole, je upravo međusustavski pristup. Prethodni dio studije pruža nam dovoljno spoznaja da možemo pristupiti njegovoj izradi. Valja međutim istaći da se radi o hipotetičkom modelu, a da će se tek nakon temeljite analize rezultata empirijskog istraživanja, moći konstituirati cjelovitiji i pouzdaniji model optimalnog vođenja odgojno-obrazovne ustanove u našim uvjetima.

Kao što smo spomenuli, radi se o izradi analitičkog modela koji predstavlja simplifikaciju dijela stvarnosti i koji sadržava samo one odlike elemenata i njihove veze koje se smatraju ključnima za razumijevanja vođenja.

8.1. Elementi hipotetičkog modela optimalnog vođenja

Imajući u vidu prethodno izloženi teorijski pristup modeliranju vođenja, jasno je da je vođenje međusustav koji je povezan s brojnim drugim sustavima, pa je osobno tijesno vezan uz funkcioniranje tih sustava. Na drugoj strani on je autonoman u svojim odrednicama pa ga je moguće posve samostalno analizirati. Gledano šire, vođenje je smješteno unutar društvenog sustava, potom unutar institucije u kojoj djeluje institucija u kojoj se ostvaruje, unutar institucije koja ga oblikuje i u neposrednim odnosima sa subjektima na koje se, kažimo uvjetno, primjenjuje. U nastavku ćemo ukratko prikazati utjecaj pojedinih od spomenutih sustava na vođenje.

S "veće udaljenosti", ali još uvijek vrlo blizu i stoga vrlo značajno, na vođenje utječe opće stanje i **odnosi unutar šire društvene zajednice** – društveni sustav. U tom će se sustavu na vođenje u školi, sasvim sigurno, odraziti stanje demokratizacije društvenih odnosa, status obrazovne djelatnosti u društvu (opći odnos prema obrazovanju kao resursu), prosvjetna politika (vizija i transparentnost puta prema njezinu ostvarenju), kao i razina postignutog razvoja obrazovanja (materijalni i stručni standard obrazovanja). Isto će tako na vođenje utjecati način na koji društvo upravlja obrazovanjem i potiče njegov razvoj (de/centraliziranost, administrativno upravljanje, stručno-pedagoški razvoj), kao i zakonodavstvom uređeno obrazovanje (zakonodavna reguliranost), povezanost jedinica u sustavu, protok informacija, i dr.

Spomenuti čimbenici mogu bitno utjecati na procedure izbora i imenovanja nosilaca funkcije vođenja, kao i na kriterije koji se primjenjuju (javno ili privatno) na kandidate za rukovoditelje. Kompetencijski profil ravnatelja na koji će društvena zajednica, putem svoje izvršne vlasti, izravno ili neizravno utjecati, prepoznavat će se i u svim njegovim odrednicama – osobnoj, razvojnoj, stručnoj, međuljudskoj i akcijskoj kompetenciji.

Okruženje u kojem odgojno-obrazovna ustanova ostvaruje svoju djelatnost, obiluje sastavnicama koje imaju vrlo dinamičnu interakciju. To je sustav u kojem se prelamaju brojni interesi, a mnogi su vezani za školu. Opće odlike kulturnog i socijalnog okruženja obrazovne ustanove, kao što je primjerice urbana razvijenost ili ruralnost sredine, te s tim u vezi socijalne odlike populacije koja živi u okruženju škole (obrazovanost, tradicija, sustav vrijednosti), u znatnoj će mjeri odraziti na vođenje. Isto će tako znatan utjecaj imati i materijalna snaga sredine i njezin refleks na školski standard. Kvaliteta povezanosti škole i njezina okruženja, izražena kroz uzajamno poznavanje, ostvarivanje interesa, te participaciju i uzajamne doprinose - imat će odraza kako na izbor ravnatelja, tako i na njegovo ponašanje. Ugled škole u njezinu okruženju viđen kroz pohvale,

...grade i priznanja školi i njezinu osoblju, predstavljanje škole u medijima i sl. – može se ne zrcaliti u načinu na koji se ostvaruje vođenje.

Čak i previranja koja se tijekom izbora rukovodilaca, osjećaju u školskom okruženju, bitno se odražavaju i na ponašanje vlasnika u vezi s izborom i imenovanjem ravnatelja obrazovne ustanove. Ponašanje lokalnih vlasti koje u razvijenim sredinama participiraju u izboru rukovoditelja, kao i ponašanje lokalnog gospodarstva pod utjecajem svojih profesionalnih interesa, upotpunjeno je sve naglašenijim utjecajima roditelja. Roditelji/skrbnici sve više vezuju svoje zadovoljstvo školom za odnose nastavnika i stručnih suradnika prema njihovoj djeci, za sigurnost učenika u vrijeme boravka u školi, za znanje, vještine i odgojne vrijednosti koje pruža škola, za ugled/imidž škole, mogućnosti izbora sadržaja i zadovoljavanje interesa učenika, ozračje škole, prostorne i opremske uvjete i sl.

Sva spomenuta očekivanja iz društvene sredine, determiniraju do određene granice osobine i kompetencije ravnatelja, koji rukovođenjem institucijom, stilom rada i vođenjem školskog osoblja, može u većoj ili manjoj mjeri ta očekivanja i ostvariti.

Unutar šireg društvenog sustava i neposrednog lokalnog okruženja smješta se **odgojno-obrazovna ustanova** kao sustav konstituiran od brojnih elemenata i međusustava jake uzajamne povezanosti i uvjetovanosti. Tu su materijalni resursi, organiziranost, programska orijentacija, subjekti odgojno-obrazovnog procesa, nastavni proces, vođenje i dr. Materijalni i stručni standard ustanove (financiranje, didaktičko-metodička primjerenost prostora, opremljenost, izborni programi, izvannastavne aktivnosti, kulturna i javna djelatnost) utječe značajno na druge međusustave u školi, pa i na vođenje. Na drugoj je strani složenost škole kao organizacije (broj učenika, broj organizacijskih jedinica, prostorna diferencijacija objekata ustanove, broj programa, rad u smjenama, učenici i nastavnici, prehrana učenika i sl.) – kao jedan od najrelevantnijih čimbenika vođenja. Treba tome dodati strukturiranost zadataka škole, jasnoću vizije prema kojoj se škola razvija, tradiciju i školsku klimu, odnos prema inovacijama i kreativnim rješenjima, opću razinu kvalitete rada ustanove, koncentraciju ovlasti i odgovornosti u rukovođenju, osmišljenost i ostvarivanje analize rezultata i kontinuiranog predviđanja rada škole i sl.

Ono na što se vođenje izravno vezuje i o čemu u najvećoj mjeri ovisi, jesu subjekti **odgojno-obrazovnog procesa**. Nastavnike, stručne suradnike i drugo školsko osoblje determiniraju brojne odrednice (razina obrazovanja, struktura obrazovanja, radno iskustvo, sustav vrijednosti, interesi, afiniteti, motivacija, zadovoljstvo statusom, mogućnosti profesionalnog razvoja, stručnog usavršavanja i napredovanja, podržanost ideja, inicijativa i projekata, radna odgovornost i raspored rada, uvažavanje rada i ostvarenih rezultata, zadovoljstvo

...kvalitetom i kulturom odnosa i komunikacije, etičnost odnosa, ostvarenost
...osobnosti, mogućnosti autonomnog djelovanja/nesputavanje) od kojih će se
...neke vrlo značajno odraziti i na vođenje. Subjekti zbog kojih škola jest i na koje
...vidno reflektira vođenje jesu učenici. Oni su također sustav škole kojeg
...određuju brojni čimbenici (položaj u odgojno-obrazovnom procesu, mogućnosti
...sadržaja, zadovoljavanje interesa i afiniteta, zadovoljstvo školskim
...sadržajem, zadovoljstvo nastavom, stečenim znanjem i vještinama, (ne)sputanost
...komunikacije i savjetovanja s nastavnicima i stručnim suradnicima, uvažavanje
...osobnosti, mogućnosti nabavke literature, korištenja računala i sl.).

Odgojno-obrazovna ustanova sa svojim elementima i njihovim vezama, te
...subjekti pedagoškog procesa, čine sustav unutar kojeg se nalazi vođenje – kao
...međusustav. Skladno funkcioniranje škole i ostvarivanje permanentnog razvoja u
...velikoj je mjeri rezultat refleksije tih sustava.

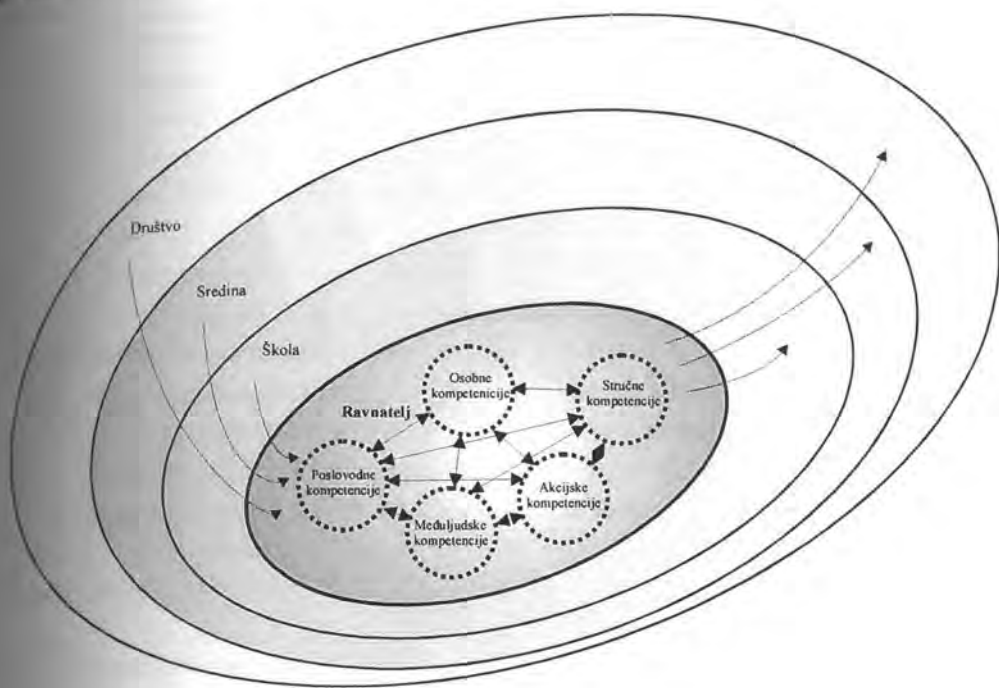
Vođenje smo definirali kao interno orijentiranu funkciju u školi, koja se ostvaruje
...u suradnji s ljudima, a vezana je za njihovo ponašanje i socijalne interakcije na
...putu prema zajedničkom cilju. Tu funkciju ostvaruje u prvom redu ravnatelj
...škole, a u skladu s naravi svojih poslova i školski pedagog.

Vođenje se temelji na prihvaćanju utjecaja onih koje se vodi, sposobnosti
...kreiranja vizije, inspiriranja, poticanja nadahnuća i postizanja dobrovoljnog
...djelovanja u ostvarivanju zajedničkih ciljeva. Proces vođenja u odgojno-
...obrazovnoj ustanovi uključuje: predočavanje školskom osoblju cilja i zadaća
...cilja, ukazivanje na putove prema cilju i moguća rješenja, usklađivanje napora
...školskog osoblja u ostvarenju programskih sadržaja, osiguravanje klime suradnje,
...oputnosti i unutarnjeg sklada, poticanje na pojačanu aktivnost i kreativni pristup
...radu, razvoj humanizirajuće komunikacije, brigu za trajno podizanje razine
...stručne kompetencije školskog osoblja, predstavljanje i zastupanje interesa
...školskog osoblja pred drugim subjektima školskog života i rada i sl.

Da bi se ostvarila takva funkcija vođenja, potrebno je da njezini nositelji imaju
...određene **kompetencije**. Valja reći da pojam "kompetencija" nije precizno
...definiran u stručnoj literaturi, a u kolokvijalnom govoru ima brojne istoznačnice.
...Najčešće se kao sinonimi koriste: karakteristike, kvalifikacije, značajke, odlike,
...pristupa, osobine, sposobnosti, znanja i vještine, performanse, kvalitete i
...uređenja. U ovoj radnji pod kompetencijama prvenstveno mislimo na
...karakteristike i znanja potrebna rukovoditelju da bi optimalno ostvario funkciju
...vođenja u odgojno-obrazovnoj ustanovi.¹⁶

¹⁶ Budući da nema jednoznačne i precizne definicije pojma kompetencije, donosimo nekoliko
...određenja tog pojma i njegovih češćih sinonima iz referentne literature. **Kompetencija**: 1.
...određenost, djelokrug, ovlaštenje neke ustanove ili osobe, mjerodavnost; 2. područje u kojem
...neka osoba posjeduje znanja, iskustva (Klaić, B. 1985. str. 715.); 2. priznata stručnost,
...sposobnost kojom tko raspolaže, mjerodavnost. (Anić, V. (1991) Rječnik hrvatskoga jezika.

25 slika: Grafički prikaz hipotetičkog modela optimalnog vođenja



Kompetencije i njihove odrednice, predstavljaju stanovite elemente koji su međusobno povezani i uvjetovani. Stoga se vođenje može smatrati svojevrsnim sustavom (a u odnosu na druge sustave – međusustavom), koji se može predočiti modelom čije sastavnice proizlaze iz dosadašnje teorijske analize fenomena vođenja, a uključuju one značajke/odlike rukovoditelja koje mu omogućuju da optimalno ostvari funkciju vođenja odgojno-obrazovne ustanove. To su osobna

Zagreb: Liber. str. 271.). **Kompetentan:** Sposoban, koji je upućen, koji zna, vrstan, osposobljen. (Klaić, B. 1985. str. 715.); **Kompetencija** je karakteristika koja se podrazumijeva i koja omogućuje nekome da izvrši specifičan zadatak (obavi određeni posao). Ona nije zadatak, to je ono što omogućuje osobi da izvrši zadatak. (The Tasmanian Principals Institute, 2000. str. 3.); **Kompetenat:** "...koji je čemu vješt, te koji može oko onoga dovoljno raditi..." (Rječnik hrvatskog ili srpskog jezika. (1898.-1903.). Zagreb: JAZU); **Karakteristika:** Značajka, osobina, znak, svojstvo, obilježje uopće (Klaić, B. 1985. str. 664.); **Bitna oznaka,** bitno svojstvo čega, značajka, obilježje. (Anić, V. (1991) Rječnik hrvatskoga jezika. Zagreb: Liber. str. 254.). **Odlika:** 1. ono po čemu se tko ili što može prepoznati, izdvojiti prema drugome, istaknuti; bitno svojstvo ili bitna osobina, najuočljivija osobina, značajka... (Anić, V. (1991) Rječnik hrvatskoga jezika. Zagreb: Liber. str. 402.). **Performansa:** ...uspjeh, dostignuće, rezultat – radne karakteristika (Klaić, B. 1985. str. 1031.). **Funkcija:** ...djelovanje, djelatnost, zadatak, obveza, dužnost, posao, rad; svrha, cilj, namjena; služba, zvanje, zaposlenje, položaj, mjesto, poziv (Klaić, B. 1985. str. 459.)/

kompetencija, razvojna kompetencija, stručna kompetencija, međuljudska kompetencija i akcijska kompetencija.

Osobna /profesionalna/ kompetencija je karakteristična značajka doživljavanja, osjećanja i reagiranja rukovoditelja (odlučnost, samopouzdanje, inteligencija, komunikativnost, marljivost, odgovornost, iskrenost, povjerenje, komunikativnost). Osobna je kompetencija, kao element sustava vođenja, povezana sa svim ostalim kompetencijama, a osobito s razvojnom, međuljudskom i akcijskom.

Razvojna /razvojno-poslovodna/ kompetencija omogućuju rukovoditelju da umije voditi stručno-pedagoški razvoj i poslovanje svoje ustanove. Razvojni aspekt razvojne kompetencije uključuje znanja vezana za stvaranje vizije razvoja, sprovođenje inovacija, korištenje tehnologije u funkciji razvoja, poznavanje potreba i interesa škole i sl. Administrativni aspekt razvojne kompetencije podrazumijeva umijeće organiziranja rada ustanove, poznavanje upravno-pravnog i administrativnog poslovanja, financijski menadžment obrazovne ustanove i sl. Razvojna se kompetencija vezuje za sve ostale kompetencije, a osobito za međuljudsku i akcijsku.

Stručna /specifična stručno-pedagoška/ kompetencija uključuje znanja iz struke vezana za optimalno vođenje pedagoškog procesa ustanove. Ta kompetencija uključuje poznavanje organizacije pedagoškog procesa, programiranje i didaktičko oblikovanje nastavnog rada, poznavanje prosvjetnog zakonodavstva, umijeće analize i vrednovanja rezultata odgojno-obrazovnog rada i dr. Stručna je kompetencija povezana sa svim ostalim kompetencijama, a osobito s razvojnom i akcijskom.

Međuljudska kompetencija se odnosi se na znanja i sposobnosti u području međuljudskih odnosa. Ona uključuje poznavanje načela funkcioniranja međuljudskih odnosa, znanje rješavanja konflikata, poznavanje poticajnog komuniciranja, umijeće motiviranja zaposlenih na ostvarivanju zajedničkih ciljeva, prepoznavanje i uvažavanje individualnih vrijednosti, umijeće izbora odgovarajućeg stila vođenja i dr.). Ova je kompetencija povezana sa svim ostalim kompetencijama, a osobito s osobnom, razvojnom i akcijskom.

Aksijska /ponašajna/ kompetencija. Za razliku o prethodnih koje se odnose na značajke ili znanja, ova se kompetencija odnosi na izravno praktično djelovanje (aktivnost) ravnatelja u odgojno-obrazovnoj ustanovi i izvan nje. Vezana je za sposobnost da osiguravanju uvjeta za ostvarivanje ciljeva obrazovne ustanove, konstruktivno ponašanje, aktivno i konstruktivno sudjelovanje u rješavanju problema, priznavanje i uvažavanje doprinosa zaposlenih, poticanje na rad (kao osobnim primjerom, vođenje prema prepoznatljivoj viziji i sl.). Ova je kompetencija vezana uza sve ostale, a osobito za osobnu, razvojnu i međuljudsku kompetenciju.

II. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

1. Predmet, cilj i zadaci istraživanja

Predmet

Suvremene humanističke ili razvojno-individualizacijske koncepcije odgoja i obrazovanja polaze od toga da je odgoj međuljudski odnos, odnosno proces složene interakcije i komunikacije sudionika odgojne prakse. Učenik je shvaćen kao aktivna osobnost u dimenziji razvoja. Stoga je stimulativna intelektualna i afektivna sredina prijeko potreban uvjet za aktivno stjecanje raznolikih iskustava.

Pokazujući od te koncepcije odgoja i obrazovanja, suvremena škola dobiva nove zadatke. S jedne strane, uslijed novih spoznaja o razvoju djeteta, a s druge, uslijed dinamičnih promjena društvene sredine. To posebno vrijedi za hrvatsku školu koja se u novonastaloj situaciji ubrzane demokratizacije, našla pred transformacijom i zahtjevima da doprinese prosperitetu obrazovanja i kulture, a uz to i da definiira vlastiti identitet.

Osobitost naravi odgojno-obrazovnih procesa sastoji se, među ostalim, i u tome da odgoj i obrazovanje imaju stanovitu autonomiju. Tim je procesima izvjesno da vanjski interaktivni čimbenici utječu na njihovo odvijanje, ali ih ne determiniraju u cijelosti. S obzirom na to školu moramo odrediti kao razvojni sustav i demokratsku instituciju ukoliko ona ima pravo, prihvaća obvezu i preuzima odgovornost za autentični razvoj i emancipaciju pojedinaca i društva.

Navedeno shvaćanje škole kao razvojne i autonomne institucije u ishodište odgojno-obrazovne djelatnosti stavlja funkciju vođenja, nasuprot naredbodavnoj i kontrolnoj funkciji. Pod vođenjem mislimo na interno usmjeravanu djelatnost koja se odnosi na ljude, njihove međusobne interakcije i na procese u kojima oni sudjeluju. Novija svjetska istraživanja procesa i tipova vođenja (Blake, R., Moutont, S. 1988.; Fiedler, F. F. 1979.; Peters, T. 1988.; Robbins, P. S. 1995. i dr.) ustanovila su da ne postoji tzv. najbolji model vođenja, već da se, u skladu s kontingencijskim teorijama, vođenje optimalizira u ovisnosti o složenosti zadataka, odnosima u skupini i izvorima socijalne moći.

U ovom će se istraživanju fenomen vođenja ispitati u kontekstu suvremene - inovacijske škole, kojoj zadaća nije transfer znanja kao fiksiranih sadržaja, već razvoj sposobnosti samoučenja i samospoznavanja. Značenje procesa vođenja u suvremenoj školi raste stoga što sustavno unošenje promjena iz okruženja u školu postaje pravilo, a ne izuzetak. Proces vođenja omogućuje inicijativno ponašanje tijekom odvijanja odgojno-obrazovnog procesa, umjesto pukog prilagođivanja promjenama. Vođenje u suvremenoj školi, već na konceptualnoj razini, polazi od toga da je razvoj ljudskih potencijala, kvalifikacija i kompetencija, osnovni

predvjet za uspješno suočavanje sa sve dinamičnijim promjenama u svim područjima života i rada.

Instanci u vidu činjenicu da je vođenje dominantna radna funkcija prvenstveno ostalih subjekata odgojno-obrazovne prakse – ravnatelja i školskog pedagoga, pozornost će ovoga istraživanja ponajprije biti usmjerena na njih. Među njima, međutim, postoji znatna razlika u intenzitetu i ekstenzitetu participacije u toj funkciji. Ravnatelj škole je u prvom redu nositelj rukovodne funkcije, odnosno rukovođenja kao šireg područja u kojem je njegova uloga determinirana obvezama sankcioniranim u pravno-administrativnoj regulativi školstva. On je i dalje uključen u planiranje i programiranje, organiziranje i vođenje te vrednovanje postignutih rezultata. U njegovu se radnom polju prepoznaje briga za sve resurse koji omogućuju funkcioniranje škole kao institucije i ostvarivanje različitih programa.

Vođenje je, međutim, uže polje djelovanja ravnatelja i školskog pedagoga, koje se prvenstveno odnosi na rad s nastavnicama i drugim školskim osobljem, koordinaciju njihova rada na ostvarivanju cilja škole, gdje u punoj mjeri dolazi do različitih stilova rada, umijeće komunikacije kao i brojne druge, ponajprije socijalne kompetencije.

Uzajući da dosadašnja istraživanja potvrđuju da se u tom području rada nalazi i dalje optimalnog funkcioniranja drugih, pa i obrazovnih ustanova, smatrali smo potrebnim potražiti odgovore na pitanja koje su to kompetencije potrebne za uspješno vođenje. Šire postavljeno, predmet našeg istraživanja dijelom je lociran i u ovom području pedagogije – u sferu menadžmenta koji je prirodno situiran u polju ekonomskih znanosti. Unutar tih znanosti on je predmet bavljenja organizacijske teorije kao interdisciplinarnog znanstvenog područja što u sebi objedinjava spoznaje sociologije, psihologije i ekonomike poduzeća. Menadžment se u tom polju eksponira kao jedna od najvažnijih aktivnosti u savremenom društvu, kao proces oblikovanja i održavanja okolnosti u kojima pojedinci, djelujući zajedno, ostvaruju planirane ciljeve.

Upravljanje i rukovođenje školom te vođenje u školi jesu koncepti koji se, osim u organizacijskoj teoriji intenzivno produbljuju i u konceptima organizacijskog ponašanja – znanstvenom području koje istražuje zakonitosti ponašanja ljudi u različitim vrstama organizacija/institucija i postignuća uvjetovana utjecajem različitih čimbenika. Unutar polja pedagogije, ovo istraživanje ulazi u područje opće i školske pedagogije kao znanstvene discipline, ali ima brojnih dodira i metodikama pedagoškog rada ravnatelja i školskog pedagoga.

Držimo da će spoznaje do kojih se dođe istraživanjem problema vođenja odgojno-obrazovnog rada biti od osobite koristi u stvaranju plodonosnijih pedagoških situacija u obrazovnim ustanovama, te da će imati odgovarajuće,

kada teorijske tako i pozitivne praktične implikacije. U teorijskom aspektu istraživanja fenomena vođenja otvaraju se brojna pitanja tješnjeg povezivanja školske pedagogije i metodike vođenja odgojno-obrazovnog rada, sa suvremenim spoznajama teorija organizacije, a posebice organizacijskog ponašanja i menadžmenta.

Praktične implikacije vezuju se za nadolazeće jačanje autonomije škole i preuzimanja njezine brige za cjelokupni odgojno-obrazovni proces, subjekte koji participiraju u tom procesu i njegove rezultate, te opstanak u sve snažnijim zahtjevima klijenata škole za optimalizacijom kvalitete njezina rada. Izravni će se očekivati rezultata ovoga istraživanja prepoznati u stvaranju utemeljene stručne podloge za razvoj kriterija za izbor i brizi za profesionalni razvoj ključnih osoba koje svojim radnim, a osobito pedagoškim djelovanjem, usmjeravaju školu prema viziji inovacijske škole u budućnosti.

Cilj

Vođenje odgojno-obrazovne djelatnosti u školi uključuje racionalno upravljanje procesima institucionalnog učenja. S obzirom da je bit procesa učenja promjena, odgojno-obrazovni proces se može shvatiti kao razvojno-pedagoški proces, a razvojno-pedagoška djelatnost kao sustav aktivnosti sa svrhom podizanja kvalitete ostvarivanja toga procesa (planiranje, pripremanje, organiziranje, uvođenje i evaluacija).

Dotizanje optimalnog vođenja odgojno-obrazovnog procesa temelji se na primjeni znanstvenih spoznaja u vođenju socijalnih procesa. Uvažavajući spoznaje ugrađene u različite modele vođenja, u specifičnom području vođenja odgojno-obrazovne djelatnosti, potrebno je razviti posebni model vođenja pedagoške i drugih s njom povezanih djelatnosti koje se ostvaruju u školi.

U model mora imati ugrađene opće spoznaje o vođenju, ali i specifične (posebne) spoznaje koje slijede iz specifičnosti škole kao posebne institucije društvenog učenja. U tom smislu model se mora temeljiti na empirijskim pokazateljima o ustroju, tehnologiji i kadrovima (subjektima) odgojno-obrazovne, odnosno razvojno-pedagoške djelatnosti škole. Istodobno model pretpostavlja temeljne (globalne) svrhe, namjere, ciljeve i zadaće razvoja odgojno-obrazovne djelatnosti u društvu. Tu prije svega mislimo na određenje škole kao inovacijske institucije.

U navedenom kontekstu cilj je istraživanja *izraditi optimalni model vođenja odgojno-obrazovne djelatnosti u školi temeljen na kompetencijskim profilima subjekata procesa vođenja.*

Optimalni model vođenja utemeljit će se na sintezi rezultata teorijske analize i njegova empirijskog istraživanja. Teorijskom analizom doći će se do hipotetičkog modela, a analizom i interpretacijom rezultata empirijskog istraživanja, do konstituiranja empirijskog modela optimalnog vođenja. Pod objektivna vođenja u ovom se istraživanju misli na ravnatelje i školske pedagoge, čiji kompetencijski profil držimo ključnim čimbenikom optimalnog ostvarivanja funkcije vođenja odgojno-obrazovnog rada u školi.

Zadaci

U prethodno definiranog cilja istraživanja slijede operativni zadaci:

1. Na temelju teorijske analize radnih funkcija ravnatelja i pedagoga i teorija vođenja izraditi preliminarni hipotetički model vođenja odgojno-obrazovnih procesa u školi.
2. Ispitati realnu kompetencijsku strukturu subjekata (ravnatelja i stručnih suradnika) vođenja odgojno-obrazovne djelatnosti osnovne i srednje škole.
3. Identificirati kompetencijski profil idealnog ravnatelja.
4. Identificirati kompetencijski profil stvarnog ravnatelja.
5. Ispitati strukturu kompetencija idealnog ravnatelja s obzirom na procjenu važnosti kompetencija.
 - 5.1. Utvrditi razlike u procjeni važnosti kompetencija.
 - 5.2. Utvrditi korelativne veze među kompetencijama.
6. Ispitati strukturu kompetencija stvarnog ravnatelja s obzirom na procjenu važnosti kompetencija.
 - 6.1. Utvrditi razlike u procjeni važnosti kompetencija.
 - 6.2. Utvrditi korelativne veze među kompetencijama.
7. Utvrditi razlike u procjeni važnosti kompetencija idealnih i stvarnih ravnatelja.
8. Utvrditi korelativne veze među kompetencijama idealnih i stvarnih ravnatelja.
9. Ispitati razlike u procjeni važnosti kompetencija ravnatelja s obzirom na stručni profil ispitanika.
 - 9.1. Ispitati razlike u procjeni važnosti kompetencija idealnih ravnatelja.
 - 9.2. Ispitati razlike u procjeni važnosti kompetencija stvarnih ravnatelja.
10. Ispitati razlike u procjeni važnosti kompetencija ravnatelja s obzirom na radno iskustvo ispitanika.
 - 10.1. Ispitati razlike u procjeni važnosti kompetencija idealnih ravnatelja.
 - 10.2. Ispitati razlike u procjeni važnosti kompetencija stvarnih ravnatelja.
11. Ispitati razlike u procjeni važnosti kompetencija ravnatelja s obzirom na tip škole u kojoj rade ispitanici.
 - 11.1. Ispitati razlike u procjeni važnosti kompetencija idealnih ravnatelja.

- 11.2. Ispitati razlike u procjeni važnosti kompetencija stvarnih ravnatelja.
12. Ispitati razlike u procjeni važnosti kompetencija idealnih pedagoga s obzirom na stručni profil ispitanika.
13. Ispitati razlike u procjeni važnosti kompetencija idealnih pedagoga s obzirom na radno iskustvo ispitanika.
14. Ispitati razlike u procjeni važnosti kompetencija idealnih pedagoga s obzirom na tip škole u kojoj rade ispitanici.
15. Ispitati razlike u procjeni važnosti kompetencija idealnih ravnatelja i idealnih pedagoga
 - 15.1. Utvrditi razlike u procjeni važnosti kompetencija.
 - 15.2. Utvrditi korelativne veze među kompetencijama.
16. Na temelju rezultata istraživanja izraditi empirijski model kompetencijskog profila idealnog ravnatelja i idealnog pedagoga za vođenje odgojno-obrazovnog rada u školi.

Hipoteze istraživanja

Navedeni zadaci istraživanja upućuju na potrebu određivanja nekoliko hipoteza koje bi rezultati, do kojih se dođe istraživanjem, potvrdili ili odbacili. U našem slučaju radi o dovođenju u vezu hipotetičkog modela optimalnog vođenja kojeg smo odredili na temelju teorijske analize fenomena vođenja i modela koji će nastati kao rezultat empirijskog istraživanja toga fenomena u odgojno-obrazovnoj praksi. Iako teorijske spoznaje različitih autora pokazuju visoku razinu suglasnosti o utjecaju pojedinih čimbenika na uspješno vođenje, te važnosti pojedinih kompetencija (ruko)voditelja kao pretpostavki za optimalno stvarivanje funkcije vođenja, u empirijskom istraživanju područja odgoja i obrazovanja tek treba potvrditi valjanost konstituiranog hipotetičkog modela vođenja. Zbog toga u ispitivanju svih varijabli polazimo od nulte hipoteze prema kojoj eventualne razlike u rezultatima empirijskog istraživanja, u odnosu na postavljeni model, smatramo slučajnima sve dotle dok statistička verifikacija na dobivenim rezultatima ne pokaže suprotno.

Varijable istraživanja

Tokom određivanja hipotetičkog modela optimalnog vođenja, kao rezultata teorijske analize, izložili smo brojne čimbenike koji imaju utjecaj na vođenje – od onih koji dolaze iz šireg društvenog sustava do onih koji se izravno vezuju na subjekte funkcije vođenja odgojno-obrazovne ustanove. Pozornost našega istraživanja usmjerili smo prvenstveno na subjekte vođenja. U tom spektru utjecaja prepoznaju se varijable koje su predmetom našeg empirijskog istraživanja. Jedan dio varijabli vezuje se za analizu kvalifikacijske strukture

vođenja i stručnih suradnika, a to su: školska sprema, stručna profiliranost, stručna obrazovanjem, radno iskustvo, ekipiranost škola i radno mjesto.

U realizaciji dviju skupina zadataka istraživanja odabrali smo skupine neovisnih i ovisnih varijabli. U skupinu neovisnih varijabli ubrojili smo: stručni profil ispitanika, tip škole u kojoj ispitanik radi i radno iskustvo. Skupinu ovisnih varijabli čine kompetencijski profil (ruko)voditelja, a koji smo konstituirali od pet sastavnica. U te sastavnice uključene su varijable osobnih kompetencija (iskrenost, povjerenje, marljivost, komunikativnost i tolerancija), stručnih kompetencija (poznavanje pedagoških načela, znanje planiranja i programiranja, poznavanje didaktičkih načela, vrednovanje rada i poznavanje zakonodavstva), međuljudskih kompetencija (poznavanje međuljudskih odnosa, demokratsko ponašanje, rješavanje konflikata, umijeće motiviranja, prepoznavanje kvalitetnih pojednaca), razvojne kompetencije (jasnoća vizije, racionalnost organiziranja, informiranje u struci, uvođenje inovacija i informatička tehnologija) i akcijska kompetencija (stvaranje uvjeta, savjetodavni rad, otvorenost u radu, isticanje vrijednih postignuća i aktivno sudjelovanje u rješavanju nastalih problema).

2. Metode, postupci i instrumenti

Metode i postupci istraživanja

Narav fenomena istraživanja, definirani cilj i specificirani zadaci kojima treba ostvariti taj cilj, uvjetuju izbor onih metoda istraživanja koje će polučiti najadekvatnije rezultate. Stoga, u užu izbor ulaze metode koje se temelje na racionalno-deduktivnim i empirijsko-induktivnim spoznajnim pristupima. Polazna je metoda studij dokumentacije koja uključuje kako studij primarne tako i sekundarne znanstvene dokumentacije. Osim toga analizirat će se dokumentacija niza institucija od viših razina prosvjetne vlasti do samih odgojno-obrazovnih ustanova. Sadržajno se ti dokumenti kreću od normativa i standarda pravno-administrativne naravi do pedagoško-didaktičkih i metodičkih odrednica. Osim institucionalnih dokumenata predmet analize bit će i operativni dokumenti subjekata pedagoškog vođenja obuhvaćenih ovim istraživanjem. Prikupljeni dokumenti sređivat će se kvalitativno i kvantitativno. Osim analize dokumentacije bit će primijenjena metoda ankete koju će pratiti postupci anketiranja i skaliranja.

Instrumenti istraživanja

U ispitivanju metrijskih karakteristika instrumenata od preliminarne 41 odrednice, u finalnu je verziju instrumenta izabrano 25 (u prilogu). Prije obrade

podataka analizirana je pouzdanost skala procjene odrednica pojedinih kompetencija. Pouzdanost interne konzistencije skala (izražene Cronbachovim alpha koeficijentom) pokazuje da je ona nešto viša za realne procjene ravnatelja nego za idealne. Iz toga se može zaključiti da se ispitanici međusobno više slažu u opisu odlika/kompetencija realnog nego idealnog ravnatelja, te da su izabrane odrednice prikladnije za mjerenje karakteristika realnog nego idealnog ravnatelja. Raspon pouzdanosti kreće se od 0,32 za razvojne kompetencije idealnog ravnatelja do 0,90 za stručne kompetencije stvarnih ravnatelja.

Stajališta i procjene ispitanika prikupili smo instrumentom koji je kombinirao anketni upitnik i skale procjene. Anketnim upitnikom otvorenog tipa i izbora odgovora prikupljani su oni podaci o ispitanicima za koje se smatralo da mogu znatnije utjecati na njihove kasnije procjene u skalama sudova. Tako je tim instrumentom obuhvaćen profil ispitanika, njihovo dodiplomsko obrazovanje, radno iskustvo na pojedinim radnim mjestima u školi te vrsta škole u koju su radno uključeni.

Skale sudova kojima se od ispitanika tražilo da procijene pojedine odrednice kompetencija za uspješno vođenje raspoređene su u tri samostalna dijela instrumenta. Prvi se dio odnosio na procjene karakteristika idealnog pedagoga, drugi na procjene karakteristika idealnog ravnatelja, a treći na odlike stvarnih ravnatelja. Svaki je od tih dijelova instrumenta imao po 25 tvrdnji ili pitanja, odnosno ukupno 75, s kojima je trebalo izraziti slaganje ili neslaganje zakruživanjem brojeva od 1 do 5 na skali sudova. Među 25 tvrdnji, koje su se odnosile na određenu skupinu ravnatelja odnosno pedagoga, namjerno je neppravilno (u smislu redoslijeda) bilo raspoređeno po pet tvrdnji koje su predstavljale odrednice po jedne od pet kompetencija idealnih i stvarnih ravnatelja te idealnih pedagoga – što je bila i osnovna svrha instrumenta. Osim toga, da bi se kod ispitanika održala zadovoljavajuća razina koncentracije na odgovore, neke su tvrdnje namjerno bile negativno formulirane, za razliku od većine ostalih. Te su tvrdnje, odnosno njihove procjene, u kasnijoj obradi preformulirane kako bi se mogle međusobno jednoznačno uspoređivati.

U prvom dijelu instrumenta ispitanicima su ponuđene tvrdnje koje su bile u funkciji procjenjivanja kompetencija idealnih pedagoga i taj je dio instrumenta bio relativno samostalan. Te iste tvrdnje, ali formulacijski prilagođene za procjenjivanje kompetencija ravnatelja izložene su u drugom dijelu instrumenta. Razlika u odnosu na prvi dio jesu u tome što su ispitanici paralelno procjenjivali poželjne karakteristike idealnih ravnatelja i istodobno su na paralelnoj skali procjenjivali u kojoj su mjeri te iste karakteristike zastupljene u njihovih postojećih ravnatelja. Smatramo da je svijest o poželjnosti nekih karakteristika idealnog ravnatelja i istodobna procjena stvarnog stanja bila vrlo poticajna za ispitanike i da je održala vrlo visoku razinu njihove usredotočenosti na probleme koji su predmet procjene. To su zapažanje u svojim izjavama potvrdili i sami

ispitanici nakon ispunjavanja instrumenta, a to je potvrdila i kasnija obrada instrumenta. Instrument kojim smo prikupili procjene ispitanika nalazi se u prilogu radnje.

Tijekom analize dokumentacije koja nam je poslužila za nalaženje odgovora u vezi s kvalifikacijskom strukturom ravnatelja i stručnih suradnika primijenili smo, kako je to uobičajeno u analizi takvih vrsta izvora, instrumente za klasifikaciju, registriranje i tabeliranje podataka.

3. Populacija, uzorak i način obrade podataka

Populacija

Populaciju ovoga istraživanja čine ravnatelji i pedagozi zaposleni u osnovnim i srednjim školama Republike Hrvatske. Analizom podataka u bazi Ministarstva prosvjete i športa Republike Hrvatske pokazuje da su u populaciju uključena 854 ravnatelja osnovnih i 347 ravnatelja srednjih škola, te 537 pedagoga osnovnih i 144 pedagoga srednjih škola. To je ukupno 1201 ravnatelj i 681 pedagog, odnosno sveukupno 1882 sudionika vođenja odgojno-obrazovnog rada u školama.

Uzorak istraživanja

U ovom istraživanju proveli smo ispitivanje na dva uzorka ispitanika.

Prvi uzorak ispitanika činila je populacija ravnatelja i stručnih suradnika osnovnih i srednjih škola Republike Hrvatske, tj. 1882 ispitanika. Taj je uzorak ispitan tijekom realizacije prvog zadatka istraživanja.

Drugi uzorak činilo je 107 ispitanika - stručnih suradnika, zaposlenih u osnovnim i srednjim školama s područja Primorsko-goranske, Istarske i Ličko-senjske županije. Uzorak ćemo prikazati imajući u vidu odgojno-obrazovne ustanove u kojima rade ispitanici, radnu funkciju koju obavljaju u školi i strukturu njihova radnog iskustva.

Udgojno-obrazovne ustanove u kojima rade ispitanici

Na području spomenute tri županije ima ukupno 111 osnovnih škola i 59 srednjih škola. U tim školama radi ukupno 169 stručnih suradnika, od čega u osnovnim školama 127, a u srednjim 42. Ispitivanjem je bilo obuhvaćeno 107

ispitanika, tj. 63,3%. Od toga je broja 89 iz osnovnih škola (83,13%), a 18 iz srednjih škola (16,82%).

Radno mjesto ispitanika u školama

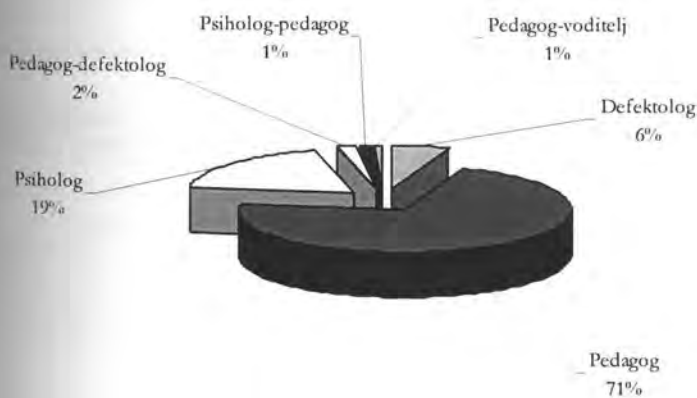
Radna mjesta ispitanika prikazana su u tablici 7.

7. tablica: Radna mjesta ispitanika u školama

Radno mjesto ispitanika	Broj ispitanika	% ispitanika
Pedagog	76	71,02
Psiholog	20	18,69
Defektolog	6	5,61
Pedagog-defektolog	2	1,87
Psiholog-pedagog	1	0,93
Pedagog-voditelj	1	0,93
Ukupno	107	100,00

Vidljivo je da je najveći broj od 107 ispitanika zaposlen na radnom mjestu pedagoga (76 ispitanika, odnosno 71,02%), potom slijede psiholozi (20 ispitanika, odnosno 18,69%) te defektolozi (6 ispitanika, odnosno 5,61%). Četvero ispitanika obavlja poslove dva profila stručnjaka, tj. dvije radne funkcije. Dvoje od njih rade na radnom mjestu pedagoga-psihologa, jedan na radnom mjestu psihologa-pedagoga, te jedan na poslovima pedagoga-voditelja smjene.

8. slika: Radne funkcije ispitanika u školama



2.2.2. Godine radnog iskustva ispitanika

Radno iskustvo ispitanika kreće se u intervalu od 3 godine, koliko ima najmlađi ispitanik, do 31 godine radnog iskustva – najstarijeg ispitanika. Prosječno radno iskustvo iznosi 12,7 godina, s odstupanjem (stand. devijacija) od 6,6 godina.

2. tablica: Godine radnog iskustva ispitanika

Godine radnog iskustva	Broj ispitanika	% ispitanika	Kumulativni % ispitanika
$0 \leq x < 10$	37	34,57944	34,5794
$10 \leq x < 20$	54	50,46729	85,0467
$20 \leq x < 30$	9	8,41121	93,4579
$30 \leq x < 40$	4	3,73832	97,1963
Nedostaju podaci	3	2,80374	100,0000

Analiza ukupnog radnog iskustva po desetgodišnjim vremenskim intervalima, pokazuje da je polovica ispitanika (54 ispitanika, odnosno 50,5%) s radnim iskustvom između 10 i 20 godina. Slijedi skupina mlađih ispitanika koji imaju radno iskustvo od 3 do 10 godina (37 ispitanika, odnosno 34,6%). Između 20 i 30 godina svega je 9 ispitanika, odnosno 8,4%, a onih preostalih, s više od 20 godina radnog iskustva, još je 4, odnosno 3,7%. Za tri ispitanika (2,8%) nismo dobili podatak o radnom iskustvu. Vidljivo je da su ispitanici – stručni suradnici mladi dio populacije prosvjetnih radnika, između ostaloga i po tome što njih 85% (u našem uzorku) ima manje od 20 godina ukupnog radnog iskustva.

Osim ukupnog radnog iskustva izraženog u godinama staža, važan je i podatak o strukturi toga iskustva, tj. na kojim su sve radnim mjestima ispitanici stjecali svoje radno iskustvo. Analizirali smo, stoga, karakteristična radna mjesta i to: učitelja u osnovnoj školi, nastavnika u srednjoj školi, ravnatelja i školskog pedagoga.

3. tablica: Iskustvo ispitanika na radnom mjestu učitelja u osnovnoj školi

Godine iskustva na radnom mjestu učitelja u osnovnoj školi	Broj ispitanika	Kumulativni broj ispitanika	% ispitanika	Kumulativni % ispitanika
0,6	2	2	1,87	1,87
1,5	2	4	1,87	3,74
3,0	4	8	3,74	7,48
7,0	2	10	1,87	9,35
8,0	1	11	0,94	10,28
Nema radnog iskustva učitelja	96	107	89,72	100,00

Iskustvo na radnom mjestu učitelja u osnovnoj školi ima svega 11 od 107 ispitanika, odnosno 10,3%. To se radno iskustvo kreće od 6 mjeseci do 8 godina, ali je za većinu (8 od 11 ispitanika) manje od 3 godine. Točniji podaci prikazani su u gornjoj tablici.

10. tablica: Radno iskustvo ispitanika na radnom mjestu nastavnika srednje škole

Godine iskustva na radnom mjestu nastavnika u srednjoj školi	Broj ispitanika	Kumulativni broj ispitanika	% ispitanika	Kumulativni % ispitanika
1	1	1	0,93	0,93
2	2	3	1,87	2,80
3	2	5	1,87	4,67
5	1	6	0,93	5,61
15	2	8	1,87	7,48
21	1	9	0,93	8,41
Nema radnog iskustva nastavnika	98	107	91,59	100,00

Iskustvo na radnom mjestu *nastavnika u srednjoj školi* ima 9 ispitanika, odnosno 8,4%. Njihovo radno iskustvo se kreće u intervalu od jedne do 21 godine. Ispitanici s dugogodišnjim iskustvom u nastavi, zacijelo i nisu stručni suradnici (pedagozi, psiholozi, defektolozi i sl.), nego nastavnici. Naime pravni propisi u srednjem školstvu omogućili su nastavniciima s više od 5 godina radnog staža da mogu obavljati poslove na radnom mjestu stručnih suradnika. Takvih je ispitanika svega četvero. Točniji podaci o ispitanicima koji imaju radno iskustvo nastavnika u srednjoj školi, prikazani su u tablici 10.

11. tablica: Iskustvo ispitanika na radnom mjestu ravnatelja

Godine iskustva na radnom mjestu ravnatelja u školi	Broj ispitanika	Kumulativni broj ispitanika	% ispitanika	Kumulativni % ispitanika
0,5	1	1	0,93	0,93
0,6	1	2	0,93	1,87
2,5	2	4	1,87	3,74
Nema radnog iskustva ravnatelja	103	107	96,26	100,00

Iskustvo na radnom mjestu *ravnatelja* ima ukupno 4, od 107 ispitanika, što iznosi svega 3,7%. To se radno iskustvo kreće u rasponu od pola do dvije i pol godine.

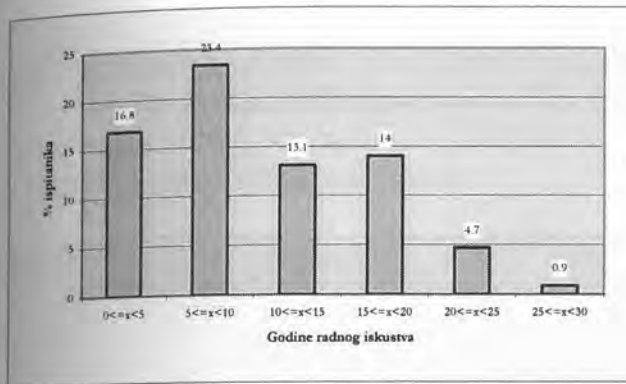
12. tablica: Iskustvo ispitanika na radnom mjestu školskog pedagoga

Godine iskustva na radnom mjestu školskog pedagoga	Broj ispitanika	Kumulativni broj ispitanika	% ispitanika	Kumulativni % ispitanika
$0 \leq x < 5$	18	18	16,82	16,82
$5 \leq x < 10$	25	43	23,36	40,19
$10 \leq x < 15$	14	57	13,08	53,27
$15 \leq x < 20$	15	72	14,02	67,29
$20 \leq x < 25$	5	77	4,67	71,96
$25 \leq x < 30$	1	78	0,93	72,90
Nema radnog iskustva pedagoga	29	107	27,10	100,00

Iz prethodne je tablice vidljivo da najveći broj ispitanika ima radno iskustvo na radnom mjestu *školskog pedagoga*. Njihov je broj 78 od ukupno 107, odnosno 72,9%. Najveći broj ispitanika ima radno iskustvo pedagoga u trajanju od 5 do 10 godina (23,36%), a više od 50% (točnije 53,27) ima radno iskustvo manje od 15 godina. Iznad 20 godina iskustva na poslovima pedagoga ima svega 5,6%

ispitanika. Niti jedan ispitanik nema više od 30 godina na radnom mjestu pedagoga. Od ukupnog broja ispitanika 27% nema radnog iskustva pedagoga.

27. slika: Iskustvo ispitanika na mjestu školskog pedagoga



Potrebno je podacima treba dodati i onaj o 35 ispitanika (32,7%) koji su tijekom svojega rada u školi stekli ili još uvijek stječu, radno iskustvo na nekom od radnih mjesta stručnih suradnika koje nije radno mjesto pedagoga (psihologa, defektologa, socijalnog radnika, programera, voditelja i sl.). Dva ispitanika (1,9%) imaju radno iskustvo stečeno izvan prosvjetne djelatnosti.

Iz podataka se može zaključiti da ispitanici u našem uzorku dolaze najvećim dijelom iz osnovne škole (83%), a znatno manje iz srednje škole (17%). Od ukupnog broja - 107 ispitanika, svi su zaposleni na radnim mjestima stručnih suradnika. Najveći broj ispitanika radi na radnom mjestu pedagoga (71%), znatno manje na radnom mjestu psihologa (19%), svega 6% na radnom mjestu defektologa, dok preostalih 4% ispitanika ima dvije radne funkcije. Ukupno svi ispitanici – stručni suradnici, mlađi su od drugih pripadnika populacije prosvjetnih radnika u našem školstvu. Ispitanici imaju radnog iskustva na različitim radnim mjestima u školi, kao što je mjesto učitelja u osnovnoj školi (10,28%), nastavnika u srednjoj školi (8,41%), ravnatelja (3,74%), školskog pedagoga (72,9%) ili nekog drugog profila stručnog suradnika (32,7%). Iz tih se podataka može zaključiti da su ispitanici uglavnom iskusni stručni suradnici i to pretežno školski pedagozi.

Način obrade podataka

U obradi rezultata empirijskog istraživanja primijenjeni su *statistički postupci* od kojih su neki uobičajeni i elementarni, a neki složeniji i specifični.¹⁷ Njihov je izbor bio prvenstveno uvjetovan naravi podataka i zadacima istraživanja.

Kvantitativno izražene podatke obradili smo primjenom osnovnih statističkih postupaka kao što su: izračunavanje frekvencije podataka i njihovo izražavanje u postocima, izračunavanje aritmetičke sredine, standardne devijacije, moda i medijana. Pritom su primijenjene sljedeće formule:

<p>Proporcija (p,q)</p> $p = \frac{n}{N}$ <p>Gdje je: n - frekvencija dijela uzorka N - frekvencija čitavog uzorka</p>	<p>Postotak (%)</p> $p(\%) = \frac{n}{N} \times 100$	<p>Aritmetička sredina (M)</p> $M = \frac{\sum x}{N}$ <p>Gdje je: x - pojedinačni rezultat</p>
<p>Standardna devijacija (σ)</p> $\sigma = \sqrt{\frac{\sum x^2}{N}}$ <p>Gdje je: Σ - zbroj σ - odstupanje rezul. od M (Mužić, V. 1973, str. 449.)</p>	<p>Mod (M_o)</p> $M_o \text{ (procj.)} = 3 M_{ed} - 2M$ <p>(Mužić, V. 1973, str. 415.)</p>	<p>Medijan (M_{ed})</p> $M_{ed} = \frac{N+1}{2}$ <p>(Mužić, V. 1973, str. 421.)</p>

Obradeni su podaci sređeni te prikazani u tablicama i grafički (shemama, histogramima, krivuljama distribucije i sl.). U tabličnim prikazima podataka koristili smo se sljedećim oznakama za statističke postupke:

<p>M - aritmetička sredina Mrang - rang aritmetičke sredine Midr - aritmetička sredina procjena važnosti kompetencija idealnih ravnatelja Matr - aritmetička sredina procjena važnosti kompetencija stvarnih ravnatelja Midp - aritmetička sredina procjena važnosti kompetencija idealnih pedagoga Mo - mod Med - medijan</p>	<p>S_M - standardna pogreška aritmetičke sredine t - t-test df - stupanj slobode p (>, =, <) - značajnost (na nivou većem, jednakom ili manjem od 0,001/0,005%) r - korelacija χ² - hi-kvadrat σ - standardna devijacija Σrang - suma rangova z - Fisherov z-koeficijent</p>
--	---

¹⁷ Već o statističkim postupcima koji su primijenjeni može se naći kod sljedećih autora: V. Mužića, 1986., J. Šupčina, 1987., B. Petza 1985. i dr. Računalna obrada podataka izvršena je uz pomoć aplikacije SPSS-a (Statistical Package for Social Sciences - <http://www.spss.com/> - Chicago, USA). O primjeni SPSS-a u kvantitativnoj obradi podataka više se može naći kod B. Kožuha, 2000. te F. Ambrožića i B. Leskoška, 1998.

Od navedenijih statističkih postupaka primijenjeni su: t-test, Pearsonov koeficijent korelacije, Mann-Whitney U test i Kruskal-Wallisov test. Te ćemo postupke objasniti u nastavku.

t-test se koristi za testiranje značajnosti razlika između dvije aritmetičke sredine. U ovoj radnji korišten t-test za zavisne uzorke, tj. za testiranje značajnosti razlika između aritmetičkih sredina koje su dobivene višestrukim mjerenjima na istom uzorku ispitanika. Ovaj je test primijenjen za utvrđivanje značajnosti razlika između procjena važnosti pojedinih kompetencija idealnih i stvarnih ravnatelja i idealnih pedagoga.

t-test (t)	Pearsonov koeficijent korelacije (r)
$t = \frac{M_1 - M_2}{S_{M_1 - M_2}}$ <p>Gdje je: $M_1 - M_2$ – razlika aritmetičkih sredina $S_{M_1 - M_2}$ – pogreška razlike aritmetičkih sredina</p> <p>(Petz, B. 1997. str. 148.)</p>	$r_{xy} = \frac{\Sigma xy}{N\sigma_x\sigma_y}$ <p>Gdje je: x – odstupanje svakog pojedinog rezultata u varijabli X od M y – isto za varijablu Y σ_x – standardna devijacija varijable X σ_y – standardna devijacija varijable Y</p> <p>(Mužić, V. 1973. str. 497.)</p>

Pearsonov koeficijent korelacije (r) se koristi za izračunavanje stupnja povezanosti između dvije kontinuirane varijable. Može se kretati od -1 (potpuna negativna povezanost između dvije varijable) preko 0 (potpuna nepovezanost) do 1 (potpuna pozitivna povezanost između dvije varijable). U ovoj radnji Pearsonov koeficijent korelacije korišten je za utvrđivanje stupnja povezanosti između procjena važnosti pojedinih kompetencija idealnih i stvarnih ravnatelja i idealnih pedagoga.

Mann-Whitney U test je neparametrijski statistički postupak za utvrđivanje značajnosti razlika između dvije nezavisne grupe ispitanika. Ovaj je test korišten za ispitivanje značajnosti razlika u procjenama važnosti pojedinih kompetencija idealnih i stvarnih ravnatelja i idealnih pedagoga između ispitanika zaposlenih u osnovnoj i srednjoj školi. Postupak je korišten umjesto t-testa za nezavisne uzorke prvenstveno zbog velikog nesrazmjera u broju ispitanika zaposlenih u osnovnim i srednjim školama.

Mann-Whitney U test

$$Z = \frac{|2T_1 - N_1(N+1)| - 2}{\sqrt{\frac{N_1 N_2 (N+1)}{3}}}$$

Gdje je:

 T_1 – suma koja suma rangova N_1 – broj ispitanika u skupini iz koje je uzeto

T

(Petz, B. 1997. str. 329.)

Kruskal-Wallisov test

$$H = \frac{12}{N(N+1)} \sum \frac{T_i^2}{N_i} - 3(N+1)$$

Gdje je:

 T_i – suma rangova u jednom uzorku N – ukupan broj opažanja N_i – broj opažanja u jednom uzorku

(Petz, B. 1997. str. 339.)

Kruskal-Wallisov test je neparametrijski statistički postupak za utvrđivanje značajnosti razlika između tri ili više nezavisnih grupa ispitanika. Ovaj je test korišten za ispitivanje značajnosti razlika u procjenama važnosti pojedinih kompetencija idealnih i stvarnih ravnatelja i idealnih stručnih suradnika između ispitanika različitog profila (pedagozi, psiholozi, defektolozi) i različitog radnog iskustva (do 10 godina, od 11 do 20 godina i više od 20 godina). Postupak je korišten umjesto jednosmjerne analize varijance, također zbog nesrazmjera u broju ispitanika s obzirom na profil odnosno radno iskustvo.

U ispitivanju vjerojatnosti povezanosti među varijablama koristili smo i *hi-kvadrat* test.

Hi-kvadrat test (χ^2)

$$\chi^2 = \sum \frac{(f_o - f_i)^2}{f_i}$$

Gdje je:

 f_o – opažena frekvencija f_i – očekivana frekvencija (teorijske)

$$f_i = \frac{rs}{f}$$

 r – suma reda s – suma stupca f – suma svih frekvencija

(Petz, B. 1997. str. 250.)

III. REZULTATI EMPIRIJSKOG ISTRAŽIVANJA

1. Kvalifikacijska struktura ravnatelja i stručnih suradnika

budući da je osnovna svrha ove studije utvrditi optimalni model vođenja odgojno-obrazovne ustanove, primjenjiv u okolnostima ostvarivanja školske prakse u Republici Hrvatskoj, smatrali smo potrebnim analizirati kvalifikacijsku strukturu ravnatelja i stručnih suradnika, koji djeluju u toj praksi. Ta bi analiza trebala pokazati, kažimo uvjetno, formalni aspekt kompetencijskog profila tih ključnih nosilaca funkcije vođenja u našim školama.

U prvom će dijelu analiza obuhvatiti odgojno-obrazovne ustanove u kojima se ostvaruje obvezno obrazovanje – osnovne škole. Ravnatelji u tim ustanovama bit će promatrani kroz stupanj i strukturu obrazovanja, te radno iskustvo, kao i stručni suradnici. U drugom dijelu bit će analizirane ustanove u kojima se ostvaruje srednje obrazovanje, a ravnatelji i stručni suradnici bit će, također, prikazani stupnjem i strukturom obrazovanja te radnim iskustvom.¹⁸

1.1. Kvalifikacijska struktura ravnatelja i stručnih suradnika u osnovnim školama

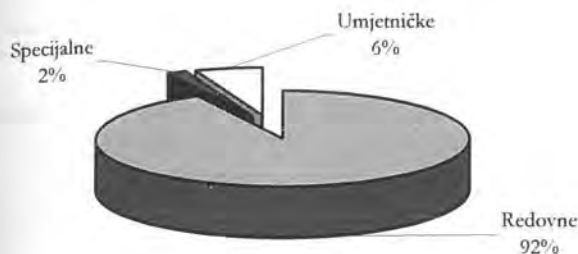
1.1.1. Osnovno školstvo

Kao polazni kriterij za broj i tipove škola uzeli smo administrativnu i financijsku samostalnost škole što se kao pravni subjekt nalazi u evidenciji Ministarstva prosvjete i športa Republike Hrvatske. Po tom kriteriju u Hrvatskoj djeluje 925 osnovnih škola od kojih je 16 specijalnih i 54 umjetničke, a u njima je zaposleno 31.036 djelatnika. Broj osnovnih škola u Hrvatskoj i broj zaposlenog osoblja u njima prikazan je u tablici i grafikonu 1.

1. tablica s grafikonom: Broj osnovnih škola u Hrvatskoj i broj zaposlenog osoblja u njima

Vrste osnovnih škola	Broj škola	Broj zaposlenog osoblja
Redovne	854	29.180
Specijalne	16	582
Glazbene (umjetničke)	54	1.271
Ukupno:	925	31.036

* Dobivene rezultate utemeljili na sustavnoj analizi dokumentacije Zavoda za unapređenje školstva Republike Hrvatske te statističkim priložima i elektronskoj bazi podataka Ministarstva prosvjete i športa Republike Hrvatske iz 1998. godine.



Kad se govori o *veličini škole* onda se obično misli na broj učenika koji ona uključuje u svoj program, a ponekad (ili uz to) i broj razrednih odjela. Budući da umjetničke škole i škole za učenike s posebnim potrebama imaju drugačiju organizacijsku strukturu, ovdje ćemo obraditi samo redovne osnovne škole.

Analiza podataka pokazuje da se veličina 854 redovne osnovne škole, u odnosu na broj učenika, kreće od 20 u najmanjoj do 1953 u najvećoj. Nadalje, prosječna je veličina škole 479 učenika, a standardna devijacija iznosi 337.

1. tablica: Grupiranost osnovnih škola u statističke razrede od po 300 učenika

Veličina škole od-do	Broj škola	Broj škola - kumulativno	% škola	% škola - kumulativno
$0 \leq x < 300$	295	295	34,54	34,54
$300 \leq x < 600$	257	552	30,09	64,64
$600 \leq x < 900$	201	753	23,54	88,17
$900 \leq x < 1200$	73	826	8,55	96,72
$1200 \leq x < 1500$	23	849	2,69	99,41
$1500 \leq x < 1800$	4	853	0,47	99,88
$1800 \leq x < 2100$	1	854	0,12	100,00

Ako imamo u vidu da se za optimalnu veličinu osnovne škole uzima broj do 600 učenika, onda je vidljivo da je u nas oko 65% osnovnih škola optimalne veličine. Ostaje, međutim, znatan broj škola koje prelaze optimalnu veličinu, pa i onih koje su enormno velike. Iz tog se podatka može zaključiti da se ravnatelji i stručni suradnici nalaze u vrlo različitoj situaciji, izloženi posve različitom intenzitetu zahtjeva koji su uvjetovani brojem učenika, učitelja, i roditelja – kad je u pitanju vođenje škole.

Veštinu osnovnih škola u odnosu na broj učenika prikazali smo na slici 28.

2. tablica: Veličina osnovnih škola u odnosu na broj učenika



1.1.2. Ravnatelji u osnovnim školama – obrazovanje i radno iskustvo

U vezi s ravnateljima redovnih osnovnih škola analizirat ćemo stručnu spremu, zvanje i radno iskustvo. Podaci se odnose na 854 ravnatelja svih redovnih osnovnih škola Hrvatske, čime smo u analizu uključili cjelokupnu populaciju.

Stručna sprema zaposlenih u stručno-pedagoškom radu osnovnih škola, trebala bi, pod utjecajem važećih propisa, dominantno biti visoka. Zanimalo nas je kakvu stručnu spremu imaju ravnatelji osnovnih škola. Rezultate donosimo u 2. tablici s grafikonom.

2. tablica s grafikonom: Stručna sprema ravnatelja osnovnih škola

Vrsta stručne spreme	Broj ravnatelja	% ravnatelja
Srednja stručna sprema (SSS)	8	0,9
Viša stručna sprema (VŠS)	432	50,6
Visoka stručna sprema (VSS)	401	47,0
Znanstveni stupanj (mr. ili dr. sc.)	13	1,5
Ukupno	854	100



U osnovnim je školama, kao što potvrđuju podaci, manje od 1% onih ravnatelja koji imaju srednju stručnu spremu. Radi se o učiteljima koji su završili učiteljsku školu i kojima je zakonodavac priznao pravo na rad u osnovnoj školi. Na suprotnoj strani ekstrema nalazi se 1,5% ravnatelja koji su stekli znanstveni stupanj magistra znanosti ili (jedan ispitanik) doktorat. Nešto više od 50% (točno 50,6%) ima višu stručnu spremu, tj. završenu višu školu (uglavnom pedagošku akademiju) na razini VI. stupnja stručne spreme. Visoku stručnu spremu ima 47% ravnatelja. Zanimljivo je uočiti da gotovo podjednaki broj ravnatelja, tj. pola populacije, ima fakultetsko obrazovanje, a druga polovica završenu višu školu.

Znatno je zanimljiviji i informativniji podatak o **zvanju** koje su ravnatelji stekli svojim dodiplomskim obrazovanjem. Te smo podatke grupirali u nekoliko karakterističnih skupina pedagoškog osoblja škole i pregledno ih donosimo u tablici 14.

14. tablica: Zvanja koja su ravnatelji stekli dodiplomskim obrazovanjem

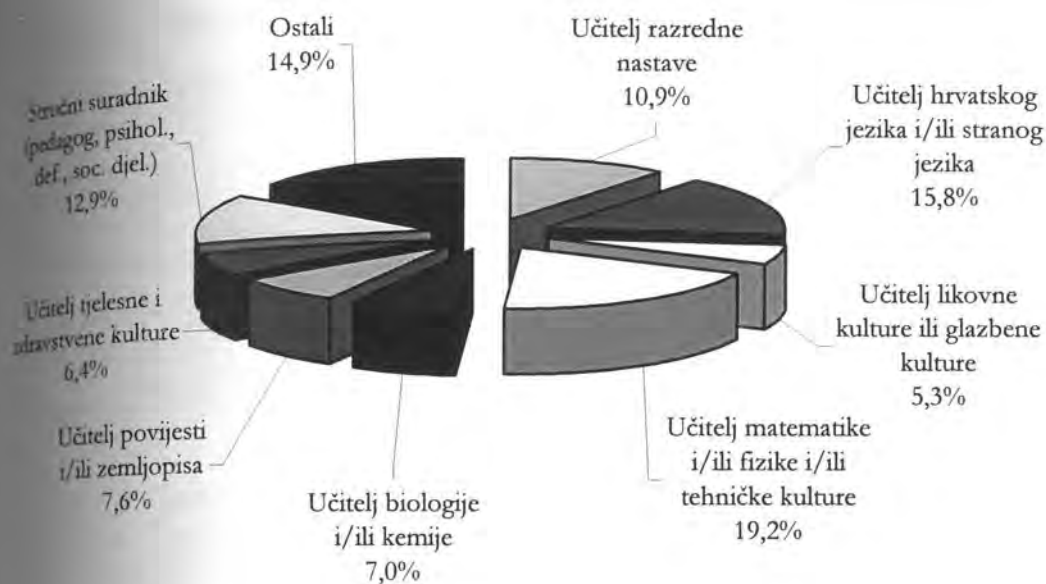
Zvanje	Broj djelatnika u ukupnoj populaciji	Broj ravnatelja	% u ukupnoj populaciji	% ravnatelja
Učitelj razredne nastave	10.365	93	35,5	10,9
Učitelj hrvatskog jezika i/ili stranog jezika	4.278	135	14,7	15,8
Učitelj likovne kulture ili glazbene kulture	1.483	45	5,1	5,3
Učitelj matematike i/ili fizike i/ili tehničke kulture	3.267	164	11,2	19,2
Učitelj biologije i/ili kemije	1.505	60	5,2	7,0
Učitelj povijesti i/ili zemljopisa	1.677	65	5,7	7,6
Učitelj tjelesne i zdravstvene kulture	1.081	55	3,7	6,4
Školski suradnik (pedagog, psihol., def., soc. djel.)	823	110	2,8	12,9
Čitatelj	4.701	127	16,1	14,9
Ukupno:	29.180	854	100	100

Glavne su skupine pedagoških djelatnika zaposlenih u osnovnoj školi: učitelji razredne nastave, učitelji predmetne nastave i stručni suradnici. Osim njih u školi još zaposleno i administrativno i tehničko osoblje. U skupini "ostali" u našoj se tablici nalazi školsko osoblje pedagoškog profila koje nije uvršteno u navedene skupine, te administrativno-tehničko osoblje. Po važećim se propisima za ravnatelja može izabrati kandidat koji ima uvjete za učitelja ili stručnog suradnika, pa se u toj skupini nalazi 127 ravnatelja.

Iz prethodne je tablice vidljivo da su među ravnateljima najbrojniji oni koji imaju zvanja iz prirodoslovno-matematičkog područja (matematike, fizike, kemije, biologije i tehničke kulture). Njih je više od četvrtine ukupnog broja ravnatelja (26,2%) i 10% više nego što su pripadnici njihove struke zastupljeni u populaciji učitelja u osnovnoj školi. Njih po zastupljenosti slijede ravnatelji iz redova umjetno-umjetničkog područja (hrvatski jezik, strani jezici, likovna i glazbena kultura). Njih je 21,1% i tek ih je oko 1% više među ravnateljima, nego što ih je u populaciji zaposlenih u školi. Slijedeća znatna skupina ravnatelja dolazi iz redova stručnih suradnika koji su pedagoško-psihološki najobrazovaniji u školi. Ima ih 12,9%, odnosno za 10% više nego što se po brojnosti nalaze u populaciji zaposlenog školskog osoblja. Najvidljiviji nesklad između zastupljenosti u populaciji zaposlenih u školi i zastupljenosti među ravnateljima, je kod učitelja razredne nastave. Naime, učitelja razredne nastave je u populaciji zaposlenih više od 35%, a tek ih je 10,9% među ravnateljima. Budući da su u razrednoj nastavi uglavnom zaposlene žene, onda u toj činjenici valja vidjeti i neravnopravnost spolova kad je u pitanju obnašanje rukovodnih funkcija u školi.

Iste u svemu osnovnim školama rukovode u znatno većoj mjeri ravnatelji koji su prethodno bili predmetni učitelji, a među njima pretežno oni čije je temeljno obrazovanje iz prirodoslovnog područja. Imajući u vidu strukturu kolegija dokiplomskog studija, pretežiti je broj ravnatelja usvojio relativno skromna znanja iz područja onih znanosti koje su najrelevantnije za odgojno-obrazovnu djelatnost. Na slici 29. je prikaz postotne zastupljenosti ravnatelja po zvanju stečenom u prethodnom obrazovanju.

28. slika: Zastupljenost ravnatelja po zvanju stečenom u prethodnom obrazovanju



Radno iskustvo izraženo u godinama službe, zakonom je regulirana odrednica za izbor ravnatelja u većini zemalja, pa i u nas. Željeli smo stoga utvrditi distribuciju ravnatelja u odnosu na radno iskustvo. Rezultati su izloženi u tablici 15.

15. tablica: Radno iskustvo ravnatelja

Radno iskustvo	Broj ravnatelja	% ravnatelja
Od 0 do 10 godina	37	4
Od 11 do 20 godina	213	25
Od 21 do 30 godina	315	37
Više od 30 godina	289	34
Ukupno	854	100

Valjivo je da manje od jedne trećine (29%) ravnatelja ima manje od 20 godina radnog iskustva, dok više od dvije trećine (71%) ima iskustvo veće od 20 godina. Mogli bismo zaključiti da su ravnatelji osnovnih škola pretežito ljudi zrelih godina i da se njih 34% nalazi u posljednjoj četvrtini svoga radnog vijeka. Sa stajališta stvaranja klime otvorenosti za promjene i uvođenje inovacija, na jednoj strani, i konzervativizma kojeg odlikuje zadržavanja postojećeg stanja i

ishteganje promjena, čini nam se da dobna struktura ravnatelja ide u prilog ovom drugom.

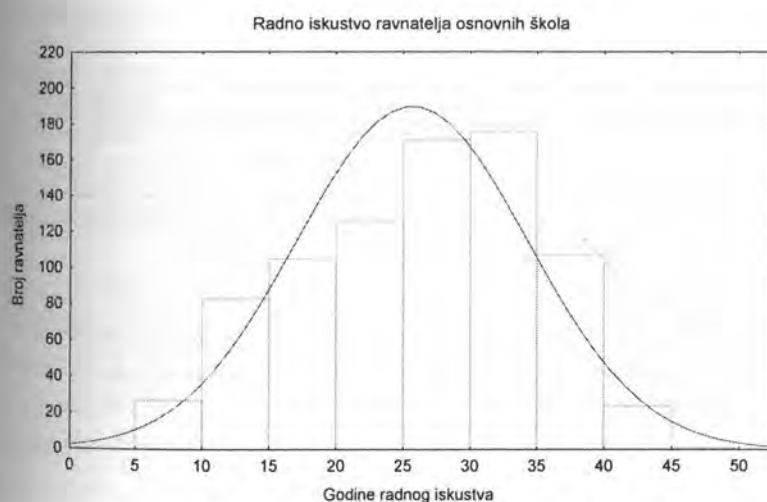
U tablici 16. podaci su prikazani nešto detaljnije.

16. tablica: Detaljan prikaz radnog iskustva ravnatelja

Radno iskustvo (od - do godina)	Broj ravnatelja	Broj ravnatelja - kumulativno	% ravnatelja	% ravnatelja - kumulativno
5<=x<10	27	27	3,2	3,2
10<=x<15	83	110	9,9	13,1
15<=x<20	105	215	12,5	25,7
20<=x<25	126	341	15,0	40,7
25<=x<30	171	512	20,4	61,1
30<=x<35	176	688	21,0	82,1
35<=x<40	107	795	12,8	94,9
40<=x<45	24	819	2,9	97,7
45<=x<50	1	820	0,1	97,9

Iz podataka slijedi da je prosječno radno iskustvo ravnatelja oko 25 godina, sa standardnim odstupanjem od 8,61. Najmlađi ravnatelj ima 5 godina radnog iskustva, a najstariji 45. Ove smo podatke prikazali i grafički na slici 30.

30. slika: Detaljan prikaz radnog iskustva ravnatelja



1.1.3. Stručni suradnici u osnovnim školama

Medu stručne suradnike uključujemo specijalizirane stručnjake koji su u osnovnim školama na radnim mjestima pedagoga, psihologa, defektologa ili socijalnog djelatnika i čija je primarna funkcija da doprinesu kvalitetnijem

odgovaraju školskog programa. U nastavku ćemo analizirati statističke podatke o zastupljenosti stručnih suradnika u populaciji zaposlenih u osnovnim školama Republike Hrvatske, utvrditi koliko škola nema stručnih suradnika i takvu su stručnu spremu stekli stručni suradnici.

Analizirajući **popunjenost radnih mjesta stručnih suradnika** došli smo do podataka o njihovim stručnim profilima, broju i postotku njihove zastupljenosti u populaciji zaposlenih u osnovnim školama. U analizi podataka treba imati u vidu da stručni suradnici nisu uvijek zaposleni s punim radnim vremenom, pa je njihova zastupljenost u školama znatno manja nego što pokazuju podaci o broju. Oni su, naime, u mnogo slučajeva na pola radnog vremena ili svoje puno radno vrijeme kombiniraju s još nekom funkcijom, kao što je primjerice voditelj smjene, zamjenik ravnatelja ili učitelj u izbornim programima nastave.

Podaci o broju u drugoj koloni tablice prikazuju broj osoba stručnih suradnika u školama. Drugi broj (treća kolona) prikazuje njihovu stvarnu zastupljenost uzimajući u vidu radno vrijeme koje im je "priznato" za poslove stručnih suradnika. U zadnjoj je koloni prikazan postotak stručnih suradnika u populaciji ukupno zaposlenih djelatnika u osnovnim školama.

17. tablica: Zastupljenost stručnih suradnika u osnovnim školama

Profil stručnog suradnika	Broj osoba na radnim mjestima*	Stvarni broj s obzirom na radno vrijeme**	Stvarni broj kao % u populaciji zaposlenih u OŠ
Školski pedagog	537	446	1,52
Školski psiholog	146	118	0,40
Defektolog (i/ili logoped)	278	171	0,58
Socijalni djelatnik	10	9,5	0,03
Ukupno	971	744,5	2,53

* Podaci iz Baze podataka o školama i djelatnicima Ministarstva prosvjete i športa.

** Podaci iz dokumentacije Zavoda za školstvo Republike Hrvatske

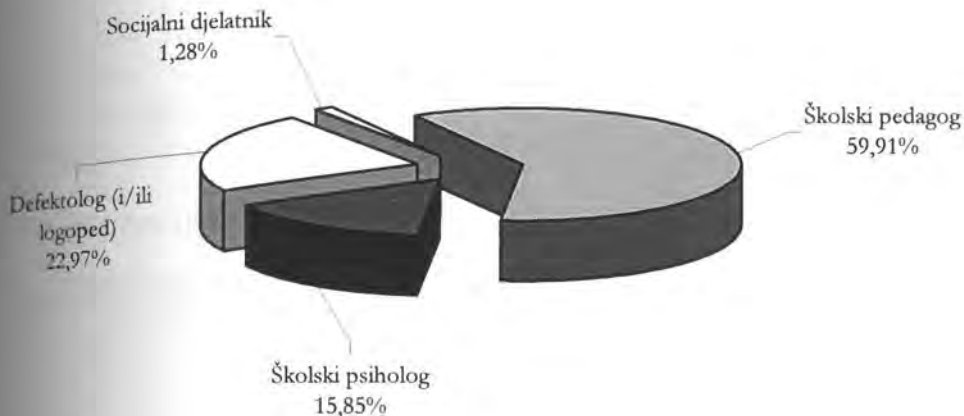
S punim radnim vremenom u hrvatskim je osnovnim školama zaposleno 744,6 stručnih suradnika, što čini 2,53% od ukupno zaposlenih djelatnika u osnovnim školama. Imajući u vidu njihovu temeljnu ulogu koja je razvojno-inovacijskog karaktera, očigledno je da to nije "kritična masa" koja može vidljivije utjecati na stanje u školstvu. Naravno da to ne isključuje značajne pojedinačne pozitivne doprinose.

U narednom je grafikonu prikazana zastupljenost pojedinih profila stručnih suradnika u ukupnom broju stručnih suradnika u osnovnim školama. Vidljivo je da najviše ima školskih pedagoga, zatim defektologa, pa psihologa i vrlo malo socijalnih djelatnika.

Veći broj školskih pedagoga proizlazi iz određenja njegove uloge kao najšireg profila stručnog suradnika koji je kao "specijalist opće prakse" školi

...potrebljiviji. Naime istraživanja pokazuju da školski pedagog participira u više od 90% poslova razvojno-pedagoškog karaktera, dok su drugi stručni suradnici usmjereni na uža područje stručnog djelovanja.

12. slika: Zastupljenost pojedinih profila stručnih suradnika u školama



Osim podatka o broju stručnih suradnika, zanimalo nas je, koliko redovnih osnovnih škola ima u svom sastavu stručne suradnike. Napominjemo da broj stručnih suradnika u školama i broj škola koje imaju stručne suradnike nije isti. Naime, neke škole imaju i po dva stručna suradnika istog profila, pa je broj škola koje imaju stručnog suradnika uvijek manji nego što je broj stručnih suradnika u školama.

13. tablica: Škole koje imaju stručne suradnike

Profil stručnog suradnika	Broj škola koje ga imaju	% škola koje ga imaju
Školski pedagog	497	58,2
Školski psiholog	140	16,4
Defektolog	223	26,1
Socijalni djelatnik	8	0,9
Ukupno	868	-

To što škole imaju stručne suradnike, ne znači, kako smo već napomenuli, da ih imaju s punim radnim vremenom. Analiza podataka pokazuje da više od 40% osnovnih škola nema temeljnog profila stručnog suradnika – školskog pedagoga, više od 80% nema školskog psihologa, više od 70% nema defektologa, a 99% nema socijalnog djelatnika.

Svakako je zanimljiviji podatak u koliko se osnovnih škola uopće nalaze stručni suradnici. Naime, neke škole imaju i po tri stručna suradnika (trijetko), a neke nemaju niti jednog od spomenutih profila stručnih suradnika. Rezultati analize

pokazuju da se svi spomenuti stručni suradnici nalaze u 586 od ukupno 854 redovne osnovne škole, a to znači da 68,6% ima jednog (ili više) stručnih suradnika. Ili, obratno, 31,4% osnovnih škola nema niti jednog stručnog suradnika u sastavu svog pedagoškog osoblja. Budući da u mnogim školama stručni suradnik nije s punim radnim vremenom, onda je ekipiranost škola značajnim potencijalom ove vrste još i znatno gora.

Stručni suradnici u osnovnoj školi, po važećim propisima, moraju imati visoku stručnu spremu. U tome se oni razlikuju od ravnatelja, koji mogu biti i nastavnici sa završenim VI. stupnjem stručne spreme. Analizom podataka o stručnoj spreml došli smo do podataka koje donosimo u tablici 19.

Tablica: Stručna sprema stručnih suradnika

Stručni profil stručnog suradnika	Broj stručnih suradnika	Broj stručnih suradnika s VSS	% visoke stručne spreme
Pedagog	537	532	99,1
Psiholog	146	146	100,0
Defektolog	278	256	92,1
Socijalni djelatnik	10	6	60,0
Ukupno:	971	939	96,7

Kvalificiranosti školskih pedagoga treba dodati i 0,6% pedagoga koji su završili postdiplomski studij i stekli znanstveno zvanje magistra ili doktorat znanosti. Razlog što u njih postotak visoke stručne spreme nije 100 jest nekolicina škola koje su na mjesto pedagoga postavile nastavnika s višom stručnom spremom. Psiholozi su u potpunosti završili odgovarajući dodiplomski studij, dok se kod defektologa mogu naći i nastavnici koji su uz predmetnu nastavu, na VI. stupnju završili i defektologiju. Niža kvalificiranost socijalnih djelatnika posljedica je tako, do nedavno, organiziranog studija na razini VI. stupnja.

1.2. Kvalifikacijska struktura ravnatelja i stručnih suradnika u srednjim školama

1.2.1. Srednje školstvo

Srednje školstvo Republike Hrvatske čine odgojno-obrazovne ustanove u kojima se stječe redovno obrazovanje nakon završene osnovne škole. Stečenim obrazovanjem učenici se osposobljavaju za rada ili za nastavak obrazovanja na visokoškolskim ustanovama.

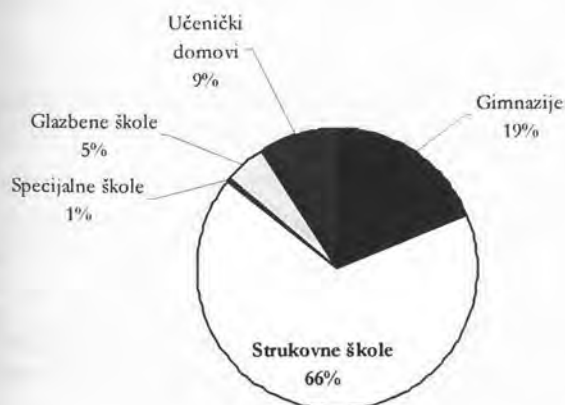
Imajući u vidu zakonodavne dokumente u srednje se škole ubrajaju gimnazije, strukovne škole te glazbene i specijalne. Sastavnim dijelom sustava srednjeg školstva smatraju se i učenički domovi u kojima su smješteni polaznici srednjih škola koji stječu obrazovanje izvan sredine u kojima žive njihovi roditelji. U tablici 20. donosimo broj srednjoškolskih ustanova.

20. tablica: Broj srednjoškolskih ustanova u Hrvatskoj

Vrsta srednjoškolske ustanove	Broj ustanova
Gimnazije	77
Strukovne škole	270
Glazbene škole	19
Specijalne škole	3
Učenički domovi	37
Ukupno:	406

Najveći broj srednjih škola osposobljava svoje polaznike za stjecanje prvog zanimanja koje omogućuje uključivanje u svijet rada i stjecanje trajnog zaposlenja. Te škole omogućuju i nastavak obrazovanja na fakultetima koji osposobljavaju studente za višu razinu profesionalne kompetencije u radu i daljnji profesionalni razvoj tijekom postdiplomskog studija. Tih škola, među kojima su ekonomske, medicinske, tehničke raznih usmjerenja, zanatske i dr., a koje se obično nazivaju zajedničkim imenom strukovne škole – ima u nas 66%. Više nego trostruko manje (19%) ima gimnazija u kojima se stječe opće obrazovanje i čiji učenici gotovo isključivo nastavljaju obrazovanje, a samo iznimno se i zapošljavaju nakon položene mature. Glazbenih je škola 5%, specijalnih 1%, a učeničkih domova 9%.

21. slika: Prikaz zastupljenosti pojedinih ustanova u srednjoškolskom sustavu



Imajući u vidu usmjerenost ove analize prvenstveno na izvršitelje funkcija rukovođenja i razvoja – na ravnatelje i stručne suradnike, u ovoj nas analizi prvenstveno zanimaju gimnazije i srednje strukovne škole. Tih škola u Hrvatskoj ima ukupno 347, u njima je zaposleno 15.453 djelatnika, a polazi ih 185.895 učenika smještenih u 6.414 razrednih odjela.

21. tablica: Veličina gimnazija i strukovnih škola

Vrsta škole	Broj škola	Broj djelatnika	Broj učenika	Broj razrednih odjela
Gimnazije	77	3.371	42.531	1.403
Strukovne škole	270	12.082	143.364	5.011
Ukupno:	347	15.453	185.895	6.414

Programska usmjerenost **gimnazija** kao općeobrazovnih srednjih škola podrazumijeva i stanovitu uređenost uvjeta u kojima se ostvaruje njihova odgojno-obrazovna djelatnost. Osim prostornih i opremskih uvjeta, jedan od najvažnijih čimbenika jest i njihova veličina izražena u broju polaznika. Ta veličina samo bi iznimno smjela prelaziti brojku od 600 učenika, jer se drži da je to gornja granica koja pruža garancije stvaranja odgovarajuće radne klime u kojoj učenici i učitelji ostvaruju zadovoljavajuću interakciju iz koje izrasta pozitivna i primjerena radna kultura. Stanje u nas vidimo u tablici 22.

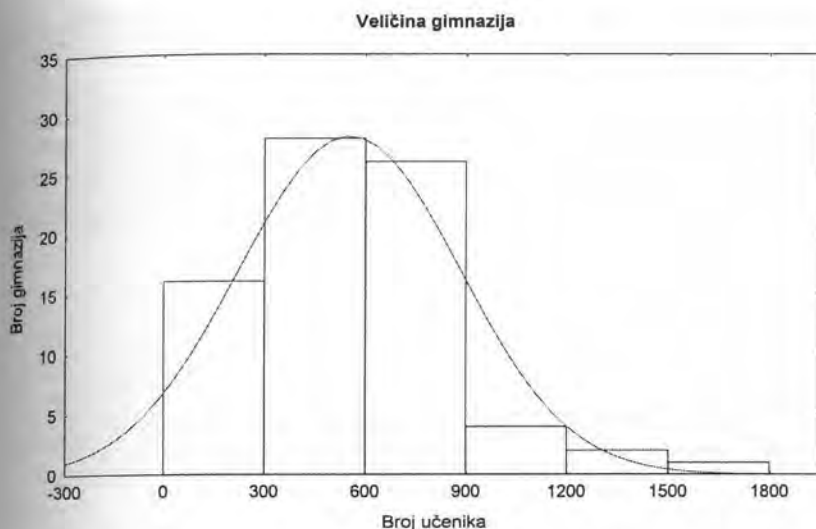
22. tablica: Veličina gimnazija

Broj učenika	Broj gimnazija	Broj gimnazija - kumulativno	% gimnazija	% gimnazija - kumulativno
$0 \leq x < 300$	16	16	20,8	20,8
$300 \leq x < 600$	28	44	36,4	57,1
$600 \leq x < 900$	26	70	33,8	90,9
$900 \leq x < 1200$	4	74	5,2	96,1
$1200 \leq x < 1500$	2	76	2,6	98,7
$1500 \leq x < 1800$	1	77	1,3	100,0
Ukupno	77	77	100,0	100,0

Vidljivo je da najveći broj gimnazija u nas ima između 300 i 600 učenika. Ispod veličine od 600 učenika ima 57%, a iznad oko 43%. Posljedice otvaranja gimnazija u manjim urbanim sredinama, često ne vodeći brigu o bitnim preduvjetima, ostvaren je veliki broj ustanova koje imaju mali broj učenika. Čak je 20,8% gimnazija u kojima je manje od 300 učenika. To bi samo po sebi bilo pozitivno kad bi to bila posljedica orijentacije na pedagoški organizaciju optimalne veličine. To je, međutim, posljedica neprimjerene upisne politike, koja u slučaju ovih elitnih srednjih škola bitno odstupa od kriterija prosvjetne struke.

Dodajmo da prosječna gimnazija u Hrvatskoj ima 552 učenika, standardno odstupanje od te aritmetičke sredine je 327, a najveća gimnazija ima čak 1755 učenika. Grafičku ilustraciju izloženih podataka donosimo na slici 33.

33. slika: Veličina gimnazija po broju učenika



Kako smo ranije naveli, **srednje strukovne škole** osposobljavaju svoje polaznike za stjecanje zanimanja. Narav njihova programa, koji je većim dijelom usmjeren na stjecanje vještina i praktične osposobljenosti, podrazumijeva i manji broj učenika u školi ali i manji broj učenika u razrednim odjelima.

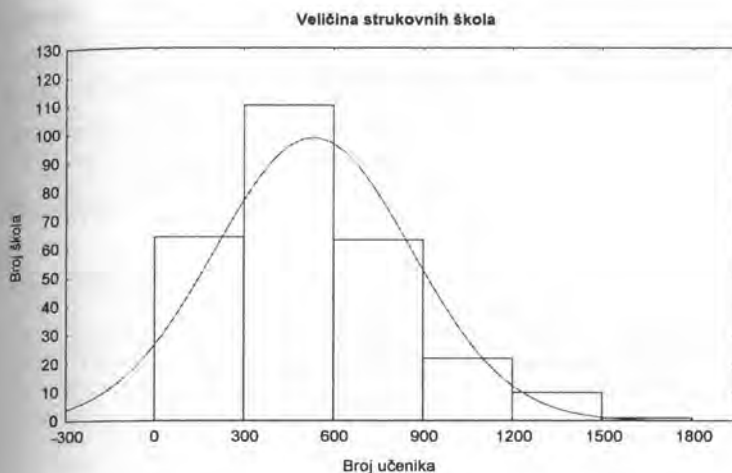
34. tablica: Veličina strukovnih škola

Veličina škole	Broj škola	Broj škola - kumulativno	% škola	% škola - kumulativno
$0 \leq x < 300$	64	64	23,70	23,70
$300 \leq x < 600$	110	174	40,74	64,44
$600 \leq x < 900$	63	237	23,33	87,78
$900 \leq x < 1200$	22	259	8,15	95,93
$1200 \leq x < 1500$	10	269	3,70	99,63
$1500 \leq x < 1800$	1	270	0,37	100,00
Ukupno:	270	270	100,00	100,00

U prethodnoj je tablici vidljivo da među 270 srednjih strukovnih škola u Hrvatskoj, najveći je broj onih koje imaju između 300 i 600 učenika, te da gotovo 65% škola ima manje od 600 polaznika. Više od toga broja učenika ima oko 35% strukovnih škola. Ono što bi trebalo brinuti jest oko 10% škola koje imaju preko 1000 učenika, i u kojima, zacijelo, nije moguće postići onu prijeko potrebnu pedagošku situaciju što jamči i zadovoljavajuće i odgojne i obrazovne rezultate.

Prosječna srednja strukovna škola ima 531 učenika (standardno je odstupanje od prosječnog broja 327), a najveća srednja strukovna škola u Hrvatskoj ima 1798 učenika.

34. slika. Veličina strukovnih škola



1.2.2. Ravnatelji u srednjim školama – obrazovanje i radno iskustvo

Uspješno upravljanje srednjim školstvom, kao i dosljedno provođenje odgojno-obrazovne politike u tom dijelu odgojno-obrazovnog sustava, uvjetovano je velikim dijelom i kvalitetnim rukovođenjem. Stoga se ravnatelj škole smatra osobom odgovornom za operacionalizaciju unapređivanja pedagoških i drugih procesa koji se u školi ostvaruju.

Ravnatelji gimnazija imaju specifičnu zadaću rukovođenja školom koja ustvaruje vrlo zahtjevne općeobrazovne programe, čije uspješno savladavanje omogućuje nastavak školovanja. Gimnazije upisuju učeničku populaciju koja je dobivena selekcijom učenika s vrlo visokim rezultatima u osnovnoj školi. Uz to u njoj rade nastavnici koji u radu moraju pokazati razinu stručnosti i pedagoško umijeće – primjereno učeničkoj populaciji u gimnazijama. Svakako je zanimljivo znati jesu li ravnatelji usklađeni sa zahtjevima koji proizlaze iz njihove uloge u takvoj školi. U ovoj smo analizi pozornost obratili na stručnu spremu, obrazovanje koje su stekli u dodiplomskom studiju te radno iskustvo koje imaju u odgojno-obrazovnom radu.

Zakonom je propisana obveza ravnatelja u gimnazijama, kao uostalom i u drugim srednjim školama, da moraju imati visoku **stručnu spremu**. Naša analiza

potvrđuje da je ovaj uvjet ispunjen u cijelosti za sve ravnatelje gimnazija u Republici Hrvatskoj, tj. svi ravnatelji gimnazija imaju visoku stručnu spremu.

Zvanje koje su ravnatelji gimnazija stekli tijekom dodiplomskog studija stečeno je na programima nastavnih kolegija koje su trebali usvojiti i položiti u okviru visokoškolskog obrazovanja. Time je oblikovana njihova profesionalnost, odnosno viša ili niža stručna kompetencija za uspješno obavljanje nastavničke profesije u srednjoj školi. Neka stručna znanja stečena dodiplomskim studijem, pak, u većoj su ili manjoj mjeri povezana s uspješnim obavljanjem raznih funkcija u školi, pa i s funkcijom rukovođenja. Zanimalo nas je koja zvanja "donose" ravnatelji sa sobom kad preuzimaju svoju rukovodnu funkciju. Rezultate smo prikazali u tablici 24.

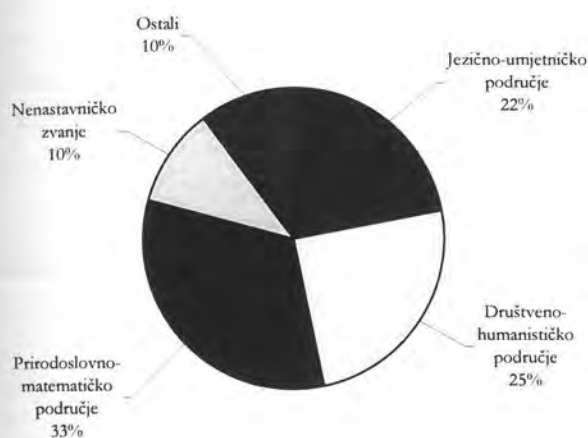
Tablica: Dodiplomsko obrazovanje ravnatelja u gimnazijama

Stečeno zvanje	Broj ravnatelja	% ravnatelja
Jezično-umjetničko područje	17	22
Društveno-humanističko područje	19	25
Prirodoslovno-matematičko područje	25	33
Nenastavničko zvanje	8	10
Ostali	8	10
Ukupno:	77	100

Podatke o stečenim zvanjima grupirali smo u pet skupina i to: jezično-umjetničko područje (nastavnici hrvatskog jezika, stranih jezika i umjetnosti), društveno-humanističko područje (nastavnici pedagogije, psihologije, sociologije, filozofije, povijesti, zemljopisa), prirodoslovno-matematičko područje (nastavnici matematike, fizike, biologije, kemije), nenastavničko zvanje (nastavnici koji nisu završili nastavničke fakultete (inženjeri matematike, kemije, biologije, dipl. ekonomisti i sl.) i ostali (koji po svojoj stručnoj profiliranosti ne spadaju niti u jednu od navedenih skupina).

Rezultati koje smo dobili analizom podataka pokazuju da najviše ima ravnatelja koji dolaze iz prirodoslovno-matematičkog područja (33%), potom iz društveno-humanističkog (25%), jezično-umjetničkog (22%) te iz nenastavničkih i ostalih zvanja (20%). Ovi podaci omogućuju nedvojbeni zaključak da ravnatelji u gimnazijama, elitnim pedagoškim institucijama za odgoj i obrazovanje mladeži u najosjetljivijem razvojnom trenutku, pretežito dolaze iz redova djelatnika koji tijekom dodiplomskog studija nisu dovoljno educirani u elementarnim znanjima potrebnim za razumijevanje odgojno-obrazovne djelatnosti kojom rukovode.

25. slika: Zvanja ravnatelja u gimnazijama



Ako obrazovanje koje su ravnatelji stekli na visokoškolskim institucijama nije primjereno funkciji koju obavljaju, onda je **radno iskustvo** to koje omogućuje da se usvoje potrebna znanja i vještine. Iskustvo stečeno u radu s ljudima svakako je "životna škola" koja se pokazala pouzdanim kriterijem za izbor dobrih ravnatelja. U ovom nas je istraživanju zanimalo s kolikim radnim iskustvom raspolažu ravnatelji u gimnazijama. Podatke smo sistematizirali u tablici 25.

25. tablica: Radno iskustvo ravnatelja u gimnazijama

Godine radnog iskustva (od - do godina)	Broj ravnatelja	Broj ravnatelja - kumulativno	% ravnatelja	% ravnatelja - kumulativno
$0 \leq x < 10$	7	7	9,33	9,33
$10 \leq x < 20$	18	25	24,00	33,33
$20 \leq x < 30$	38	63	50,67	84,00
$30 \leq x < 40$	11	74	14,67	98,67
$40 \leq x < 50$	1	75	1,33	100,00
Ukupno:	75	75	0,00	100,00

Utvrdili smo da se to radno iskustvo kreće od 3 do 42 godine, a da u prosjeku iznosi 22,6 godina (standardno odstupanje iznosi 8,9 godina). Najveći broj ravnatelja u gimnazijama – gotovo 51%, ima radno iskustvo između 20 i 30 godina. Jedna trećina ravnatelja (33,33%) ima iskustvo manje od 20 godina rada u prosvjeti, a jedna šestina (16%) ima radno iskustvo veće od 30 godina.

Moguće je zaključiti da se ravnatelji biraju mahom iz redova iskusnih nastavnika koji su tijekom svoje nastavničke prakse pokazali stanovite rukovodne sposobnosti. Mlađi su ravnatelji uglavnom rijetki. Oni se, po svemu sudeći, uključuju u procedure izbora ako su izrazito zainteresirani ili ako nedostaje kandidata za rukovodnu funkciju, što je čest slučaj u gimnazijama lociranim u manjim urbanim sredinama. Na slici 36. je prikaz radnog iskustva ravnatelja u gimnazijama.

Slika 36: Radno iskustvo ravnatelja u gimnazijama



U strukovne su škole, u našem slučaju uključene sve srednje škole osim gimnazija, glazbenih i specijalnih škola. Takvih je škola, prema evidenciji Ministarstva prosvjete i športa, u Republici Hrvatskoj ukupno 270. Podatke o ravnateljima srednjih strukovnih škola dobili smo iz 254 strukovne škole, tj. 94,07% populacije. U nastavku ćemo analizirati stručnu spremu, zvanje i radno iskustvo ravnatelja strukovnih škola.

Od 254 ravnatelja srednjih strukovnih škola svi, tj. 100% imaju visoku stručnu spremu. To je zacijelo i očekivano jer, kako smo već spomenuli, po Zakonu o srednjem školstvu ravnatelj mora ispunjavati uvjete za nastavnika srednje škole, a

to zapravo znači da mora imati visoku stručnu spremu. Znatno je zanimljivije vidjeti kakva su zvanja stekli ravnatelji tijekom svojega dodiplomskog studija.

Ravnatelji strukovnih škola svoje su **dodiplomsko obrazovanje** stekli na fakultetima i visokim školama različite profesionalne usmjerenosti. Osim što se nastavni programi na tim visokoškolskim institucijama razlikuju po intenzitetu usmjerenosti na temeljnu struku, razlikuju se ponajviše u kvantiteti i kvaliteti osposobljavanja za prosvjetnu djelatnost, tj. u pružanju znanja i vještina iz pedagogije, pedagoške psihologije, didaktike, metodika i sl. Rezultate smo prikazali u tablici 26.

Tablica: Zvanja ravnatelja srednjih strukovnih škola

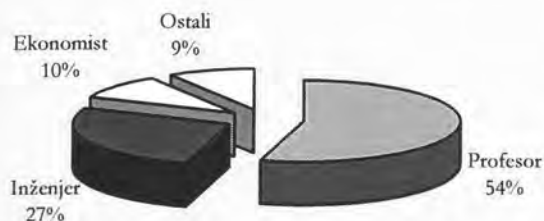
Dodiplomska profesionalna usmjerenost ravnatelja	Broj ravnatelja	% ravnatelja
Profesor	129	54,43
Inženjer	64	27,00
Ekonomist	23	9,70
Ostali	21	8,86
Ukupno	237	100,00

Najveći broj ravnatelja strukovnih škola završio je tzv. nastavnički fakultet (54%) na kojem je u stanovitoj mjeri trebalo usvojiti i dio programa iz ranije navedenih stručnih i znanstvenih disciplina. Ravnatelji drugih profesionalnih usmjerenosti kao što su diplomirani inženjeri raznih struka, ekonomisti i sl., nisu tijekom dodiplomskog studija bili u prilici steći niti minimalne spoznaje iz svoje buduće profesije nastavnika u srednjoj školi. Dio njih je kasnije usvojio minimalni program tzv. pedagoško-psihološkog obrazovanja, koje su organizirali pedagoški fakulteti, a koji pruža elementarne spoznaje iz područja obrazovanja.

Na pedagoškim fakultetima diplomiralo je i steklo titulu profesora nastavnog predmeta - 54,43% od ukupnog broja ravnatelja srednjih strukovnih škola. Analiza studijskih grupa pokazuje da veći dio njih dolazi iz prirodoslovno-matematičkog i tehničkog obrazovnog područja - 63 (26,6%) ravnatelja od čega gotovo polovica iz matematike i fizike. Nešto manje dolazi iz društveno-humanističkog područja - 59 (24,9%) ravnatelja (najviše iz hrvatskog i stranog jezika), i znatno manje iz tjelesno-zdravstvenog - 7 (2,95) ravnatelja. Rezultati su prikazani na slici 37.

27. slika: Dodiplomsko obrazovanje ravnatelja strukovnih škola

Dodiplomska profesionalna usmjerenost ravnatelja strukovnih škola



Opći zaključak, koji se može izvesti nakon analize zanimanja koje su ravnatelji srednjih strukovnih škola stekli tijekom dodiplomskog studija i programa koje su pritom morali savladati, jeste da je dodiplomsko obrazovanje vrlo siromašno u onim znanjima i vještinama koje čine stručnu osnovu prosvjetne profesije, tj. da ono to obrazovanje pruža nedovoljno znanja o djelatnosti kojom rukovode, njenoj naravi i stručnim zakonitostima na kojima je utemeljena.

U ovu smo analizu **radnog iskustva** uključili 254 ravnatelja koji se nalaze u 20 ekonomskih, 14 medicinskih, te 236 tehničkih škola i škola za zanimanja. Rezultati su u tablici 27.

27. tablica: Radno iskustvo ravnatelja strukovnih škola

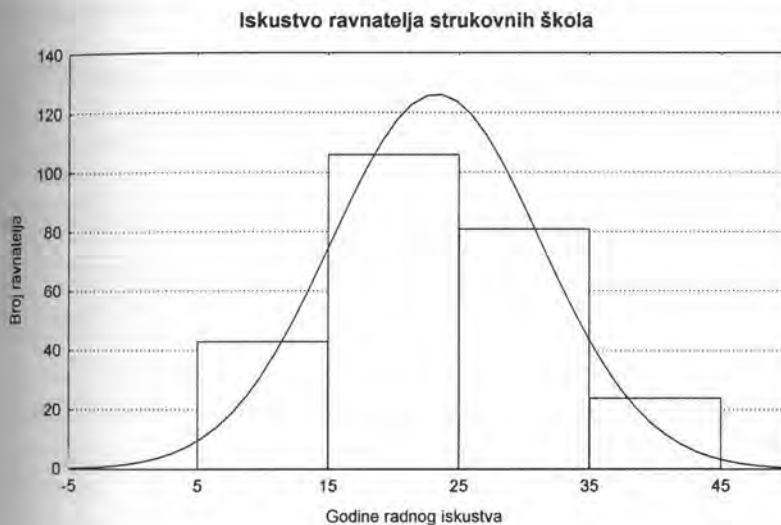
Radno iskustvo	Broj ravnatelja	Broj ravnatelja - kumulativno	% ravnatelja	% ravnatelja - kumulativno
$0 <= x < 10$	9	9	3,54	3,54
$10 <= x < 20$	73	82	28,74	32,28
$20 <= x < 30$	107	189	42,13	74,41
$30 <= x < 40$	60	249	23,62	98,03
$40 <= x < 50$	5	254	1,97	100,00
Ukupno	254	254	100,00	100,00

U tablici je vidljivo da najveći postotak ravnatelja ima radno iskustvo između 20 i 30 godina (42,13%). Jedna trećina ravnatelja strukovnih škola ima iskustvo manje

20 godina (32,28%), a samo je 3,54% ravnatelja čije je radno iskustvo u prosječnoj djelatnosti manja od 10 godina. Nešto više od četvrtine ravnatelja ima radno iskustvo veće od 30 godina.

Radno iskustvo ravnatelja srednjih strukovnih škola kreće se od najmanjeg – 5 godina, do najvećeg 42 godine. Prosječno radno iskustvo iznosi 23,25 godina, a standardno odstupanje od prosječnog iskustva iznosi 8,03 godina. Iz podataka se može zaključiti da se i u srednjim strukovnim školama, kao i u gimnazijama, uglavnom imenuju ravnatelji koji su prethodno stekli veliko radno iskustvo u nastavničkoj profesiji. U grafičkom prikazu na slici 38. prikazana je distribucija radnog iskustva ravnatelja u rasponima od 10 godina.

Slika 38. Iskustvo ravnatelja strukovnih škola



1.2.3. Stručni suradnici u srednjim školama

U srednjim školama djeluju tri karakteristična profila stručnih suradnika. To su školski pedagozi, školski psiholozi i defektolozi. Njihova je zadaća da svojim suradničkim djelovanjem u realizaciji školskog programa pridonose njegovu optimalnom ostvarenju. Pritom su školski pedagozi više usmjereni na praćenje i napredovanje nastave i drugih, komplementarnih, dijelova odgojno-obrazovnog procesa; školski su psiholozi neposrednije vezani za praćenje i poticanje razvoja učenika, a defektolozi izravno pomažu učenicima koji imaju teškoća u savladavanju školskih obveza. U nastavku ćemo analizirati u kojoj su mjeri srednje škole ekipirane stručnim suradnicima, kakvo su oni zvanje stekli tijekom dokiplomskog studija i koliko je njihovo radno iskustvo.

Kada se govori o srednjim školama tada se u nas obično misli na sve ustanove koje obrazuju i osposobljavaju učenike srednjoškolske dobi, a to su, kako smo ranije naveli: gimnazije, strukovne škole, glazbene škole, specijalne škole pa i domovi za smještaj srednjoškolskih učenika. Nas, međutim, u ovom prilogu prvenstveno zanima ekipiranost gimnazija i strukovnih škola stručnim suradnicima – pedagozima, psiholozima i defektolozima. Takvih je škola u nas ukupno 374, od čega je 77 gimnazija i 270 strukovnih škola.

U spomenutim školama, prema podacima iz Baze zaposlenih u srednjim školama Republike Hrvatske u 1998. godini Ministarstva prosvjete i športa, u gimnazijama i strukovnim školama ukupno je zaposleno 144 pedagoga, 36 psihologa i 5 defektologa.

Tablica: Broj zaposlenih stručnih suradnika u gimnazijama i strukovnim školama

Profil stručnog suradnika	Broj zaposlenih u srednjim školama	% zaposlenih u srednjim školama
Školski pedagog	144	77,84
Školski psiholog	36	19,46
Defektolog	5	2,70
Ukupno	185	100,00

Potežito zapošljavanje pedagoga u srednjim školama rezultat je konceptualnog pristupa pri uvođenju stručnih suradnika u srednje škole u Hrvatskoj. Naime, stručni su suradnici uvedeni u prvom redu da bi unaprijedili odgojno-obrazovni proces, a pokazalo se da je za tu zadaću najosposobljeniji školski pedagog. Analize pokazuju, kako je već spomenuto, da mu širina obrazovanja omogućuje participaciju u više od 90% poslova razvojno-pedagoškog karaktera, dok kod drugih profila stručnih suradnika, ta participacija iznosi znatno manje.

Prilikom operiranja navedenim podacima valja imati u vidu da nisu svi stručni suradnici zaposleni s punim radnim vremenom u školi, te da nisu isključivo angažirani na razvojno-pedagoškim poslovima, nego su dijelom uključeni u izvođenje nastave i druge programske zadaće u školama.

Možemo zaključiti da je ekipiranost srednjih škola stručnim suradnicima, slabija nego li ekipiranost osnovnih škola. Ona je nezadovoljavajuća. Utoliko je lošije utoliko se ima u vidu činjenicu da je njihova temeljna zadaća pridonijeti razvoju institucija srednjeg školstva u njihovoj stručno-pedagoškoj dimenziji. Uz to srednjoškolska učenička populacija ima specifične odgojne i razvojne potrebe koje su vrlo izrazite, a nemaju od koga dobiti odgovarajuću pomoć ili savjet. Isto tako, nastavnička je populacija u srednjim školama svojim dodiplomskim studijem, slabije od osnovnoškolske pripremljena za pedagoški rad (znatan je

...stavak nepedagoških profesija i područja rada, osobito u strukovnim školama).
 ...u svemu ekipiranost stručnim suradnicima znatno je ispod one razine koja bi
 ...ozbiljniji doprinos ovih stručnjaka podizanju razine kvalitete srednjeg
 ...U odnosu na ukupan broj zaposlenih u srednjem školstvu stručnih je
 ...svega 1,2 %.

Kako smo vidjeli iz prethodnih podataka, školski su **pedagozi** najbrojniji među stručnim suradnicima u srednjim školama. Temeljna im je zadaća da unapređuju pedagoško-obrazovni proces, a u tome surađuju sa svim subjektima toga procesa. Da bi svoje zadatke uspješno ostvarili moraju imati odgovarajuću stručnu kompetenciju koja se polazno stječe dodiplomskim obrazovanjem, a osnažuje stručnim usavršavanjem. Zanimalo nas je kakva su zvanja pedagoga u srednjim školama.

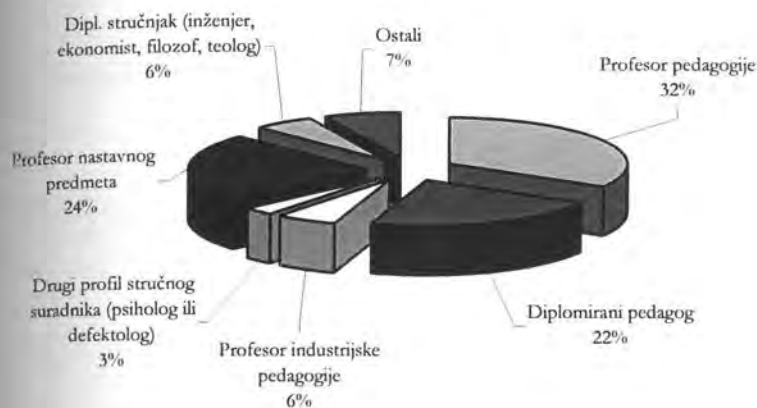
Analizirajući zvanja koja su studijem stekli školski pedagozi zaposleni u srednjim školama, došli smo do podataka u tablici 29.

29. tablica: Dodiplomsko obrazovanje pedagoga u srednjim školama

Broj	Završeni dodiplomski studij	Broj pedagoga	% pedagoga
1	Profesor pedagogije	48	32%
2	Diplomirani pedagog	31	22%
3	Profesor industrijske pedagogije	8	6%
4	Drugi profil stručnog suradnika (psiholog ili defektolog)	4	3%
5	Profesor nastavnog predmeta	35	24%
6	Dipl. stručnjak (inženjer, ekonomist, filozof, teolog)	8	6%
7	Detali	10	7%
	Ukupno:	144	100%

Iz podataka je vidljivo da 60% pedagoga ima odgovarajuće profesionalne kvalifikacije za ta radna mjesta (prve tri skupine stručnjaka u tablicama). Zanimljivo je, međutim, da više od trećine zaposlenih na tom radnom mjestu (40%) nije kvalificiran za profesionalno obavljanje zadaća stručnog suradnika pedagoga. Propisi u srednjem školstvu donijeti sredinom 90. godina, omogućili su nestručno popunjavanje radnih mjesta školskog pedagoga, a ovo je izravna posljedica destruktivnog utjecaja jedne prosvjetne politike na struku, poznatom kao "sumrak stručnog rada u prosvjeti". Doista je neprihvatljivo da se na radnom mjestu specijaliste za unapređivanje pedagoškog rada škole, a posebice nastave, rade drugi profili stručnjaka (nastavnici pojedinih predmeta, inženjeri, ekonomisti, psiholozi, defektolozi i sl.). Uz to se često radi o raspoređivanju tzv. "tehnoloških viškova" i dopunjavanju radnih normi, a ne o stvarnom izboru kompetentna djelatnika. Ovakvim stanjem pedagoška struka doista ne može preuzeti odgovornost za rezultate rada pedagoga u srednjim školama.

30. slika: Dodiplomsko obrazovanje zaposlenih na radnom mjestu pedagoga u srednjim školama



Za razliku od ravnatelja čiji je izbor uvjetovan određenim brojem godina **radnog** iskustva (prema Zakonu o srednjem školstvu – 5 godina), radno iskustvo ne predstavlja uvjet za zaposlenje stručnih suradnika pedagoga. Zbog toga su u školama, na jednoj strani, pedagozi pripravnici, čije je radno iskustvo tek koji mjesec, a na drugoj su strani iskusni pedagozi od kojih su neki u školama proveli više od 30 godina (najviše 36). Sudeći prema podacima istraživanja, prosječno je radno iskustvo školskih pedagoga 14,8 godina (standardno odstupanje iznosi 9 godina). Taj podatak svjedoči da stručni suradnici-pedagozi imaju u prosjeku gotovo 10 godina manje radnog iskustva od ravnatelja u srednjim školama. Podaci su prikazani u tablici 30.

30. tablica: Radno iskustvo pedagoga u srednjim školama

Radno iskustvo	Broj pedagoga	Kumulativni broj	%	Kumulativni %
$0 <= x < 5$	18	18	12,50	12,50
$5 <= x < 10$	28	46	19,44	31,94
$10 <= x < 15$	35	81	24,30	56,25
$15 <= x < 20$	28	109	19,44	75,69
$20 <= x < 25$	12	121	8,33	84,02
$25 <= x < 30$	8	129	5,55	89,58
$30 <= x < 35$	11	140	7,63	97,22

$35 < x < 40$	4	144	2,77	100,00
Ukupno	144	144	100,00	100,00

Ukupno jedna trećina (31,94%) školskih pedagoga, kako pokazuju podaci u prethodnoj tablici, ima radno iskustvo manje od 10 godina, a čak 75,69% ima iskustvo manje od 20 godina. Opći je zaključak da su školski pedagozi relativno mladi prosvjetni djelatnici koji su u školskoj praksi masovnije nazočni od početka sedamdesetih godina kada je u srednjem školstvu započela tzv. "velika reformna srednje škole". Slijedi grafički prikaz radnog iskustva školskih pedagoga - slika 40.

40. slika: Radno iskustvo pedagoga



U srednju se školu upisuju polaznici koji su, kako smo već ranije spomenuli, u vrlo osjetljivoj razvojnoj dobi. Osim pedagoške, veliki je dio njihovih potreba psihološke naravi. Zbog toga je prirodno očekivati da im škola osigurava profesionalnu uslugu stručnjaka za razvojnu i pedagošku psihologiju, te mogućnost dobivanja odgovarajućeg savjeta. To je, između ostaloga, uloga **školskog psihologa**.

Ekipiranost srednjih škola tim profilom stručnjaka, međutim, izuzetno je slaba. U 347 srednjih škola, među 15.453 zaposlena djelatnika i 185.895 učenika - svega je 36 školskih psihologa. Iz tih je podataka vidljivo da jedan školski psiholog dolazi na više od 10 škola i na 430 zaposlenih. Na jednog psihologa u srednjim školama dolazi 5163 učenika. Ukupno zaposleni psiholozi u srednjim školama čine 0,2% populacije zaposlenih u srednjim školama.

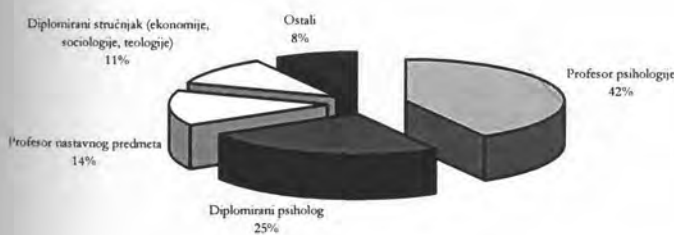
Zanimalo nas je kakva su **zvanja** stekli psiholozi završavanjem svojega studija. Podatke donosimo u tablici 31.

31. tablica: Dodiplomski studij školskih psihologa

Red. broj	Završeni dodiplomski studij	Broj psihologa	% psihologa
1.	Profesor psihologije	15	42
2.	Diplomirani psiholog	9	25
3.	Profesor nastavnog predmeta	5	14
4.	Diplomirani stručnjak (ekonomije, sociologije, teologije)	4	11
5.	Ostali	3	8
	Ukupno:	36	100%

Među 36 zaposlenih školskih psihologa 24 su profesionalno osposobljeni za taj posao (67%). Zabrinjava, međutim, činjenica da ulogu i ovog profila stručnjaka, kao i ranije spomenutog školskog pedagoga, obavljaju nestručni djelatnici. Svaki treći zaposleni na radnom mjestu školskog psihologa je nestručan (33%).

31. slika: Obrazovanje zaposlenih na radnim mjestima psihologa



Analizom podataka o radnom **iskustvu školskih psihologa** utvrdili smo da u prosjeku imaju 10,8 godina radnoga staža (odstupanje je 8,7 godina). Najmlađi

psiholog je pripravnik, a najstariji na tom radnom mjestu ima 38 godina iskustva. Podatke o radnom iskustvu zaposlenih na radnim mjestima psihologa, donosimo u tablici 32.

32. tablica: Radno iskustvo psihologa u srednjim školama

Godine radnog iskustva (od – do)	Broj psihologa	Broj psihologa - kumulativno	% psihologa	% psihologa - kumulativno
$0 \leq x < 5$	7	7	19,44	19,44
$5 \leq x < 10$	14	21	38,88	58,33
$10 \leq x < 15$	7	28	19,44	77,77
$15 \leq x < 20$	2	30	5,55	83,33
$20 \leq x < 25$	4	34	11,11	94,44
$25 \leq x < 30$	0	34	0,00	94,44
$30 \leq x < 35$	0	34	0,00	94,44
$35 \leq x < 40$	2	36	5,55	100,00

Iz tablice je vidljivo da je najveća skupina psihologa (38,88%) koji imaju između 5 i 10 godina radnog iskustva. Manje od 10 godina radnog iskustva ima više od 58%, a manje od 15 godina više od 77% školskih psihologa. Sve u svemu psiholozi su zacijelo najmlađa grupacija prosvjetnih djelatnika u srednjim školama, kao što je zacijelo i mlada svijest u našoj školskoj praksi, da učenicima srednjoškolskog uzrasta treba, između ostaloga i odgovarajuća pomoć stručnjaka takva profila. Podatke o radnom stažu psihologa prikazali smo grafički na slici 42.

42. slika: Radno iskustvo školskih psihologa



Svrha je **defektologa** da svojim radom neposredno pomognu učenicima koji imaju posebne potrebe u srednjoj školi (koji ne ostvaruju uspjeh, odstupaju od

... (nepoželjenih normi ponašanja, imaju tjelesna oštećenja i sl.), te da svojim obrazovanjem pomognu uspješnijem radu nastavnika s takvom djecom. Budući da u Hrvatskim srednjim školama svega 5 takvih stručnjaka, ne bi se moglo reći da hrvatska praksa prepoznala vrijednost doprinosa tih profila pedagoških radnika.

U tako malom broju našlo se je i onih koji po svom obrazovanju nisu kvalificirani za posao defektologa. Tako imamo dva defektologa, diplomiranog psihološkog pedagoga, ekonomistu i profesora nekog predmeta. Prosječno radno iskustvo defektologa je 13 godina, najmlađi ima dvije, a najstariji 24 godine staža.

1.3. Elementi kvalifikacijske strukture ravnatelja i stručnih suradnika u Hrvatskoj

Polazeći od administrativne i financijske samostalnosti institucije, kao kriterija, u Hrvatskoj djeluje 925 osnovnih škola – uključe li se specijalne i umjetničke, u kojima je zaposleno 31.036 djelatnika. Redovnih osnovnih škola je 854, a njihova je prosječna veličina 479 učenika. Oko 65% redovnih osnovnih škola ima manje od 600 učenika, dok 35% tih škola prelazi optimalnu veličinu primjerenu za kvalitetan odgojno-obrazovni rad. Pridruže li se, veličini škola i drugi čimbenici kvalitete rada, moguće je zaključiti da se ravnatelji i stručni suradnici nalaze u vrlo različitoj situaciji, izloženi posve različitom intenzitetu zahtjeva kad je u pitanju vođenje škole.

Kad su u pitanju ravnatelji osnovnih škola, zanimalo nas je kakva je razina i struktura obrazovanja, te radno iskustvo ravnatelja 854 redovne osnovne škole. Analiza razine obrazovanja pokazuje da 50,6% ravnatelja ima višu stručnu spremu, tj. završenu višu školu, a 47% ima visoku stručnu spremu. Naime, gotovo je podjednako ravnatelja koji imaju fakultetsko obrazovanje i onih koji su završili višu školu. Onih ravnatelja koji su završili samo srednju (učiteljsku) školu ima je 1%, a oni koji su stekli znanstveni stupanj je 1,5%. Što se tiče strukture diplomskog obrazovanja, najbrojniji su među ravnateljima oni koji imaju obrazovanje iz prirodoslovno-matematičkog područja (matematike, fizike, kemije, biologije i tehničke kulture) - 26,2% i 10% više nego što su pripadnici njihove struke zastupljeni u populaciji učitelja u osnovnoj školi. Njih po zastupljenosti prema ravnateljima iz reda jezično-umjetničkog područja (hrvatski jezik, strani jezici, likovna i glazbena kultura) - 21,1% i tek ih je oko 1% više među ravnateljima, nego što ih je u populaciji zaposlenih u školi. Slijedeća znatna skupina ravnatelja dolazi iz reda stručnih suradnika koji su pedagoško-psihološki najobrazovaniji u školi. Ima ih 12,9%, odnosno za 10% više nego što ih po brojnosti nalaze u populaciji zaposlenog školskog osoblja. Najvidljiviji razlikovni izmeđi zastupljenosti u populaciji zaposlenih u školi i zastupljenosti među ravnateljima, je kod učitelja razredne nastave. Naime, učitelja razredne

...stave je u populaciji zaposlenih više od 35%, a tek ih je 10,9% među ravnateljima. Budući da su u razrednoj nastavi uglavnom zaposlene žene, onda u toj činjenici valja vidjeti i neravnopravnost spolova kad je u pitanju obnašanje rukovodnih funkcija u školi. Podaci o radnom iskustvu govore da 29% ravnatelja (manje od trećine) ima radno iskustvo manje od 20 godina, dok više od dvije trećine (71%) ima iskustvo veće od 20 godina. Prosječno radno iskustvo ravnatelja osnovnih škola je oko 25 godina.

Možemo zaključiti da osnovnim školama rukovode ravnatelji koji su prethodno bili predmetni učitelji, a po stupnju obrazovanja podijeljeni su u dvije podjednake grupacije – oni sa visokom i oni s višom stručnom spremom. Njihovo je temeljno obrazovanje pretežno iz prirodnoznanstvenog područja, što ne predstavlja najoptimalniju referencu za vođenje pedagoškog procesa. Ravnatelji osnovnih škola pretežno su ljudi zrelih godina, od kojih se 34% nalazi u posljednjoj četvrtini svoga radnog vijeka. Ta činjenica ne ide u prilog stvaranja više otvorenosti za promjene i uvođenja inovacija, nego možda u većoj mjeri održavanju postojećeg stanja i izbjegavanju promjena u školskoj praksi. Treba biti svjestan brojnih izuzetaka, pa bi ove zaključke trebalo verificirati prije njihove generalizacije.

Među *stručne suradnike* u osnovnim školama, kako je izloženo, uključujemo specijalizirane stručnjake koji su u osnovnim školama na radnim mjestima pedagoga, psihologa, defektologa ili socijalnog djelatnika i čija je primarna funkcija da doprinesu kvalitetnijem ostvarivanju školskog programa. S punim radnim vremenom, u hrvatskim je osnovnim školama zaposleno 744,6 stručnih suradnika. Rezultati analize pokazuju da se svi spomenuti stručni suradnici nalaze u 586 od ukupno 854 redovne osnovne škole, a to znači da 68,6% ima jednog (ili više) stručnih suradnika. Ili, obratno, 31,4% osnovnih škola nema niti jednog stručnog suradnika u sastavu svog pedagoškog osoblja. Više od 40% osnovnih škola nema temeljnog profila stručnog suradnika – školskog pedagoga, više od 60% nema školskog psihologa, više od 70% nema defektologa, a 99% nema socijalnog djelatnika. Stručni suradnici imaju uglavnom visoku stručnu spremu, a s nekoliko zaposlenih učitelja na radnim mjestima školskih pedagoga i defektologa, dok su socijalni radnici donedavno imali obrazovanje organizirano na razini više škole. Imajući u vidu temeljnu ulogu stručnih suradnika, koja je razvojno-inovacijskog karaktera, očigledno je da njihova participacija od 2,5% u populaciji zaposlenih u institucijama osnovnog obrazovanja, nije "kritična masa" koja može vidljivije utjecati na pozitivne promjene u školskoj praksi. Naravno da to ne isključuje značajne pojedinačne pozitivne doprinose.

Srednje školstvo Republike Hrvatske čine gimnazije, strukovne te glazbene i specijalne škole. Sastavnim dijelom sustava srednjeg školstva smatraju se i učenički domovi. Gimnazija i strukovnih škola, koje nas prvenstveno zanimaju u ovoj analizi, ukupno je 347, a u njima je zaposleno 15.453 radnika. Najviše je

strukovnih škola – 66%, trostruko je manje gimnazija (19%), glazbenih je 5%, osnovnih škola 1%, a učeničkih domova 9%. Najveći broj gimnazija u nas ima između 300 i 600 učenika. Ispod 600 učenika ima 57%, a iznad oko 43% gimnazija. Prosječna gimnazija u Hrvatskoj ima 552 učenika. Gotovo 65% srednjih strukovnih škola ima manje od 600 polaznika, a više od toga broja oko 35% strukovnih škola. Prosječna srednja strukovna škola ima 531 učenika

Svi ravnatelji gimnazija imaju visoku stručnu spremu. Najviše ima ravnatelja koji dolaze iz prirodoslovno-matematičkog područja (33%), potom iz društveno-humanističkog (25%), jezično-umjetničkog (22%) te iz nenastavničkih i ostalih područja (20%). Dakle, ravnatelji u gimnazijama, elitnim pedagoškim institucijama za odgoj i obrazovanje mladeži u najosjetljivijem razvojnom trenutku, pretežno dolaze iz redova djelatnika koji tijekom dodiplomskog studija nisu bili u prilici dovoljno educirani u elementarnim znanjima potrebnim za razumijevanje odgojno-obrazovne djelatnosti kojom rukovode. Utvrdili smo da radno iskustvo ravnatelja iznosi u prosjeku 22,6 godina.

Od 254 ravnatelja srednjih strukovnih škola svi imaju visoku stručnu spremu. Na pedagoškim fakultetima diplomiralo je i steklo titulu profesora nastavnog predmeta – 54,43% od ukupnog broja ravnatelja srednjih strukovnih škola. Analiza studijskih grupa pokazuje da veći dio njih dolazi iz prirodoslovno-matematičkog i tehničkog obrazovnog područja – 63 (26,6%) ravnatelja od čega gotovo polovica iz matematike i fizike. Nešto manje dolazi iz društveno-humanističkog područja – 59 (24,9%) ravnatelja (najviše iz hrvatskog i stranog jezika), i znatno manje iz tjelesno-zdravstvenog – 7 (2,95) ravnatelja. Unatoč činjenici da je veći broj od 45,7% ravnatelja koji nisu diplomirali na nastavničkim fakultetima, kasnije usvojio minimalni program tzv. pedagoško-psihološkog obrazovanja, ostaje spoznaja da je njihovo dodiplomsko obrazovanje vrlo korisno u onim znanjima i vještinama koje čine stručnu osnovu prosvjetne profesije. Prosječno radno iskustvo ravnatelja srednjih strukovnih škola iznosi 23,25 godina.

U srednjim školama djeluju tri karakteristična profila *stručnih suradnika*. To su školski pedagozi, školski psiholozi i defektolozi. Njihova je zadaća da svojim djelovanjem u realizaciji školskog programa pridonose njegovu optimalnom izvršavanju. Pritom su školski pedagozi više usmjereni na praćenje i napredovanje nastave i drugih, komplementarnih, dijelova odgojno-obrazovnog procesa; školski su psiholozi neposrednije vezani za praćenje i poticanje razvoja učenika, a defektolozi izravno pomažu učenicima koji imaju teškoća u izvršavanju školskih obveza. U 347 gimnazija i strukovnih škola ukupno je zaposleno 144 pedagoga, 36 psihologa i 5 defektologa. Iz toga se može uočiti nezadovoljavajuća ekipiranost srednjih škola stručnim suradnicima, koja je uz to i znatno slabija nego li ekipiranost osnovnih škola. Slika ekipiranosti je još lošija ako se ima u vidu činjenicu da je temeljna zadaća stručnih suradnika, pridonijeti

razvoju institucija srednjeg školstva u njihovoj stručno-pedagoškoj dimenziji, te da srednjoškolska učenička populacija ima specifične odgojne i razvojne potrebe. Isto tako, u nastavničkoj je populaciji znatan je postotak nepedagoških profesija i područja rada, osobito u strukovnim školama. Sve u svemu ekipiranost stručnim suradnicima znatno je ispod one razine koja bi jamčila ozbiljniji doprinos ovih stručnjaka podizanju kvalitete srednjeg školstva. U odnosu na ukupan broj zaposlenih u srednjem školstvu stručnih je suradnika svega 1,2 %.

Iz podataka je vidljivo da 60% pedagoga ima odgovarajuće profesionalne kvalifikacije za ta radna mjesta. Zabrinjavajuće je, da više od trećine zaposlenih na tom radnom mjestu (40%) nije kvalificiran za profesionalno obavljanje zadaća stručnog suradnika pedagoga, čemu su izravno pridonijeli propisi u srednjem školstvu usmjereni protiv stručnog rada, donijeti sredinom 90. godina. Sudeći prema podacima istraživanja, prosječno je radno iskustvo školskih pedagoga 14,8 godina. U 347 srednjih škola, svega je 36 školskih psihologa. Vidljivo je da jedan školski psiholog dolazi na više od 10 škola i na 5163 učenika. Školski psiholozi imaju u prosjeku 10,8 godina radnoga staža i uz pedagoge predstavljaju mlađi dio zaposlenih u populaciji pedagoških radnika u srednjem školstvu. Dodajmo da je u srednjim školama svega 5 defektologa, pa se može zaključiti da dijelu učeničke populacije koja treba pomoć takvih stručnjaka, srednje školstvo naprosto neobrađuje. Prosječno radno iskustvo defektologa je 13 godina.

2. Kompetencije ravnatelja i školskih pedagoga

U skladu s od temeljnih zadaća ovog istraživanja jest utvrditi poželjne karakteristike ravnatelja i školskih pedagoga za optimalno vođenje u školi. U ovom će se poglavlju izložiti rezultati empirijskog istraživanja koji vode tome cilju. Najprije će se obraditi i interpretirati podaci koji se odnose na idealne i stvarne ravnatelje, potom podaci koji se odnose na idealne pedagoge, a na kraju će se povezati procjene ispitanika o važnosti pojedinih kompetencija za idealnog ravnatelja i idealnog pedagoga. Svrha je da se na kraju izradi empirijski model kompetencijskog profila idealnog (ruko)voditelja.

2.1. Kompetencije idealnih i stvarnih ravnatelja

U teorijskom dijelu ove studije detaljno smo opisali složenost uloge školskog ravnatelja i, na više mjesta, ukazali na brojne i raznolike odlike osoba koje pridonose kvalitetnijem djelovanju na toj funkciji. Te smo odlike sistematizirali u hipotetičkom modelu optimalnog vođenja, a svrha je ovog dijela istraživanja da pokaže, između ostaloga, u kojoj je mjeri taj hipotetički model valjano konstruiran. U ovom ćemo odjeljku analizirati podatke koji se odnose na idealnog i stvarnog ravnatelja. Najprije ćemo elementarnim statističkim procedurama obraditi i interpretirati pojedine odrednice unutar odgovarajućih kompetencija. Potom ćemo analizirati strukturu procjena i utvrditi povezanost među pojedinim kompetencijama i, na kraju, komparirati rezultate koji se odnose na idealne ravnatelje, s onima koje se odnose na stvarne.

Imajući u vidu činjenicu da su stručni suradnici, posebice školski pedagozi, po svojoj profesionalnoj usmjerenosti najbliži suradnici ravnateljima, te da su svojim obrazovanjem i ulogom profilirani za cjelovito sagledavanje odgojno-obrazovnog procesa i njegovih izvršitelja, smatrali smo da su oni pouzdani procjenjivači poželjnih odlika školskog ravnatelja – kako idealnog tako i stvarnog.

2.1.1. Kompetencije idealnih ravnatelja

U ovom su istraživanju školski pedagozi i drugi stručni suradnici, imali zadaću da u svojstvu ispitanika analiziraju 25 tvrdnji i da izraze stupanj slaganja s važnošću pojedine od njih za uspješno obavljanje funkcije ravnatelja. Tvrdnje koje označavaju viđenje "idealnog tipa ravnatelja" grupirali smo u pet kompetencija: osobna kompetencija, razvojna kompetencija, stručna kompetencija, međuljudska kompetencija i akcijska kompetencija ravnatelja.

U okviru svakog od tih područja obradili smo i interpretirali po pet odrednica koje su u obliku tvrdnji ponuđene ispitanicima na procjenu važnosti za idealnog ravnatelja.

2.1.1.1. Osobna kompetencija idealnih ravnatelja

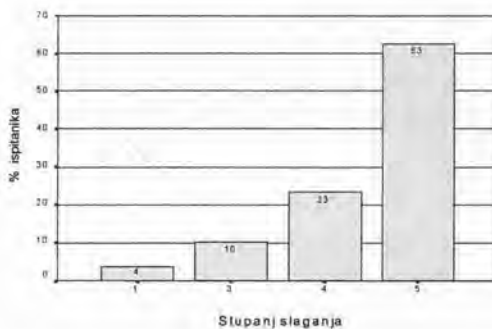
Općenito se smatra da će ravnatelj koji ima određene pozitivne osobne karakteristike (odlike, kvalitete, osobine, sposobnosti), uspješnije voditi svoju školu i da će u tom radu postići optimalne rezultate. Pritom se obično uzima, sljedeći brojna istraživanja čije smo spoznaje opisali u teorijskom dijelu studije, da je osobito važno ako je ravnatelj: *iskren i dosljedan u radu, marljiv u izvršavanju svojih zadaća, osoba koja ima povjerenja u svoje osoblje, komunikativan i pristupačan te sklon razgovoru i dopuštati različite poglede i rješenja u radu.*

Iskrenost i dosljednost u radu smatraju se temeljnim profesionalnim odlikama ravnatelja. Te su odlike jedan od ključnih uvjeta uspješnog vođenja školskog osoblja, kao i pretpostavka opće prihvaćenosti ravnatelja od strane svih relevantnih subjekata školskog života i okruženja škole. Zanimalo nas je kako se te odlike percipiraju pa smo ispitanicima ponudili sljedeću tvrdnju i zatražili da izraze stupanj slaganja s njom: *Neophodno je da ravnatelj bude iskren i dosljedan te da ispunjava dana obećanja!*

Rezultati procjene ispitanika prikazani su u 3. tablici s grafikonom.

3. tablica s grafikonom: Iskrenost i dosljednost idealnih ravnatelja

Stupanj slaganja	Broj ispitanika	% ispitanika
1	4	3,74%
2	11	10,28%
3	25	23,36%
4	67	62,62%
Ukupno	107	100,00%



Od ukupno 107 ispitanika, vidljivo je da gotovo njih dvije trećine iskrenosti i dosljednosti ravnatelja pridaje najveću važnost. Onih koji se vrlo i izrazito slažu s potrebnom da ravnatelj ima te odlike je 85,98%. Aritmetička je sredina 4,41, dok je standardna devijacija 0,95. Najmanji stupanj slaganja je 1 (3,74%), najveći 5 (62,62%), a mod je 5.

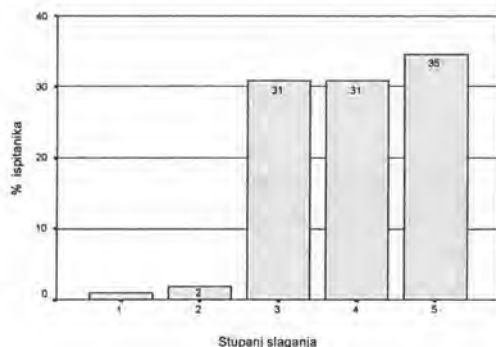
U gotovo svim klasifikacijama poželjnih odlika rukovoditelja **marljivost** se smatra jednom od najpoželjnijih i ključnim uvjetom uspješnog obavljanja

...odne funkcije. Zanimalo nas je kako važnost te odlike percipiraju naši ispitanici, pa smo im ponudili sljedeću tvrdnju i zatražili da izraze stupanj slaganja s njom: *Marljivost utječe na kvalitetno ostvarivanje funkcije ravnatelja!*

Rezultati procjene ispitanika prikazani su u 4. tablici s grafikonom.

4. tablica s grafikonom: Marljivost idealnih ravnatelja

Stupanj slaganja	Broj ispitanika	% ispitanika
1	1	0,94%
2	2	1,89%
3	33	31,13%
4	33	31,13%
5	37	34,91%
Ukupno	106	100,00%



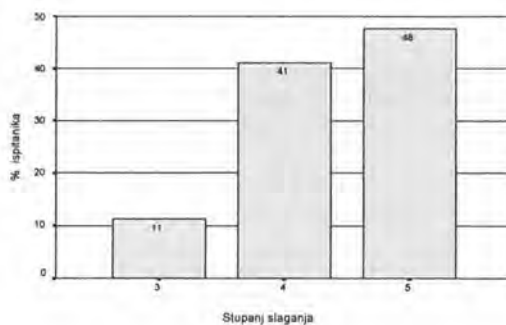
Od ukupno 106 ispitanika, nešto više od jedne trećine marljivosti ravnatelja smatra najveću važnost. Onih koji se vrlo i izrazito slažu s potrebom da ravnatelj ima tu odliku je dvije trećine (66,04%). Aritmetička sredina je gotovo 4 (točnije 3,97), dok je standardna devijacija 0,91. Manje od 1% (točnije 0,94%) ispitanika smatra da marljivost ne utječe bitno na kvalitetno ostvarivanje funkcije ravnatelja. Mod je 5.

Povjerenje u osoblje kojim se rukovodi, potvrđuju brojna istraživanja, jedna je od onih odlika rukovoditelja koja znatno pridonosi efikasnosti rada zaposlenih. Zbog toga se ona nalazi u svim klasifikacijama odlika suvremenog rukovoditelja pa i ravnatelja kao školskog rukovoditelja. Ta je odlika pretpostavka opće prihvaćenosti ravnatelja od strane školskog osoblja i spremnosti tog osoblja da se posveti ostvarivanju zajedničkih ciljeva. Zanimalo nas je kako se ta odlika percipira pa smo ispitanicima ponudili sljedeću tvrdnju i zatražili da izraze stupanj slaganja s njom: *Povjerenje ravnatelja u svoje djelatnike važan je preduvjet njihova predanog angažiranja u radu!*

Rezultati procjene ispitanika prikazani su u 5. tablici s grafikonom.

5. tablica s grafikonom: Povjerenje idealnih ravnatelja

Stupanj slaganja	Broj ispitanika	% ispitanika
3	12	11,21%
4	44	41,12%
5	51	47,66%
Ukupno	107	100,00%



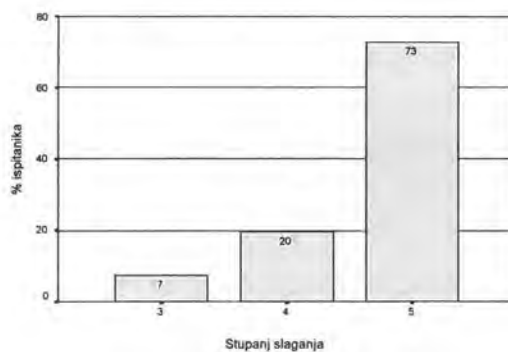
Od ukupno 107 ispitanika, niti jedan nije izrazio stupanj slaganja manji od 3. To znači da nema ispitanika koji, kad je u pitanju povjerenje u osoblje, da se djelomično slažu ili uopće ne slažu s tim da ravnatelj mora imati tu odliku. Gotovo 90% ispitanika (88,78) smatra da ravnatelj bezuvjetno mora imati povjerenja u svoje osoblje. To potvrđuje i aritmetička sredina koja iznosi 4,36, a standardna je devijacija relativno mala i iznosi svega 0,68. Mod je 5.

Narav poslova školskog ravnatelja podrazumijeva vrlo intenzivnu **komunikaciju** s brojnim subjektima školskog života, kako internim (učiteljima, stručnim suradnicima, učenicima, tehničkim osobljem), tako i eksternim (roditeljima, društvenom zajednicom, nadležnim prosvjetnim tijelima i sl.). Zbog toga je sasvim prirodno da jedna od ključnih profesionalnih odlika ravnatelja mora biti vještina komuniciranja. Zanimalo nas je koliko se komunikativnost kao odlika smatra važnom pa smo ispitanicima ponudili sljedeću tvrdnju i zatražili da izraze stupanj slaganja s njom: *Komunikativnost je važna osobina za uspješno obnašanje funkcije ravnatelja škole!*

Rezultati procjene ispitanika prikazani su u 6. tablici s grafikonom.

6. tablica s grafikonom: Komunikativnost idealnih ravnatelja

Stupanj slaganja	Broj ispitanika	% ispitanika
3	8	7,48%
4	21	19,63%
5	78	72,90%
Ukupno	107	100,00%



Od ukupno 107 ispitanika, niti jedan nije izrazio stupanj slaganja manji od 3. To znači da nema ispitanika koji, kad je u pitanju komunikativnost ravnatelja, da se djelomično ili uopće ne slažu s tim da ravnatelj mora imati tu odliku. Više od 90% ispitanika (92,53%) smatra da ravnatelj bezuvjetno mora biti komunikativna

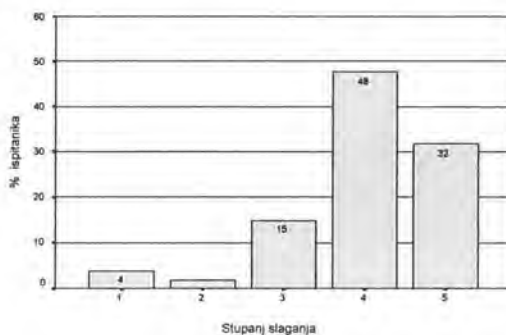
osoba i da mu je to jedna od ključnih profesionalnih odlika. To potvrđuje i aritmetička sredina koja iznosi 4,65, a koja je među najvećima od svih koje smo integrirali u skupinu profesionalnih odlika. Standardna je devijacija relativno mala i iznosi svega 0,62 a mod je 5.

Tolerancija različitih viđenja stručnih fenomena u odgojno-obrazovnom procesu, kao i različiti pristupi te načini njihova rješavanja, uvjet su napredovanja toga procesa. Ravnatelji su, međutim, često sputani birokratskim načinom supervizije nadređenih koja se primjenjuje u školskoj praksi i zbog toga manje od promjena bez "blagoslova" tih nadređenih. Osim toga na tolerantnost u pristupu utječe i prethodno radno iskustvo ravnatelja, njegovo stručno obrazovanje, osobne crte, kao i brojni drugi čimbenici. U ovom nas je slučaju zanimljivo što ispitanici misle o toleranciji ravnatelja kao njegovoj profesionalnoj odlici. Ponudili smo im sljedeću tvrdnju: *Ravnatelj bi trebao tolerirati različita viđenja profesionalnih stručnih problema i dopustiti različite pristupe njihovu rješavanju!*

Rezultati procjene ispitanika prikazani su u 7. tablici s grafikonom.

7. tablica s grafikonom: Tolerancija različitih pristupa od strane idealnih ravnatelja

Stupanj slaganja	Broj ispitanika	% ispitanika
1	4	3,74%
2	2	1,87%
3	16	14,95%
4	51	47,66%
5	34	31,78%
Ukupno	107	100,00%

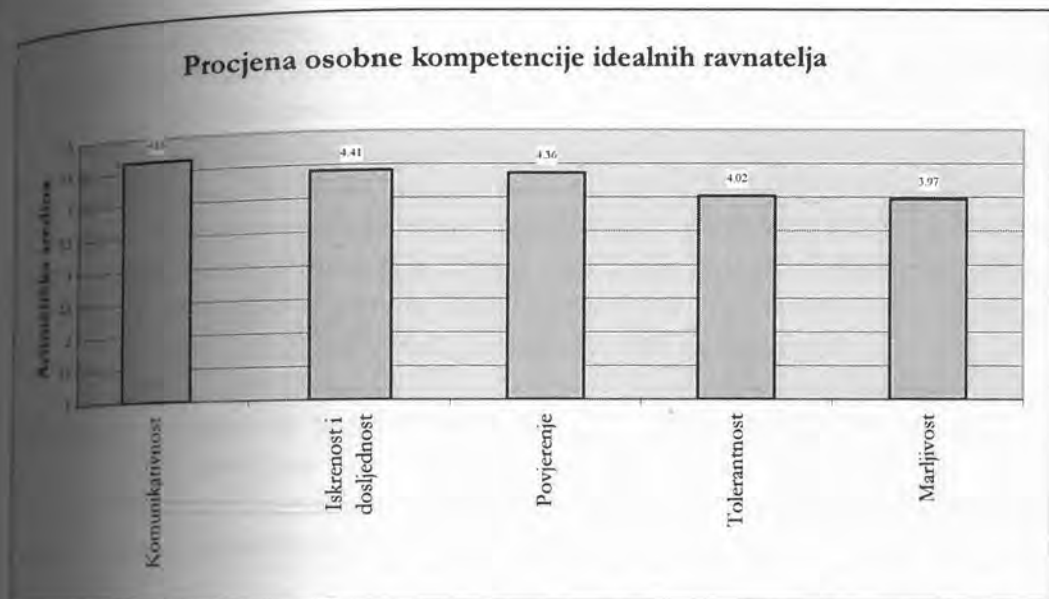


Iz tablice je vidljivo da od ukupno 107 ispitanika, gotovo 95% (94,39%) smatra da bi ravnatelj trebao biti tolerantan prema različitim viđenjima koje njegovi nastavnici imaju prema pojedinim stručnim pitanjima. Onih koji se vrlo i izrazito slažu s iznesenom tvrdnjom je 79,44%. Onih, pak, koji netoleranciju ravnatelja gledaju sa stanovitim odobravanjem svega je 5,61%. Aritmetička je sredina iznad 4 i iznosi 4,02, dok je standardna devijacija 0,94. Mod je 4.

Sintetički prikaz procjene osobne kompetencije idealnih ravnatelja izradili smo na osnovi rangiranja aritmetičkih sredina i prikazali u 8. tablici s grafikonom.

Tablica s grafikonom: Sintetički prikaz procjene osobne kompetencije idealnih ravnatelja

Odrednice osobne kompetencije	Aritmetička sredina
Komunikativnost	4,65
Iskrenost i dosljednost	4,41
Povjerenje	4,36
Tolerantnost	4,02
Marljivost	3,97



U tablici u kojoj su rangirane aritmetičke sredine i iz grafičkog prikaza odrednica osobne kompetencije idealnog ravnatelja, vidljivo je da ispitanici na prvo mjesto stavljaju *komunikativnost*. Niti jedan ispitanik nije izrazio stupanj slaganja manji od 1. Više od 90% ispitanika (92,53%) smatra da ravnatelj bezuvjetno mora biti komunikativna osoba i da mu je to jedna od ključnih osobnih odlika. Idealni bi ravnatelj trebao, dakle, u prvom redu biti izrazito komunikativan da bi s lakoćom – verbalno i neverbalno uspostavljao kontakte sa svojim suradnicima i drugim subjektima školskog i izvanškolskog života.

Ispitanici podjednaku važnost pridaju etičkim odlikama ravnatelja kao što su *iskrenost* u iznošenju svojih zamisli i *dosljednost* u ostvarivanju onog što je dogovoreno te *povjerenju* u svoje djelatnike. Kad je pitanje povjerenja po srijedi, valja istaći da niti jedan ispitanik nije važnost povjerenja procijenio stupnjem važnosti manjim od 3. Vrlo visoko ispitanici cijene *toleranciju* ravnatelja prema različitim stručnim i organizacijskim rješenjima, što zapravo znači da tendiraju autonomnom odlučivanju kad se radi o stručnim pedagoškim pitanjima. Ispitanici su vrlo suglasni i u zahtjevu da ravnatelj treba biti *marljiv* i predan izvršavanju obveza koje proizlaze iz njegove rukovodne funkcije.

Često se čuje i to da su sve od spomenutih pet osobnih odlika ravnatelja vrlo visoko procijenjene – oko 4 i više, s prosječnom aritmetičkom sredinom od 4,28 i prosječnom standardnom devijacijom od 0,82. Nema sumnje da ispitanici te odlike drže vrlo važnim za uspješno obnašanje uloge ravnatelja u školi.

4.1.1.2. Razvojna kompetencija idealnih ravnatelja

Teorijska i empirijska istraživanja fenomena rukovođenja dokazuju da svaki rukovoditelj, bez obzira kakvom ustanovom, poduzećem, udrugom ili sl. rukovodi, mora imati određenu razvojnu, odnosno organizacijsko-poslovodnu kompetenciju. Tu kompetenciju mora imati i školski ravnatelj ako želi uspješno rukovoditi svojom školom, kvalitetno ostvariti svrhu njezina postojanja i programске zadaće. Kad se ima u vidu razvojna kompetencija potrebna za rukovođenje odgojno-obrazovnom ustanovom, ravnatelj škole bi između ostalog trebao: *imati jasnu viziju razvoja svoje škole, racionalno organizirati odvijanje nastavnog procesa, pribavljati i prenositi informacije potrebne zaposlenima, osigurati uvođenje novih tehnologija u odgojno-obrazovni rad i znati koristiti informatičku tehnologiju.*

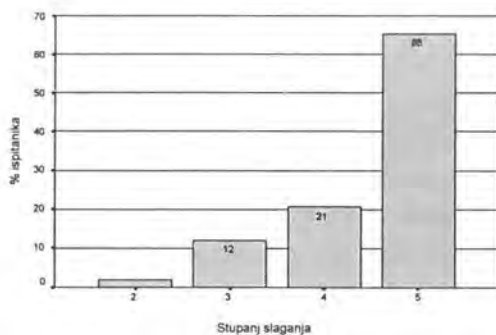
Zanimalo nas je kakvo je stajalište ispitanika o važnosti naznačenih odrednica. Te odrednice razvojne kompetencije formilirali kao tvrdnje i zatražili od ispitanika da izraze stupanj slaganja, odnosno neslaganja s njima. Obrađene i interpretirane rezultate donosimo u nastavku.

Rezultati su istraživanja potvrdila da je "svaki put jednako dobar, ako se ne zna gdje se ide", tj. ako onaj koji rukovodi ne zna cilj kojem treba težiti i nema viziju putova i načina kako taj cilj ostvariti. Jasna vizija rukovoditelja uvjet je uspjeha u svim područjima ljudskih djelatnosti, a osobito u obrazovanju. Osim toga zaposlenici neće rado slijediti osobu u koje nije moguće prepoznati čemu upravo teži i što je to što bi zajedničkim naporom trebalo postići. Zanimalo nas je kako tu potrebu da ravnatelj ima jasnu viziju percipiraju naši ispitanici pa smo im ponudili sljedeću tvrdnju i zatražili da izraze stupanj slaganja s njom: *Škola će uspješno ostvariti svoj program ako ravnatelj ima jasnu viziju dugoročnog razvoja svoje škole!*

Rezultati procjene ispitanika prikazani su u 9. tablici s grafikonom.

10. tablica s grafikonom: Jasnoća vizije kod idealnih ravnatelja

Stupanj slaganja	Broj ispitanika	% ispitanika
1	2	1,87%
2	13	12,15%
3	22	20,56%
4	70	65,42%
5	107	100,00%



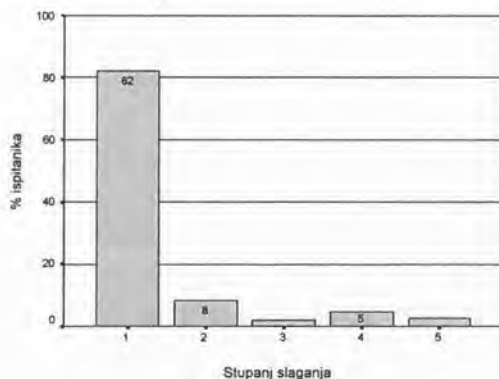
Od ukupno 107 ispitanika, niti jedan se ne slaže s tim da ravnatelj ne treba imati jasnu viziju (stupanj slaganja 1), a samo se dva ispitanika (1,87%) djelomično slaže s potrebom jasne vizije dugoročnog razvoja škole (stupanj slaganja 2). Vrlo se izrazito (stupanj slaganja 4 i 5) se s potrebom jasne vizije slaže 85,98% ispitanika, a kad se njima dodaju i oni koji se uglavnom slažu (stupanj slaganja 3), iznosi to ukupno 98,13% ispitanika. Koliku važnost ispitanici pridaju posjedovanju vizije dokazuje i aritmetička sredina koja iznosi 4,5. Standardna devijacija iznosi 0,78, a mod je 5.

Jedna od važnijih uloga ravnatelja, kao koordinatora koji usklađuje uključivanje ljudskih i materijalnih resursa u vremenskom slijedu odvijanja školskog programa, jest i **racionalno organiziranje odgojno-obrazovnog procesa**. Zanimalo nas je, stoga, kako naši ispitanici procjenjuju važnost ravnateljeva smjereća da racionalno organizira posao. Ponudili smo im sljedeću tvrdnju i zatražili da izraze stupanj slaganja s njom: *Nije važno da ravnatelj dobro i racionalno organizira posao. On će se i bez njegova uplitanja dobro odvijati!*

Rezultati procjene ispitanika prikazani su u 10. tablici s grafikonom.

11. tablica s grafikonom: Racionalno organiziranje odvijanja radnog procesa nije važno za idealnog ravnatelja

Stupanj slaganja	Broj ispitanika	% ispitanika
1	88	82,24%
2	9	8,41%
3	2	1,87%
4	5	4,67%
5	3	2,80%
Ukupno	107	100,00%



Bojući da je tvrdnja suprotno orijentirana od uobičajene pozitivne usmjerenosti potrebno je tvrdnju preformulirati i preračunati rezultate. Ona bi u tom slučaju

važno je da ravnatelj dobro i racionalno organizira posao. On se bez njegova djelovanja u organiziranju neće dobro odvijati!

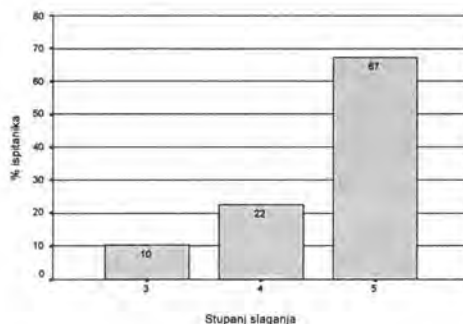
Izračunati rezultati pokazuju da od ukupno 107 ispitanika, samo se 7,47% slaže s tim da ravnatelj ne treba racionalno organizirati posao jer će se posao i bez toga dobro odvijati. Onih koji misle suprotno je više od 90% (točnije 90,65%). Koliku važnost ispitanici pridaju ravnateljevoj sposobnosti da racionalno organizira posao u školi pokazuje i aritmetička sredina koja iznosi 4,63. Standardna devijacija iznosi 0,95, a mod je 5.

U školi u kojoj zaposleno osoblje nije dovoljno i na vrijeme obaviješteno o važnim pitanjima za profesionalno obavljanje svojih zadaća, ne može se očekivati kvalitetniji kreativan rad i proces razvoja. Zbog toga se **pribavljanje i prenošenje informacija** relevantnih za uspješno odvijanje odgojno-obrazovnog procesa, smatra jednom od glavnih zadaća školskog ravnatelja. Zanimalo nas je, kako naši ispitanici procjenjuju važnost ravnateljeve sposobnosti da pribavlja i prenosi informacije koje su im uvjet uspješnog obavljanja njihova posla. Ponudili smo im sljedeću tvrdnju i zatražili da izraze stupanj slaganja s njom: *Za efikasno obavljanje škole važno je da ravnatelj brzo pribavlja i u cijelosti prenosi relevantne informacije!*

Rezultati procjene ispitanika prikazani su u 11. tablici s grafikonom.

11. tablica s grafikonom: Pribavljanje i prenošenje informacija idealnih ravnatelja

Stupanj slaganja	Broj ispitanika	% ispitanika
3	11	10,28%
4	24	22,43%
5	72	67,29%
Ukupno	107	100,00%



Obrađeni rezultati pokazuju da od ukupno 107 ispitanika, niti jedan ne smatra da je nevažno ravnateljevo pravodobno i cjelovito prenošenje odgovarajućih informacija. To potvrđuje činjenica da uopće nema ispitanika koji su izrazili potpuno neslaganje s tvrdnjom (stupanj 1), kao niti djelomično neslaganje (stupanj 2). Onih koji tome pridaju osrednju važnost ima 10,28%, dok onih koji smatraju ravnatelja da pribavlja i prenosi informacije smatraju vrlo i izrazito važnom je gotovo 90% (točnije 89,72%). Važnost koju ispitanici pridaju toj ulozi ravnatelja pokazuje i aritmetička sredina koja iznosi 4,57 i najveća je u ovoj skupini odrednica razvojne kompetencije. Veliku suglasnost potvrđuje i standardna devijacija koja iznosi 0,67 i mod koji je 5.

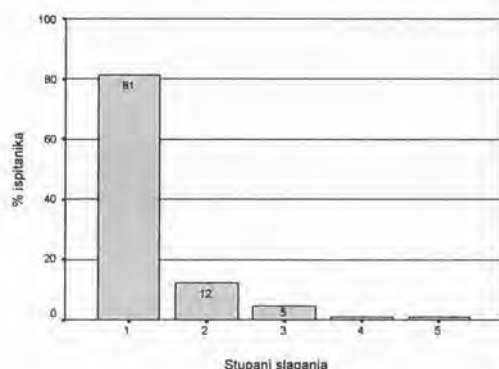
Uvođenje inovacija u odgojno-obrazovni proces uvjet je podizanja razine kvalitete toga procesa. U tome kako i u kojoj mjeri pristupa uvođenju promjena,

prepoznaje se ravnateljeva usmjerenost razvoju svoje škole, ili nasuprot tome, upotrebanje njezina prosperiteta pa i zaostajanje u razvoju na štetu svojih interesata. Zanimalo nas je, kako naši ispitanici procjenjuju važnost uključenosti ravnatelja u realizaciju projekata i uvođenje inovacija u odgojno-obrazovni proces. Ponudili smo im sljedeću tvrdnju i zatražili da izraze stupanj slaganja s ovom: *Ravnatelj se ne bi trebao opterećivati realizacijom projekata i uvođenjem inovacija u odgojno-obrazovni proces svoje škole!*

Rezultati procjene ispitanika prikazani su u 12. tablici s grafikonom.

12. tablica s grafikonom: Realizacija projekata i uvođenje inovacija nije važno za idealnog ravnatelja

Stupanj slaganja	Broj ispitanika	% ispitanika
1	87	81,31%
2	13	12,15%
3	5	4,67%
4	1	0,93%
5	1	0,93%
Ukupno	107	100,00%



Budući da je tvrdnja suprotno orijentirana potrebno ju je preformulirati i preračunati rezultate. Ona bi u tom slučaju bila: *Ravnatelj bi trebao sudjelovati u realizaciji projekata i uvođenju inovacija u odgojno-obrazovni proces svoje škole!*

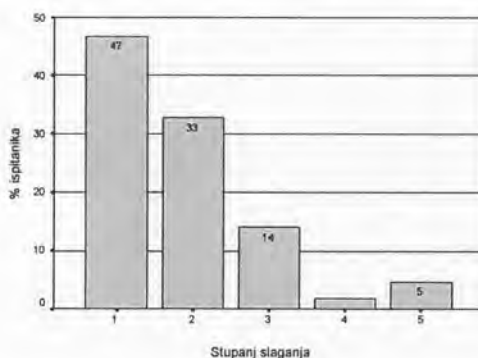
Preračunati rezultati prethodne tablice pokazuju da je od ukupno 107 ispitanika, svega njih dvoje izrazilo neslaganje s ravnateljevim sudjelovanjem u realizaciji projekata i uvođenju inovacija u odgojno-obrazovni rad. Onih koji misle suprotno je više od 90% (točnije 93,46%). Koliku važnost ispitanici pridaju ravnateljevu sudjelovanju u spomenutim poslovima pokazuje i aritmetička sredina koja iznosi 4,72. Standardna devijacija iznosi 0,68, a mod je 5.

Informatička se tehnologija izuzetno ubrzano razvija i ostvaruje primjenu u svim područjima suvremenog života. Osobito se njezina postignuća ubrzano odvijaju u području obrazovanja, kako neposredno u odgojno-obrazovnom procesu - u funkciji stjecanja znanja, tako i u području praćenja i unapređivanja obrazovnog sustava i njegova poslovanja. U okolnostima kada većina mladih samostalno stječe informatičku pismenost (uglavnom izvan škole) postavlja se pitanje koliko školsko osoblje, a osobito voditelj toga osoblja - ravnatelj, mora poznavati i primjenjivati znanja iz informatike. Zanimalo nas je, kako naši ispitanici procjenjuju važnost ravnateljeva znanja u primjeni informatičke tehnologije. Ponudili smo im sljedeću tvrdnju i zatražili da izraze stupanj slaganja s ovom: *Nije potrebno da ravnatelj znađe koristiti kompjutor u svom radu kad za to i tako postoje stručnjaci!*

Rezultati procjene ispitanika prikazani su u 13. tablici s grafikonom.

13. tablica s grafikonom: Znanje primjene kompjutora u radu nije potrebno za idealnog ravnatelja

Stupanj slaganja	Broj ispitanika	% ispitanika
1	50	46,73%
2	35	32,71%
3	15	14,02%
4	2	1,87%
5	5	4,67%
Ukupno	107	100,00%



Budući da je tvrdnja suprotno orijentirana, ona bi preformulirana bila: Potrebno je da ravnatelj znade *koristiti kompjutor* u svom radu bez obzira što za to postoje specijalizirani stručnjaci!

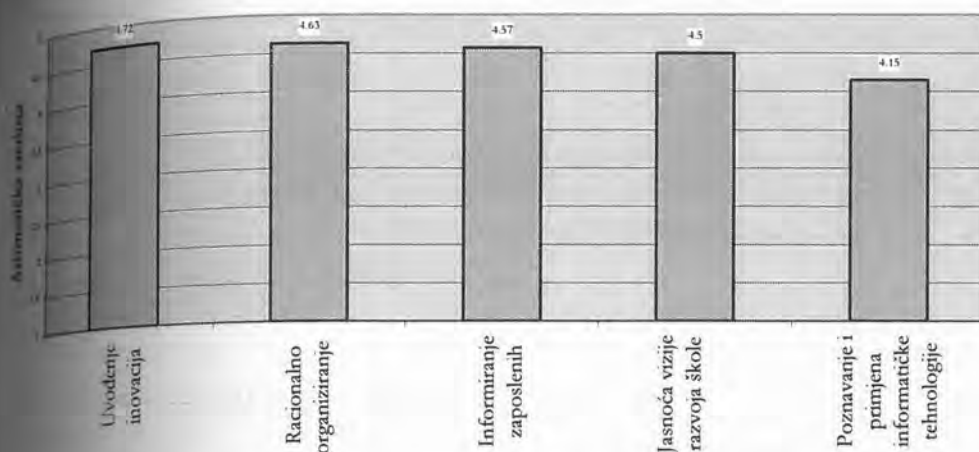
Preračunati rezultati prethodne tablice pokazuju da od 107 ispitanika samo njih 7 (6,54%) ne smatra da ravnatelj mora znati koristiti kompjutor u svom radu. Svi ostali (93,46%) smatraju da je to znanje ravnatelju potrebno, pri čemu su neki izrazili umjereno slaganje, a gotovo polovica (46,73%) tome pridaje najveći stupanj važnosti. Aritmetička sredina je 4,15, a standardna devijacija je 1,04, dok je mod 5.

Sintetički prikaz procjene razvojne kompetencije idealnih ravnatelja izradili smo na osnovi rangiranja aritmetičkih sredina i prikazali u 14. tablici s grafikonom.

14. tablica s grafikonom: Sintetički prikaz procjene razvojne kompetencije idealnih ravnatelja

Odrednice razvojne kompetencije	Aritmetička sredina
Uvođenje inovacija	4,72
Racionalno organiziranje	4,63
Informiranje zaposlenih	4,57
Jasnoća vizije razvoja škole	4,50
Poznavanje i primjena informat. tehnologije	4,15

Procjena razvojne kompetencije idealnih ravnatelja



Iz tablice u kojoj su rangirane aritmetičke sredine odrednica razvojne kompetencije "idealnih" ravnatelja, kao i iz grafičkog prikaza, vidljivo je koje odrednice te kompetencije ispitanici procjenjuju najvažnijima. Naznačenih pet odrednica, imajući u vidu dobivenu razinu važnosti izraženu aritmetičkom sredinom, može se svrstati u dvije skupine. U prvu skupinu spadaju odrednice s aritmetičkom sredinom većom od 4,5, a to su uvođenje inovacija, racionalno organiziranje radnog procesa i informiranje zaposlenih. U drugu skupinu odrednica s aritmetičkom sredinom važnosti do 4,5 ulaze jasnoća vizija razvoja škole i poznavanje i primjena informatičke tehnologije.

Na prvom mjestu od tri odrednice razvojne kompetencije ravnatelja, koje su ispitanici svojim procjenama, svrstali u prvu skupinu, nalazi se *uvođenje inovacija* i sudjelovanje u projektima s aritmetičkom sredinom od 4,72. Očigledno je da su ispitanici – stručni suradnici, svjesni potrebe ravnateljeva uključivanja u proces napredovanja odgojno-obrazovnog rada škole te činjenice da je bez njegove participacije u uvođenju novih rješenja teško ostvariti znatniji napredak u kvaliteti rada škole. Oko 90% ispitanika smatra da je ravnatelj u prvom redu u školi da bi *racionalno organizirao* odgojno-obrazovni proces, pribavio i prenosio osoblju relevantne *informacije*, te da ne može uspješno obavljati svoju funkciju ako nema jasnu *viziju* puta kojim njegova škola treba ići. Ispitanici veliku važnost pridaju ravnateljevoj sposobnosti da pribavlja i na pravi način prenosi informacije relevantne za uspješno odvijanje odgojno-obrazovnog procesa. To potvrđuje i činjenica da uopće nema ispitanika koji su izrazili potpuno neslaganje (stupanj 1), kao niti djelomično neslaganje (stupanj 2) s potrebom da se ravnatelj pokaže kompetentnim u tom poslu, a da je onih koji ulogu ravnatelja da pribavlja i prenosi informacije smatraju vrlo i izrazito važnom je gotovo 90% (točnije 89,72%).

potrebom jasnoće ravnateljeve vizije, vrlo i izrazito se slaže 85,98% ispitanika, što vrlo malo zaostaje za prethodnim odrednicom. Iako ne smatraju da je usvajanje i primjena *informatičke tehnologije* prioritet u radu na funkciji školskog ravnatelja, ovoj odrednici gotovo 50% (točnije 46,73%) ispitanika pridaje najveći stupanj važnosti (5).

Ukupno gledajući na procjenu razvojne kompetencije od strane ispitanika, vidljivo je da oni toj kompetenciji pridaju visoku važnost. Tome u prilog svjedoči i statistična aritmetička sredina naznačenih odrednica koja iznosi 4,51, kao i relativno mala standardna devijacija od 0,82.

2.1.1.3. Stručna kompetencija idealnih ravnatelja

Odgojno-obrazovna ustanova je neprofitna radna organizacija koja ima svoje zakonitosti funkcioniranja. Zbog toga njezin rukovoditelj, osim kompetencija svoprirodnih rukovoditeljima u većini drugih djelatnosti, mora imati i specifičnu kompetenciju vezanu za odgojno-obrazovni proces i njegovo odvijanje. Kad se govori u vidu tu specifičnu kompetenciju školskog ravnatelja, ona bi između ostalog mogla uključivati: *poznavanje temeljnih državnih zakonodavnih dokumenata i propisa iz područja odgoja i obrazovanja, razumijevanje temeljnih načela organizacije odgojno-obrazovnog procesa, poznavanje smisla i važnosti kvalitetnog planiranja i programiranja rada škole, poznavanje nastavnog plana i programa kao i didaktička načela njegova ostvarivanja te poznavanje oblika i procedura vrednovanja postignuća školskih djelatnika.*

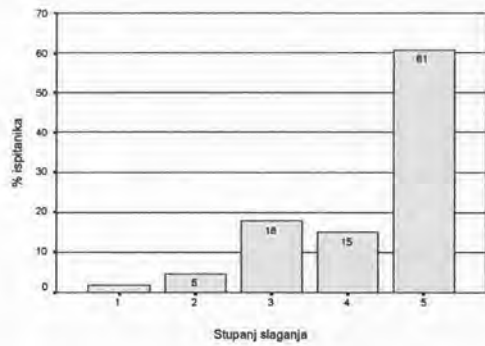
Zanimalo nas je kakvo je stajalište ispitanika o važnosti naznačenih odrednica stručne kompetencije školskog ravnatelja. Navedene smo odrednice formulisali kao tvrdnje i zatražili od ispitanika da izraze stupanj slaganja, odnosno neslaganja s njima. Obradene i interpretirane rezultate donosimo u nastavku.

Kao područje od vitalne važnosti društvene zajednice, odgojno-obrazovna je djelatnost regulirana brojnim zakonima i pravnim propisima. U njoj se primjenjuju mnogi zakonodavni dokumenti koji se primjenjuju i u drugim djelatnostima, kao i brojni dokumenti koji propisuju ponašanje isključivo u njoj samoj. Zanimalo nas je kako ispitanici procjenjuju potrebu da ravnatelj posjeduje znanja iz **područja zakonodavstva** i zatražili smo od njih da izvrše procjenu tvrdnje te izraze stupanj slaganja s njom: *Temeljne državne zakonodavne dokumente i propise iz područja odgoja i obrazovanja ravnatelj bi trebao "imati u malom prstu"!*

Rezultati procjene ispitanika prikazani su u 15. tablici s grafikonom.

15. tablica s grafikonom: Poznavanje prosvjetnog zakonodavstva idealnih ravnatelja

Stupanj slaganja	Broj ispitanika	% ispitanika
1	2	1,87%
2	5	4,67%
3	19	17,76%
4	16	14,95%
5	65	60,75%
Ukupno	107	100,00%



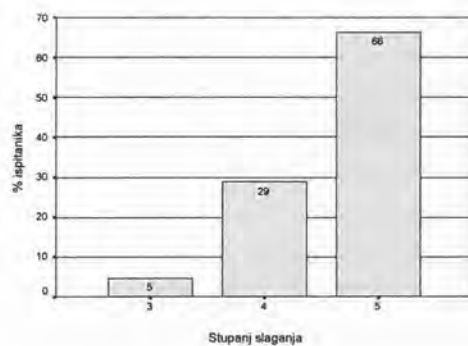
Od ukupno 107 ispitanika, njih tri četvrtine (75,70%) pridaje vrlo veliku i izrazitu važnost ravnateljevu poznavanju pravnog zakonodavstva iz područja odgoja i obrazovanja. Onih koji tom ravnateljevu znaju pridaju osrednju važnost je 17,76%, a onih koji ta znanja ne smatraju važnima svega je 6,54%. O važnosti tih znanja govori i aritmetička sredina koja iznosi 4,28. Standardna devijacija iznosi 1,04, a mod je 5.

Svaki se proces odvija u skladu s odgovarajućim zakonitostima, odnosno načelima. Racionalno odvijanje odgojno-obrazovnog procesa također podrazumijeva poznavanje određenih načela i djelovanje u skladu s njima. Od ravnatelja škole s pravom se očekuje da poznaje takva načela i da s njima uskladuje djelovanje svoje institucije. Zanimalo nas je kako na to pitanje gledaju ispitanici i kako procjenjuju važnost ravnateljeva **poznavanja pedagoških načela** i organizacije odgojno-obrazovnog rada u skladu s tim načelima. Ponudili smo im tvrdnju u nastavku i zatražili njihovu procjenu: *Važno je ako ravnatelj razumije pedagoška načela i žnade u skladu s njima organizirati odgojno-obrazovni proces u svojoj školi!*

Rezultati procjene ispitanika prikazani su u 16. tablici s grafikonom.

16. tablica s grafikonom: Razumijevanje pedagoških načela i organiziranje rada idealnih ravnatelja

Stupanj slaganja	Broj ispitanika	% ispitanika
3	5	4,67%
4	31	28,97%
5	71	66,36%
Ukupno	107	100,00%



Vidljivo je da među 107 ispitanika nema niti jednog koji ravnateljevo poznavanje pedagoških načela i sposobnost organiziranja odgojno-obrazovnog procesa u skladu s njima, smatra nevažnim. Onih pak ispitanika koji smatraju posve suprotno, tj. da je vrlo pa i izuzetno važno da ravnatelj poznaje pedagoška načela

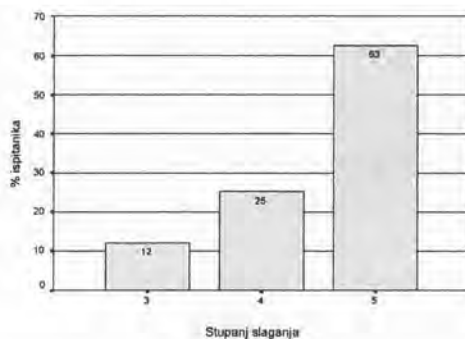
... i škole u školi, s njima u skladu, je 95,33%. Aritmetička sredina je 4,62, a standardna devijacija 0,58. Mod je 5.

Planiranje i programiranje rada škole početna je faza osmišljavanja rada škole u ostvarivanju svrhe i ciljeva njezina programa. To je ujedno prva i polazna faza svakog rukovoditelja pa i ravnatelja škole. Zanimalo nas je kako ispitanici procjenjuju važnost ove odrednice stručne kompetencije idealnog ravnatelja. Ponudili smo im tvrdnju u nastavku i zatražili smo od njih da izvrše procjenu: *Ravnatelj treba razumjeti smisao i važnost kvalitetnog planiranja i programiranja i mora to primijeniti u svojoj školi.*

Rezultati procjene ispitanika prikazani su u 17. tablici s grafikonom.

17. tablica s grafikonom: Poznavanje smisla i važnosti planiranja i programiranja rada idealnih ravnatelja

Stupanj slaganja	Broj ispitanika	% ispitanika
3	13	12,15%
4	27	25,23%
5	67	62,62%
Ukupno	107	100,00%



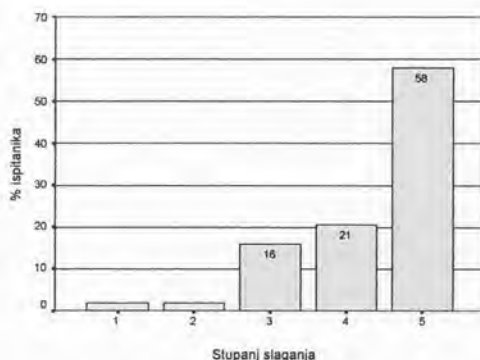
Vidljivo je da među 107 ispitanika nema niti jednog koji ravnateljevo razumijevanje smisla i važnosti planiranja i programiranja rada škole i umijeće njegova apliciranja u školskoj praksi – smatra nevažnim. Nešto više od 10% (točnije 12,15%) nema niti pozitivan niti negativan stav, ali zato 87,85% ispitanika smatra da je vrlo, pa i izuzetno, važno da ravnatelj razumije smisao i važnost planiranja i programiranja rada škole i njegovu primjenu. Aritmetička sredina je 4,50, a standardna devijacija 0,71. Mod je 5.

Planiranje i programiranje nastave kao dominantnog oblika odgojno-obrazovnog rada, mora poznavati svaki djelatnik škole, a osobito ravnatelj kao koordinator pedagoškog rada. **Nastavni plan i program**, razumije se, ima didaktička načela po kojima se ostvaruje. Poznavanje didaktike, kao teorijske osnove nastavnog rada, mora biti blisko školskom ravnatelju. Zanimalo nas je kako na to gledaju ispitanici i kako procjenjuju to ravnateljevo znanje. Na procjenu smo im dali narednu tvrdnju: *Neophodno da ravnatelj poznaje nastavni plan i program kao i didaktička načela njegova ostvarivanja!*

Rezultati procjene ispitanika prikazani su u 18. tablici s grafikonom.

10. tablica s grafikonom: Poznavanje nastavnog plana i programa idealnih ravnatelja

Stupanj slaganja	Broj ispitanika	% ispitanika
1	2	1,90%
2	2	1,90%
3	17	16,19%
4	22	20,95%
5	62	59,05%
Ukupno	105	100,00%



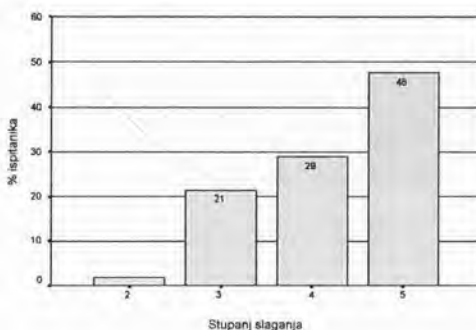
Od 105 ispitanika svega njih četvero (3,8%) smatra nevažnim ovo umijeće ravnatelja. Nasuprot njima stoji točno 80% ispitanika koji smatraju vrlo važnim (20,95%) i izuzetno važnim (59,05%) da ravnatelj poznaje nastavni plan i program kao i didaktička načela njegova ostvarivanja. Aritmetička sredina je 4,33, a standardna devijacija 0,95. Mod je 5.

Rukovođenje uključuje i obvezu rukovoditelja da prati i **vrednuje postignuća** u ostvarivanju plana i programa, tj. utvrđivanje kvantitativne i kvalitativne razine ostvarivanja planiranih ciljeva. Ravnatelj škole dužan je to učiniti za svaki segment školskog programa kao i za njegove izvršitelje. Zanimalo nas je kako na to pitanje gledaju ispitanici i kako procjenjuju to ravnateljevo znanje. Na procjenu smo im dali narednu tvrdnju: *Ravnatelj bi trebao znati načine i procedure vrednovanja postignuća njegovih djelatnika i ostvarivanja objektivne kontrole njihova rada!*

Rezultati procjene ispitanika prikazani su u 19. tablici s grafikonom.

11. tablica s grafikonom: Znanje vrednovanja postignuća zaposlenih od strane idealnih ravnatelja

Stupanj slaganja	Broj ispitanika	% ispitanika
2	2	1,87%
3	23	21,50%
4	31	28,97%
5	51	47,66%
Ukupno	107	100,00%



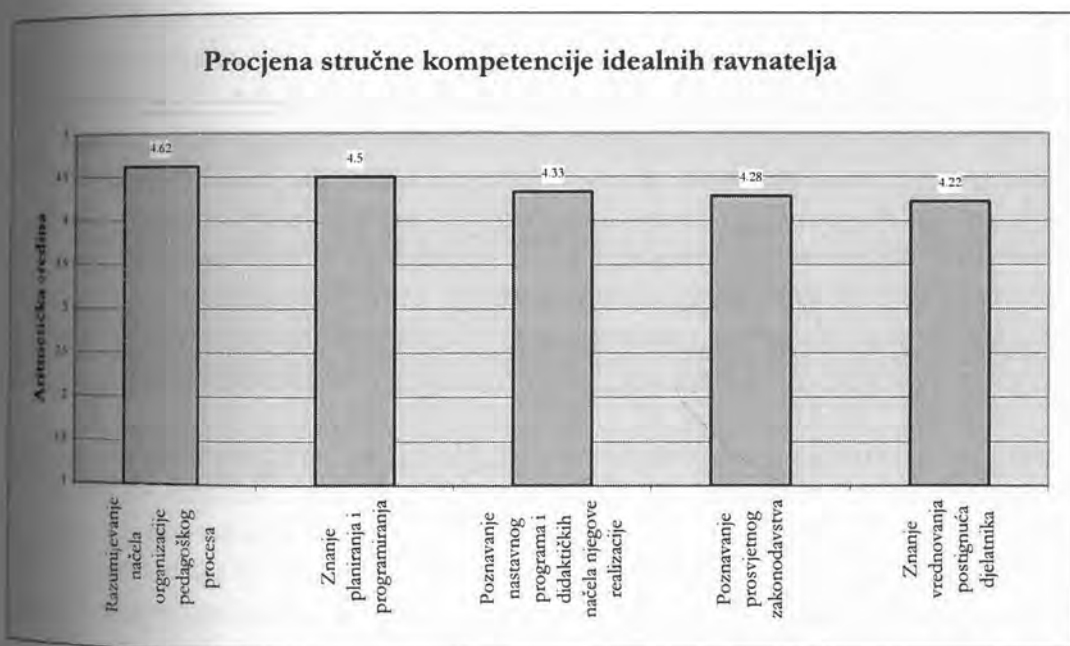
Od 107 ispitanika samo su 2 (1,87%) koji to znanje ravnatelja ne smatraju važnim. Onih pak koji to znanje smatraju osrednje važnom ima nešto više od jedne petine (21,50%), a 76,63% smatra vrlo i izuzetno važnim. Aritmetička sredina je 4,22, a standardna devijacija 0,85. Mod je 5.

Nakon ovog analitičkog prikaza rezultata istraživanja odrednica stručne kompetencije idealnih ravnatelja u nastavku donosimo sintetički prikaz izloženih rezultata, i zaključke koje je iz njih moguće izvesti.

Sintetički prikaz procjene stručne kompetencije idealnih ravnatelja izradili smo na osnovi rangiranja aritmetičkih sredina i prikazali u 20. tablici s grafikonom.

20. tablica s grafikonom: Sinteza rezultata procjene stručne kompetencije idealnih ravnatelja

Odrednice stručne kompetencije	Aritmetička sredina
Razumijevanje načela organizacije pedagoškog procesa	4,62
Znanje planiranja i programiranja	4,50
Poznavanje nastavnog programa i didaktičkih načela njegove realizacije	4,33
Poznavanje prosvjetnog zakonodavstva	4,28
Znanje vrednovanja postignuća djelatnika	4,22



Iz tablice i grafičkog prikaza, vidljivo je koje odrednice stručne kompetencije "idealnog" ravnatelja ispitanici procjenjuju najvažnijima. Naznačenih pet odrednica, imajući u vidu dobivenu razinu važnosti, može se svrstati u dvije skupine. U prvu spadaju one s aritmetičkom sredinom stupnja važnosti 4,5 i iznad, a to su: razumijevanje načela organizacije pedagoškog procesa i znanje planiranja i programiranja. U drugu skupinu ulaze odrednice čija je važnost procijenjena aritmetičkom sredinom ispod 4,5, a to su: poznavanje nastavnog

... i didaktičkih načela njegove realizacije, poznavanje prosvjetnog
... i znanje vrednovanja postignuća djelatnika.

... na prvo mjesto, s aritmetičkom sredinom 4,62, među odrednicama stručne
... kompetencije idealnog ravnatelja, ispitanici svrstavaju njegovo poznavanje
... temeljnih načela organizacije odgojno-obrazovnog rada u školi. Zanimljivo je da
... među ispitanicima nije našao niti jedan koji tu odrednicu drži djelomično
... važnom ili nevažnom (stupnjevi važnosti 2 i 1), a čak je 95,33% ispitanika smatra
... vrlo ili izuzetno važnom (stupnjevi važnosti 4 i 5). U procjeni ove odrednice je i
... odstupanja standardna devijacija - 0,58. Odmah iza spomenute odrednice slijedi
... procjena važnosti ravnateljeva znanja u području planiranja i
... programiranja rada škole. U procjeni ove odrednice rezultati ispitanika vrlo su
... i nema niti jednog koji ravnateljevo razumijevanje smisla i važnosti
... planiranja i programiranja rada škole i umijeće njegova apliciranja u školskoj
... praksi - smatra nevažnim ili djelomično važnim. Naprotiv, 87,85% ispitanika
... smatra da je vrlo, pa i izuzetno važno da ravnatelj razumije smisao i važnost
... planiranja i programiranja rada škole i njegovu primjenu. Aritmetička sredina je
... 4,50, a standardna devijacija 0,71.

... drugu skupinu, nešto manje važnih odrednica stručne kompetencije ravnatelja,
... i dalje: poznavanje nastavnog plana i didaktičkih načela, poznavanje prosvjetnog
... i znanje vrednovanja postignuća školskog osoblja. Unatoč
... značajnom rangu pojedinih odrednica ravnatelja, u kojem se prepoznaje što
... smatraju najvažnijim, a što najmanje važnim, treba uočiti da su sve spomenute
... odrednice stručne kompetencije procijenjene vrlo visoko i da je u svih
... aritmetička sredina iznad 4. Očigledno je da ispitanici sve navedene odrednice
... smatraju vrlo i izuzetno važnim za uspješno obavljanje funkcije ravnatelja. Inače,
... prosječna aritmetička sredina stručne kompetencije ravnatelja iznosi 4,39, a
... standardna devijacija je 0,82.

Ukupno gledajući procjenu stručne kompetencije ravnatelja od strane ispitanika
... vidljivo je da ispitanici prepoznaju potrebu da se ravnatelj kao koordinator
... ukupnog funkcioniranja života i pedagoškog rada u školi, mora prvenstveno
... oslanjati u poznavanju načela na kojima se temelji djelatnost škole kao obrazovne
... ustanove, organizacija njezina rada i program. Vidljivo je, također, da ispitanici
... izuzetno preferiraju stručnost i profesionalnost u temeljnim sastavnicama
... pedagoške djelatnosti škole, a ne ravnateljevo udovoljavanje formalnim
... zahtjevima nadređenih. Oni očigledno u ravnatelju traže dovoljno kompetentnu
... stručnu osobu koja će osigurati vođenje prema višoj kvaliteti stručno-
... pedagoškog rada.

4.1.1.4. Međuljudska kompetencija idealnih ravnatelja

Vođenje je jedna od četiri ključne funkcije rukovođenja. Dobar rukovoditelj, nakon što je planirao i programirao rad te organizirao njegovo izvođenje – mora naučiti povesti ljude u ostvarivanje zajedničkih ciljeva. Zbog toga su znanja o međuljudskim odnosima prijeko potrebna svakom rukovoditelju, pa i školskom ravnatelju. On bi, između ostaloga, trebao: *razumjeti zakonitosti međuljudskih odnosa, demokratski voditi školsko osoblje, znati sudjelovati u rješavanju konflikata, umjeti motivirati svoje osoblje te znati prepoznati individualne kvalitete zaposlenih u školi.*

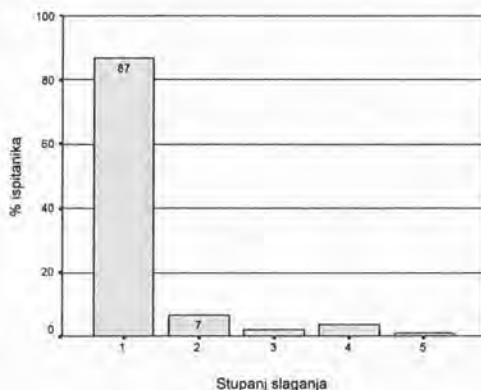
Zanimalo nas je kakvo je stajalište ispitanika o važnosti naznačenih znanja o međuljudskim odnosima za uspješno obavljanje uloge ravnatelja škole, tj. o važnosti umijeća ravnatelja u vođenju školskog osoblja. Navedene smo odrednice formilirali kao tvrdnje i zatražili od ispitanika da izraze stupanj slaganja, odnosno neslaganja s njima. Trebali su to, kao i u prethodnom slučaju, izraziti brojem na skali sudova od 1 do 5. Obradene i interpretirane rezultate prikazujemo u nastavku.

Ljudski se potencijal pokazuje najrelevantnijim čimbenikom i presudnim resursom u većini ljudskih djelatnosti. Odgojno-obrazovna je djelatnost temeljena upravo na međuljudskim odnosima, a o njihovoj kvaliteti ovisi i kvaliteta i rezultati obrazovnog procesa. Stoga se s pravom očekuje, da se **poznavanje zakonitosti na kojima su utemeljeni međuljudski odnosi**, mora naći u fondu znanja svakog ravnatelja. Zanimalo nas je kako na potrebu da ravnatelj poznaje bitne odrednice međuljudskih odnosa gledaju naši ispitanici pa smo im ponudili sljedeću tvrdnju i zatražili da izraze stupanj slaganja s njom: *Nije važno za ravnatelja da dobro razumije zakonitosti međuljudskih odnosa i da poznaje mehanizme po kojima funkcionira njegov školski kolektiv!*

Rezultati procjene ispitanika prikazani su u 21. tablici s grafikonom.

21. tablica s grafikonom: Poznavanje međuljudskih odnosa kao nevažna sposobnost idealnih ravnatelja

Stupanj slaganja	Broj ispitanika	% ispitanika
1	93	86,92%
2	7	6,54%
3	2	1,87%
4	4	3,74%
5	1	0,93%
Ukupno	107	100,00%



Budući da je tvrdnja suprotno orijentirana, treba je preformulirati i rezultate preračunati. Ona bi u tom slučaju bila: *Važno da ravnatelj dobro razumije*

...poznajemo mehanizme po kojima funkcioniše njihov školski kolektiv!

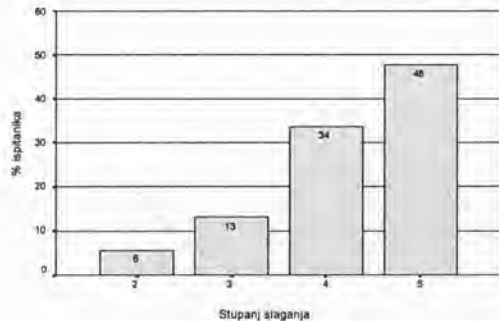
Preračunati rezultati pokazuju da je od ukupno 107 ispitanika samo jedan (0,93%) procijenio izrazito nevažnim, a samo 4 (3,74%) uglavnom nevažnim. Ravnateljevo poznavanje zakonitosti međuljudskih odnosa. Svega dva ispitanika smatraju tu sposobnost ravnatelja osrednje važnom, a čak 93,46% vrlo ili izrazito važnom, od čega gotovo 90% (86,92%) izrazito važnom. Veliku važnost kojom ispitanici procjenjuju ovu sposobnost ravnatelja potvrđuje i aritmetička sredina koja iznosi 4,75, dok je odstupanje (standardna devijacija) svega 0,75. Mod 5.

Demokratsko je vođenje općeprihvaćeni stil vođenja koji u svim djelatnostima, osim tradicionalno rigidnih (vojska, policija i sl.), daje najbolje rezultate. U djelatnosti kao što je odgoj i obrazovanje naprosto je nezamislivo da se rukovodi bez participacije zaposlenih. Praksa međutim pokazuje da, unatoč suvremenim spoznajama, u nekim školama egzistira direktivno, autoritarno vođenje. Zanimalo nas je kako na demokratsko vođenje gledaju naši ispitanici, tj. kako procjenjuju potrebu da školski ravnatelj vodi demokratski i daje li to bolje odgojno-obrazovne rezultate. Ponudili smo im sljedeću tvrdnju i zatražili da utvrdimo stupanj slaganja s njom: *Demokratsko vođenje škole daje bolje odgojno-obrazovne rezultate od drugih oblika vođenja!*

Rezultati procjene ispitanika prikazani su u 22. tablici s grafikonom.

22. tablica s grafikonom: Znanje demokratskog vođenja idealnih ravnatelja

Stupanj slaganja	Broj ispitanika	% ispitanika
2	6	5,61%
3	14	13,08%
4	36	33,64%
5	51	47,66%
Ukupno	107	100,00%



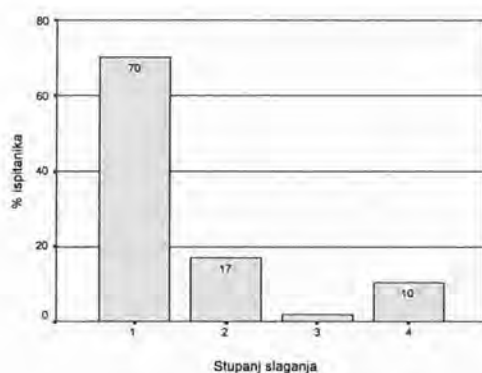
Vidljivo je da od 107 ispitanika niti jedan ne procjenjuje da demokratski stil vođenja nema pozitivnog utjecaja na odgojno-obrazovne rezultate, a samo 6 ispitanika smatraju takvo vođenje manje važnim za odgojno-obrazovne rezultate. Uz 13,08% onih koji smatraju da demokratsko vođenje osrednje utječe na odgojno-obrazovne rezultate, vidljivo je da 81,30% drži vrlo ili izrazito važnim da se školom rukovodi demokratski i da takvo vođenje daje znatno bolje odgojno-obrazovne rezultate. Aritmetička sredina iznosi 4,23, a standardna devijacija 0,89; mod je 5.

aktivno sudjelovanje u rješavanju konflikata koji nastaju tijekom odgojno-obrazovnog procesa između različitih subjekata (učenika i nastavnika, učenika i nastavnika, nastavnika i roditelja i sl.), smatra se jednom od obveza ravnatelja. Istraživanja je, međutim, pokazala da neki ravnatelji zaziru od takvih situacija i konflikte ostavljaju neriješenima što ponekad u znatnoj mjeri odgojno-obrazovnu situaciju u školi čini napetijom i složenijom. Zanimalo nas je kako sami ispitanici, koji su često i sami žrtve takve prakse (jer moraju sami preuzeti ulogu moderatora), gledaju na situaciju kad ravnatelj izbjegava rješavanje konflikata. Ponudili smo im sljedeću tvrdnju i zatražili da izraze stupanj slaganja s njom: *Nije potrebno da se ravnatelj opterećuje rješavanjem konflikata, kad će se oni i tako sami ili poslije riješiti!*

Rezultati procjene ispitanika prikazani su u 23. tablici s grafikonom.

23. tablica s grafikonom: Nesudjelovanje idealnih ravnatelja u rješavanju konflikata

Stupanj slaganja	Broj ispitanika	% ispitanika
1	75	70,75%
2	18	16,98%
3	2	1,89%
4	11	10,38%
Ukupno	106	100,00%



Budući da je navedena tvrdnja suprotno orijentirana, potrebno je, radi usporedivosti, tvrdnju preformulirati i rezultate preračunati. Tvrdnja bi u tom slučaju mogla biti: *Potrebno je da ravnatelj sudjeluje u rješavanjem konflikata, ne čekajući da se oni riješe sami od sebe.*

Preračunati rezultati iz prethodne tablice pokazuju da se vrlo mali broj ispitanika, od njih 106, nije odredio prema ovom pitanju, tj. svega dva ispitanika (1,89%) gledaju na ovaj problem niti s odobravanjem niti s negodovanjem. Nešto je manji broj onih koji smatraju da bi ravnatelj mogao ostati po strani kad su konflikti u pitanju (10,38%), od onih koji smatraju vrlo važnim da se on uključi u njihovo rješavanje (16,98%). Onih pak koji smatraju da je izrazito važno da se ravnatelj uključi u rješavanje konflikata je više od 70% (točnije 70,75%). Armetička sredina stupnja važnosti ovoga pitanja je 4,48, a standardna devijacija je 0,96. Mod je 5.

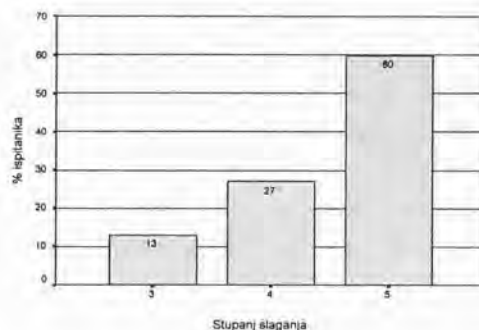
Umijeće motiviranja zaposlenih smatra se jednom od ključnih odlika dobrog rukovoditelja. Bez motiviranog osoblja školski ravnatelj teško može kvalitetno ostvariti plan i program rada škole. Osim veće efikasnosti u ostvarivanju obrazovnih aspekata odgojno-obrazovnog procesa, motiviranost osoblja ima

...strukture pozitivne odgojne utjecaje na razrednu klimu i opću radnu klimu škole. Zanimalo nas je kako naši ispitanici procjenjuju važnost ravnateljeva motiviranja i umijeće aplikacije tih spoznaja u poticanju kvalitetnijeg doprinosa zaposlenih. Ponudili smo im sljedeću tvrdnju i zatražili da izraze stupanj slaganja s njom: *Važno je da ravnatelj znade prepoznati potrebe svojih djelatnika i primijeniti odgovarajuće oblike motivacije za njihov djelotvorniji rad!*

Rezultati procjene ispitanika prikazani su u 24. tablici s grafikonom.

24. tablica s grafikonom: Umijeće motiviranja zaposlenih od strane idealnih ravnatelja

Stupanj slaganja	Broj ispitanika	% ispitanika
3	14	13,08%
4	29	27,10%
5	64	59,81%
Ukupno	107	100,00%



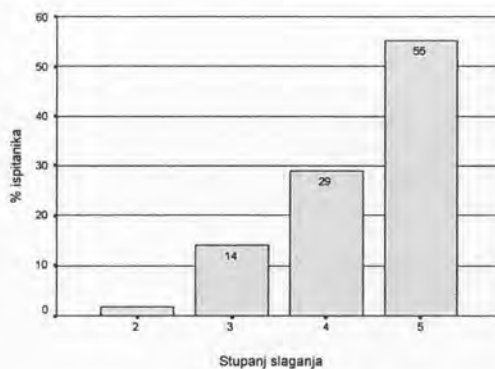
Vidljivo je da među 107 ispitanika nema niti jednog koji ovu odrednicu međuljudske kompetencije ravnatelja ne smatra važnom. Svi se ispitanici slažu, neki slažu ili izrazito slažu s potrebom da ravnatelj znade prepoznati potrebe svojih djelatnika i primijeniti odgovarajuće oblike motivacije za njihov djelotvorniji rad. Gotovo 60% (59,81%) ispitanika ovoj sposobnosti daje najveću važnost, čime ona zauzima jedno od vodećih mjesta među odrednicama međuljudske kompetencije suvremenog ravnatelja. I aritmetička sredina koja iznosi 4,47 pokazuje opravdanost prethodne tvrdnje, a i relativno malo odstupanje odgovora ispitanika. Naime standardna devijacija iznosi 0,72, a mod je 5.

Istraživanja pokazuju veliku sklonost ravnatelja administrativnom vođenju školskog osoblja, koje se odlikuje kolektivnim, a ne individualnim pristupom analizi i vrednovanju doprinosa zaposlenih. Pokazalo se međutim, da uspješni ravnatelji znaju **prepoznati ono najbolje** u svakom svom djelatniku i iskoristiti to za dobrobit svoje škole. Zanimalo nas je kako naši ispitanici gledaju na tu sposobnost ravnatelja pa smo im ponudili sljedeću tvrdnju i zatražili da izraze stupanj slaganja s njom: *Dobar ravnatelj znade prepoznati ono najbolje u svakom svom djelatniku i iskoristiti to za dobrobit svoje škole!*

Rezultati procjene ispitanika prikazani su u 25. tablici s grafikonom.

25. tablica s grafikonom: Prepoznavanje vrijednih djelatnika od strane idealnih ravnatelja

Stupanj slaganja	Broj ispitanika	% ispitanika
2	2	1,87%
3	15	14,02%
4	31	28,97%
5	59	55,14%
Ukupno	107	100,00%



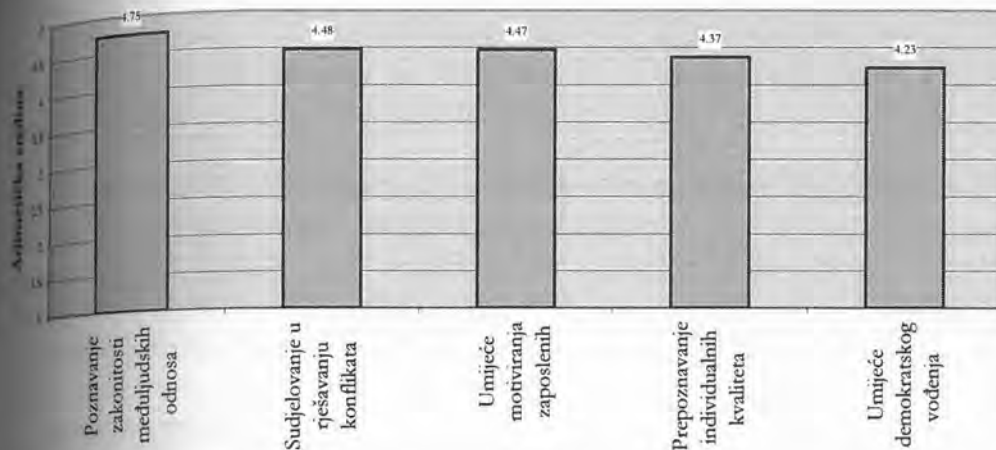
Vidljivo je da nema ispitanika koji ovu sposobnost ravnatelja smatraju posve nevažnom. Vrlo malo, svega 2 ispitanika (1,87%) djelomično se slaže s iznesenom tvrdnjom. Međutim, čak 84,11% se vrlo ili izrazito slaže sa sposobnošću ravnatelja da znade prepoznati ono najbolje u svakom svom djelatniku i iskoristiti to za dobrobit svoje škole. Aritmetička sredina je 4,37, a standardna devijacija 0,80. Mod je 5.

Sintetički prikaz procjene međuljudske kompetencije idealnih ravnatelja uradili smo na osnovi rangiranja aritmetičkih sredina i prikazali u 26. tablici s grafikonom.

26. tablica s grafikonom: Sintetički prikaz procjene međuljudske kompetencije idealnih ravnatelja

Odrednice međuljudske kompetencije	Aritmetička sredina
Poznavanje zakonitosti međuljudskih odnosa	4,75
Sudjelovanje u rješavanju konflikata	4,48
Umijeće motiviranja zaposlenih	4,47
Prepoznavanje individualnih kvaliteta	4,37
Umijeće demokratskog vođenja	4,23

Procjena međuljudske kompetencije idealnih ravnatelja



Iz tablice u kojoj su rangirane aritmetičke sredine odrednica međuljudske kompetencije "idealnog" ravnatelja, kao i iz grafičkog prikaza, vidljivo je koje od ovih ispitanici procjenjuju najvažnijima. Imajući u vidu dobivenu razinu važnosti, prepoznaje se da u ovoj skupini odrednica ispitanici najveću važnost pridaju ravnateljevu poznavanju zakonitosti međuljudskih odnosa. S aritmetičkom sredinom od 4,75 to je, po sudu ispitanika, uvjerljivo najvažnija kompetencija ravnatelja u području međuljudskih odnosa. Valja istaći da gotovo 90% ispitanika ovu kompetenciju ravnatelja smatra izrazito važnom i procjenjuje je najvećim stupnjem važnosti, tj. s 5.

Iza ove "stršeće" odrednice slijedi skupina od četiri odrednice koje se u stupnju važnosti vrlo malo razlikuju. O njihovoj podjednakoj važnosti svjedoči aritmetička sredina koja se kreće u intervalu od 4,53 do 4,23, tj. razlika između najveće i najmanje iznosi svega 0,30. U tu skupinu odrednica ulazi: sudjelovanje u rješavanju konflikata, umijeće motiviranja zaposlenih, poznavanje individualnih kvaliteta osoblja i umijeće demokratskog vođenja. Sve su te odrednice vezane za operativan rad ravnatelja sa zaposlenim osobljem, a najviše dolaze do izražaja u svakodnevnoj praksi rukovođenja školom. Obrada rezultata vezanih uz procjenu ovih odrednica pokazuje specifične odnose ispitanika prema nekima od njih. Tako, primjerice, više od 70% ispitanika ocjenjuje najvišim stupnjem važnosti (5) da se ravnatelj uključi u rješavanje konflikata u školi. Kad je u pitanju sposobnost ravnatelja da umije motivirati svoje osoblje i time pridonijeti da se uspješnije ostvare školske zadatke – uopće nema niti jednog ispitanika koji tu sposobnost smatra manje važnom ili nevažnom; svi je ocjenjuju važnom (3), vrlo važnom (4) i najviše (preko 60%) izrazito važnom. Slična je struktura rezultata i kada je po srijedi umijeće ravnatelja da motivira osoblje za uspješno obavljanje poslova u školi. Čak se 84,11% ispitanika vrlo ili izrazito slaže s umijećem

ravnatelja da znade prepoznati ono najbolje u svakom svom djelatniku i koristiti to za dobrobit svoje škole. Na kraju je, ali ne manje značajno, umijeće ravnatelja u demokratskom vođenju. Uz 13,08% onih koji smatraju da demokratsko vođenje osrednje utječe na odgojno-obrazovne rezultate, 81,30% vrlo ili izrazito važnim da se školom rukovodi demokratski i smatra da takvo vođenje daje znatno bolje odgojno-obrazovne rezultate.

Može se zaključiti da su ispitanici vrlo visoko procijenili važnost ravnateljeve kompetencije u području međuljudskih odnosa. U odnosu na druge kompetencije ova je po svemu sudeći dobila vodeće mjesto u profilu idealnog ravnatelja što potvrđuje i prosječna aritmetička sredina naznačene kompetencije koja iznosi 4,46. Iz toga se daje zaključiti da je vođenje ono područje rada ravnatelja kojem, u izboru ravnatelja kako i u njihovu stručnom usavršavanju, treba posvetiti najveću pozornost.

3.1.1.5. Akcijska kompetencija idealnih ravnatelja

Uznato je da znanje o određenoj djelatnosti ili području života još uvijek ne vodi bezuvjetno i ponašanje u skladu s tim znanjima. U prethodnoj smo skupini kompetencija "idealnog" ravnatelja vidjeli koliku važnost ispitanici pridaju pojedinim karakteristikama ravnatelja u području međuljudskih odnosa. Sada nas zanima kako ispitanici procjenjuju važnost, da tako kažemo, ponašajno-akcijske kompetencije vođenja. Kada se ta kompetencija ima u vidu onda se ona, između ostalog, može prepoznati po tome kako ravnatelj škole: *stvara uvjete i otklanja prepreke u radu osoblja, sluša i savjetodavno pomaže u radu, ističe uspjehe i rezultate vrijednih djelatnika, radi otvoreno sa svojim ljudima i rješava probleme u školi.*

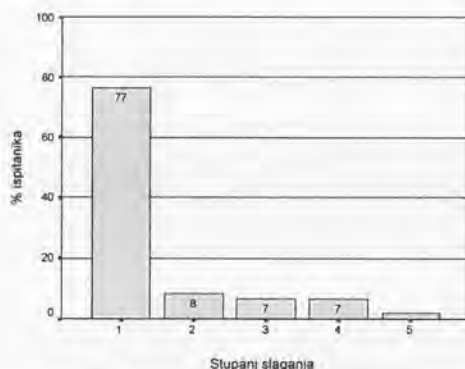
Zanimalo nas je kakvo je stajalište ispitanika o važnosti naznačenih odlika akcijske kompetencije za uspješno obavljanje uloge ravnatelja škole. Navedene smo odrednice formulirali kao tvrdnje i zatražili od ispitanika da izraze stupanj slaganja, odnosno neslaganja s njima. Trebali su to izraziti brojem na skali procjene od 1 do 5. U nastavku su rezultati i njihova interpretacija.

Zanimalo nas je od važnih zadaća svakog rukovoditelja, pa i školskog ravnatelja, da osigurava **optimalne uvjete** za rad i otklanja eventualne prepreke koje stoje na putu njegovim djelatnicima u ostvarivanju programskih zadataka. Zanimalo nas je kako na takvo ponašanje gledaju naši ispitanici i kako procjenjuju važnim da ravnatelj stvara uvjete i uklanja prepreke. Ponudili smo im sljedeću tvrdnju i zatražili da izraze stupanj slaganja s njom: *Ako ravnatelj ne otklanja prepreke u radu svojih djelatnika i ne stvara primjerene uvjete za rad to neće bitno utjecati na rezultate!*

Rezultati procjene ispitanika prikazani su u 27. tablici s grafikonom.

27. tablica s grafikonom: Otklanjanje prepreka u radu svojih djelatnika od strane idealnih ravnatelja

Stupanj slaganja	Broj ispitanika	% ispitanika
1	82	76,64%
2	9	8,41%
3	7	6,54%
4	7	6,54%
5	2	1,87%
Ukupno	107	100,00%



Prema tome da je tvrdnja suprotno orijentirana potrebno je, radi usporedivosti, preformulirati tu tvrdnju i preračunati rezultate. Ona bi u tom slučaju mogla biti: *Ako ravnatelj otklanja prepreke u radu svojih djelatnika i stvara primjerene uvjete za rad to će bitno utjecati na rezultate!*

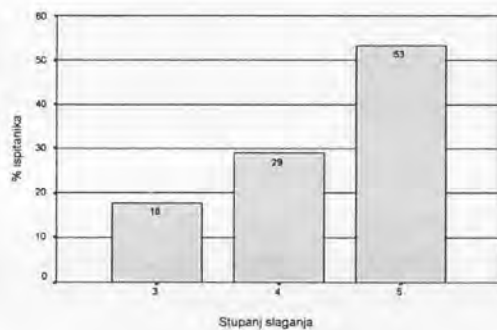
Preračunati rezultati pokazuju da se od 107 ispitanika svega dvoje ne slaže s tvrdnjom da ravnateljevo otklanjanje prepreka i stvaranje uvjeta može znatnije utjecati na rezultate rada. Mali se broj ispitanika u svojim procjenama opredijelio za djelomično slaganje s važnošću takva ponašanja, osrednjom pa i vrlo velikom važnošću. Najveći broj – 82 ispitanika, odnosno 76,64%, pridaje ovakvu ponašanje ravnatelja izrazitu važnost. Aritmetička sredina stupnja važnosti je 4,51, standardna devijacija je 1, a mod je 5.

Jedna od pozitivnih odlika školskog ravnatelja smatra se njegovom spremnošću da sasluša svoje osoblje, da pokazuje interes za njihove probleme, ali i njihove prijedloge. Očekuje se da na probleme i prijedloge reagira, da pokazuje svoje shvaćanje i prihvaćanje pojedinih rješenja i savjetodavno pomaže u njihovu rješavanju. Zanimalo nas je kako na takvo ponašanje gledaju naši ispitanici i kako procjenjuju potrebu da ravnatelj sluša svoje osoblje i pomaže savjetom u radu. Ponudili smo im sljedeću tvrdnju i zatražili da izraze stupanj slaganja s njom: *Dobar se ravnatelj ne zatvara u svoju kancelariju, obilazi svoje osoblje, sluša i pomaže savjetom u radu!*

Rezultati procjene ispitanika prikazani su u 28. tablici s grafikonom.

28. tablica s grafikonom: Savjetodavno pomaganje idealnog ravnatelja

Stupanj slaganja	Broj ispitanika	% ispitanika
3	19	17,76%
4	31	28,97%
5	57	53,27%
Ukupno	107	100,00%



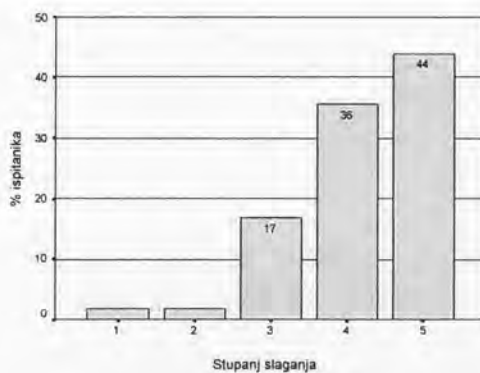
Vidljivo je da među 107 ispitanika nema niti jednog koji se samo djelomično slaže ili uopće ne slaže s ovom odrednicom akcijske kompetencije ravnatelja, tj. da sluša svoje osoblje i savjetodavno mu pomaže u radu. Onih koji se vrlo ili izrazito slaže s takvim ponašanjem ravnatelja i koji ga smatraju dobrim ako to čini je više od 80% (točnije 82,24%). I visoka aritmetička sredina od 4,36 - pokazuje pozitivan odnos ispitanika prema takvom ponašanju ravnatelja, kao i malo standardno odstupanja od 0,77. Uz najmanji stupanj slaganja 3 i najveći 5, mod je 5.

Jedan od učestalijih oblika koje primjenjuju rukovoditelji u svim djelatnostima da bi **motivirali zaposlene** za postizavanje boljih radnih rezultata jest isticanje i nagradivanje onih koji postižu najviše. Taj oblik poticanja primjenjuju i dobri ravnatelji. Zanimalo nas je kako naši ispitanici gledaju na ravnateljevo javno isticanje uspjeha i rezultata vrijednih učitelja i stručnih suradnika i smatraju li to pozitivnim. Ponudili smo im tvrdnju u nastavku i zatražili da procijene njezinu važnost: *Ravnateljevo javno isticanje uspjeha i rezultata vrijednih učitelja i stručnih suradnika treba se smatrati pozitivnim?*

Rezultati procjene ispitanika prikazani su u 29. tablici s grafikonom.

29. tablica s grafikonom: Isticanje uspjeha i rezultata vrijednih pojedinaca od strane idealnih ravnatelja

Stupanj slaganja	Broj ispitanika	% ispitanika
1	2	1,87%
2	2	1,87%
3	18	16,82%
4	38	35,51%
5	47	43,93%
Ukupno	107	100,00%



Najveći broj ispitanika - 43,93%, očigledno smatra da je ravnateljevo javno isticanje uspjeha i rezultata vrijednih učitelja i stručnih suradnika izrazito pozitivno i da djeluje vrlo poticajno na ostalo osoblje. Nešto je manje onih koji

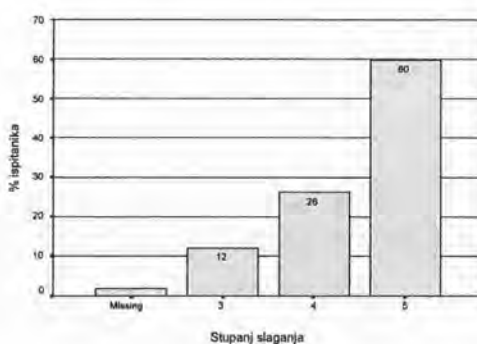
takvo ponašanje ravnatelja smatraju vrlo važnim (35,51%). Dakle, broj onih koji smatraju takvo ponašanje vrlo ili izrazito važnim gotovo je 80% (točnije 79,44%). Aritmetička sredina je 4,18, a standardna devijacija 0,91. Mod je 5.

Povjerenje je jedna od važnih odlika suvremenog ravnatelja. Ono u velikoj mjeri doprinosi stvaranju pozitivnog ozračja u kojem se ostvaruju i bolji odgojno-obrazovni rezultati. Jedan od pokazatelja povjerenja koje obrazovno osoblje ima u svojeg ravnatelja jest i njegov odnos u kojem on ne "spletka", ne radi iza leđa, nego počinje i podržava iskrenost. Imajući to u vidu zanimalo nas je kako na takvo ponašanje gledaju ispitanici i kako procjenjuju važnost povjerenja u ravnatelja. Ponudili smo im tvrdnju u nastavku i zatražili da izraze svoje slaganje s njom: *Ravnatelj ne radi iza leđa svojim ljudima, probleme nastoji riješiti "oči u oči", a ne preko papira i komisija!*

Rezultati procjene ispitanika prikazani su u 30. tablici s grafikonom.

30. tablica s grafikonom: **Otvorenost idealnih ravnatelja prema zaposlenima**

Stupanj slaganja	Broj ispitanika	% ispitanika
3	13	12,38%
4	28	26,67%
5	64	60,95%
Ukupno	105	100,00%



Vadljivo je da među 105 ispitanika nema niti jednog koji se ne slaže ili djelomično slaže s navedenom tvrdnjom. Svi se ispitanici uglavnom slažu, vrlo slažu ili izuzetno slažu s ponašanjem ravnatelja koji ne radi iza leđa nego probleme i nesporazume rješava "oči u oči". Više od tri petine ispitanika (60,95%) pridaje izuzetno veliku važnost ravnateljevu iskrenu ponašanju prema zaposlenicima, a kad se dodaju i oni koji takvu ponašaju pridaju vrlo veliku važnost, onda ih je ukupno 87,62%. Prihvaćenost takva ponašanja potvrđuje i visoka aritmetička sredina stupnja važnosti koja iznosi 4,49, a standardna devijacija od 0,71 pokazuje veliku suglasnost ispitanika u procjeni. Mod je 5.

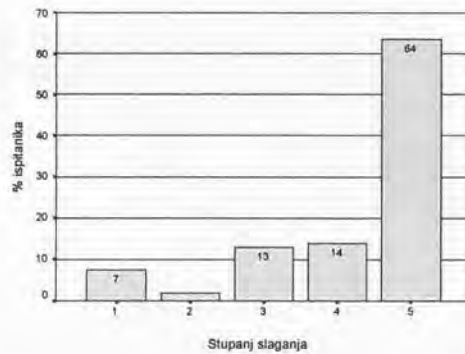
Jedna od važnih odlika dobrog ravnatelja ogleda se u njegovoj sposobnosti da se suoči s **problemima** koji se pojavljuju tijekom ostvarivanja školskog programa, da umije lučiti njihovu važnost te pronaći putove njihova rješavanja. Ta je sposobnost, nema sumnje, jedna od ključnih karakteristika vođe u svim područjima ljudskog rada pa i u prosvjetnoj djelatnosti. Imajući to u vidu zanimalo nas je kako naši ispitanici gledaju na problem ponašanja ravnatelja u kritičnim situacijama i njegov odnos prema rješavanju problema nastalih u školi. S tim smo im ciljem ponudili tvrdnju u nastavku i zatražili da izraze svoj stupanj

slaganja s njom: *Dobro je kad ravnatelj ne komplicira ili zamagľuje probleme i kad ne bježi od kriznih situacija prepuštajući ih drugima!*

Rezultati procjene ispitanika prikazani su u 31. tablici s grafikonom.

31. tablica s grafikonom: Ponašanje idealnog ravnatelja u kriznim situacijama

Stupanj slaganja	Broj ispitanika	% ispitanika
1	8	7,48%
2	2	1,87%
3	14	13,08%
4	15	14,02%
5	68	63,55%
Ukupno	107	100,00%



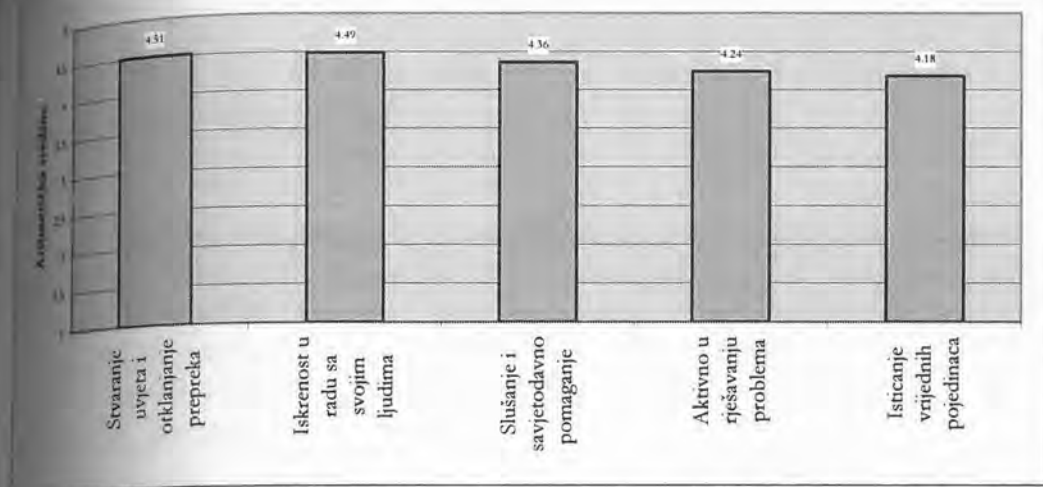
Vidljivo je da mali broj od 107 ispitanika ima negativan odnos prema ovoj tvrdnji. Nasuprot tome stoji vrlo veliki broj (63,55%) onih koji misle posve suprotno i koji smatraju izrazito važnim da ravnatelj ne komplicira ili zamagľuje probleme i ne bježi od kriznih situacija prepuštajući ih drugima na rješavanje. Ako se ovom broju dodaju i oni koji takvo ponašanje ravnatelja smatraju vrlo važnim onda je to blizu 90% (točnije 87,57%). I aritmetička sredina koja iznosi 4,24 potvrđuje stajalište ispitanika. Ipak, standardna devijacija iznosi 1,21 što pokazuje da ispitanici nisu homogenizirani oko jednog stajališta. Mod je 5.

Sintetički prikaz procjene akcijske kompetencije idealnih ravnatelja izradili smo na osnovi rangiranja aritmetičkih sredina i prikazali u 32. tablici s grafikonom.

32. tablica s grafikonom: Sintetički prikaz procjene akcijske kompetencije idealnih ravnatelja

Odrednice akcijske kompetencije	Aritmetička sredina
Stvaranje uvjeta i otklanjanje prepreka	4,51
Lakrenost u radu sa svojim ljudima	4,49
Slušanje i savjetodavno pomaganje	4,36
Aktivno u rješavanju problema	4,24
Isticanje vrijednih pojedinaca	4,18

Procjena akcijske kompetencije idealnih ravnatelja



Iz tablice u kojoj su rangirane aritmetičke sredine odrednica akcijske kompetencije "idealnog" ravnatelja, kao i iz grafičkog prikaza, vidljivo je kako ispitanici procjenjuju važnost odrednica. Aritmetička sredina stupnja važnosti pojedinih odrednica sugerira podjelu u dvije podskupine. U prvoj su one odlike kojima je aritmetička sredina oko 4,5 a u drugoj podskupini one kojima je aritmetička sredina ispod 4,5.

U prvoj od navedenih skupina i ukupno, s aritmetičkom sredinom od 4,51 ispitanici pokazuju da najveću važnost pridaju spremnosti ravnatelja da se angažira u otklanjanju prepreka u radu svojih djelatnika i stvaranju uvjeta da oni mogu ostvariti što bolje radne rezultate. Uvjerljivosti ove akcijske odlike ravnatelja u procjenama ispitanika potvrđuje i činjenica da 76,64% ispitanika smatra ovu odliku izrazito važnom i procjenjuje najvećim stupnjem važnosti – 5. Gotovo podjednaku važnost ispitanici pridaju iskrenosti ravnatelja i povjerenju koje osoblje ima u njega, a koje se očituje u odnosu u kojem nema spletkarenja i rada "iza leđa". Zanimljivo je da nema niti jednog ispitanika koji je s ovom dimenzijom izrazio izrazito (1) ili djelomično (2) neslaganje. Više od tri petine ispitanika (60,95%) pridaje izuzetno veliku važnost ravnateljevu iskrenu ponašanju prema zaposlenicima, a kad se dodaju i oni koji takvu ponašanje pridaju vrlo veliku važnost, onda ih je ukupno 87,62%.

Preostale tri odrednice, poredane po važnosti koje im pridaju ispitanici, odnose se na slušanje i savjetodavno pomaganje, aktivnost u rješavanju problema i isticanje uspjeha i rezultata vrijednih pojedinaca. Kad je u pitanju slušanje osoblja, njegovih primjedaba i prijedloga, kao i savjetodavno pomaganje u radu onda je važno uočiti da nema niti jednog ispitanika koji takvo ponašanje procjenjuje nevažnim ili djelomično važnim, a onih koji takvo ponašanje smatraju vrlo i izrazito važnim je 82,24%. Aktivno sudjelovanje ravnatelja u

...avanju problema, nasuprot prikrivanju i izbjegavanju, izrazito važnim smatra
...ko 60% ispitanika, a kad se njima dodaju oni koji takvo ponašanje vrednuju
...vrlo važno, onda je to gotovo 90% (točnije 87,57%). I isticanje doprinosa
...jedinih pojedinaca ne zaostaje u visokim procjenama ispitanika. Broj onih koji
...ravnateljevu podršku vrijednim pojedincima smatraju vrlo ili izrazito važnim
...ivo je 80% (točnije 79,94%)

...ljivo je da su razlike u stupnju važnosti kojim su ispitanici procijenili
...dine odrednice vrlo male, a da su ukupne procjene vrlo visoke, pa je teško
...nti o najvažnijim, a osobito o manje važnim odrednicama akcijske
...petencije idealnih ravnatelja. Kada se analizira prosječna aritmetička sredina
...e su dobile pojedine dimenzije u ovoj skupini onda je vidljivo da ona iznosi
...Po svemu sudeći akcijske kompetencije smatraju se vrlo važnim
...petencijama idealnih ravnatelja.

Sinteza rezultata empirijskog istraživanja kompetencija idealnih ravnatelja

Kako smo već ranije spomenuli, jedna od temeljnih zadaća ovog istraživanja jest
...vrditi neke poželjne osobine školskog ravnatelja i na osnovi rezultata, koliko je
...oguče, utvrditi kompetencije "idealnog tipa ravnatelja". Tvrdnje koje izražavaju
...kompetencije grupirali smo u pet područja i to:

1. **Osobna kompetencija ravnatelja** koja se je odnosile na: iskrenost i
...jednost u radu, marljivost u izvršavanju zadaća, povjerenje ravnatelja u svoje
...obljie, komunikativnost i pristupačnost te sklonost razumijevanju i dopuštanju
...zličitih pogleda i rješenja u radu.
2. **Razvojna kompetencija ravnatelja** koje se je odnosile na: jasnoću vizije
...voja svoje škole, racionalnu organiziranost odvijanja radnog procesa,
...obavljanje i prenošenje informacija potrebnih zaposlenima, osiguravanje
...vođenja inovacija u odgojno-obrazovni rad te poznavanje i primjenu
...informatičke tehnologije.
3. **Stručna kompetencija ravnatelja** kao rukovoditelja pedagoške institucije
...koja se je odnosile na: poznavanje zakonodavnih dokumenata iz područja odgoja
...obrazovanja, razumijevanje temeljnih načela organizacije odgojno-obrazovnog
...procesa, poznavanje smisla i važnosti planiranja i programiranja rada škole,
...poznavanje nastavnog plana, programa i didaktičkih načela njihova ostvarivanja
...te oblike i procedure vrednovanja postignuća školskih djelatnika.
4. **Međuljudska kompetencija ravnatelja** (znanja o vođenju i socijalnim
...odnosima u školi) koja se je odnosila na: poznavanje zakonitosti međuljudskih
...odnosa, znanje demokratskog vođenja školskog osoblja, sudjelovanje u

rješavanju konflikata, umijeće motiviranja zaposlenih te prepoznavanje individualnih kvalitete zaposlenih u školi.

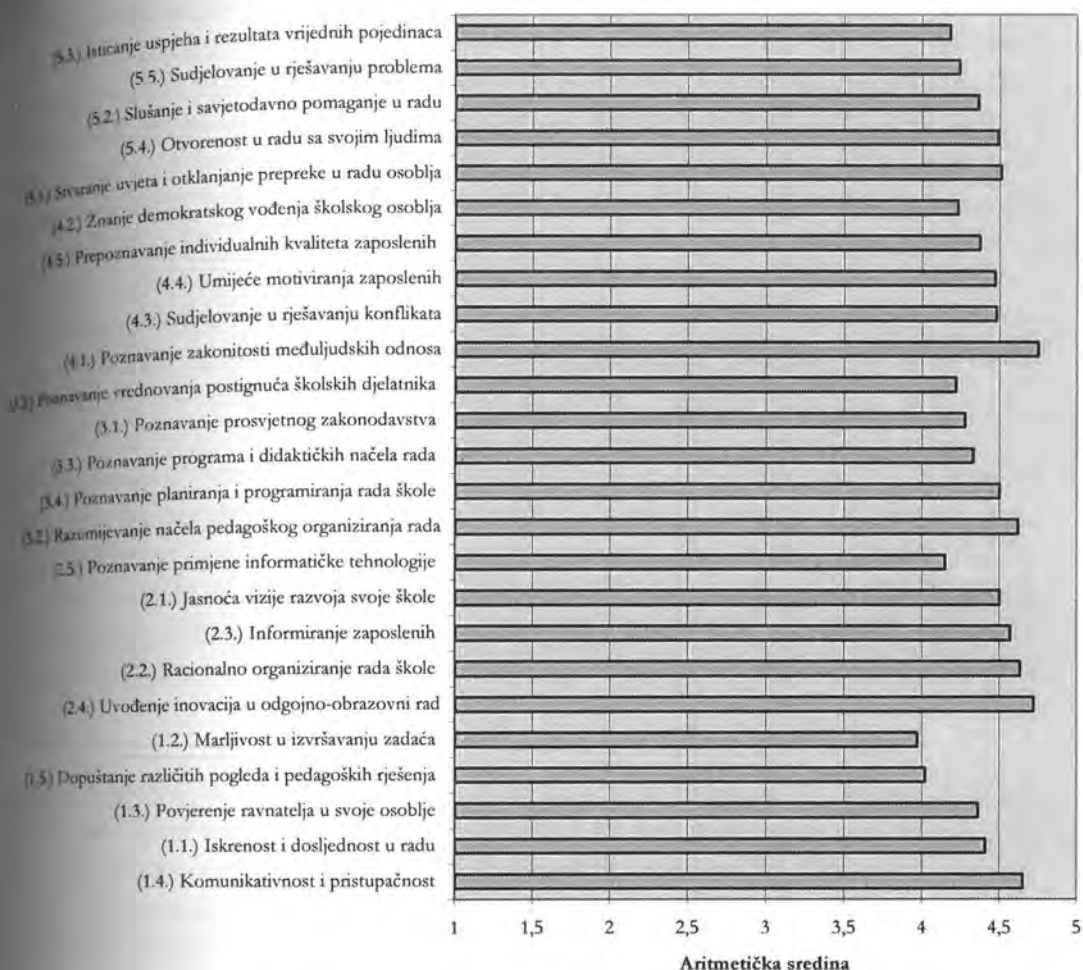
Aksijska kompetencija ravnatelja koja se je odnosile na: stvaranje uvjeta i otklanjanje prepreke u radu osoblja, slušanje i savjetodavno pomaganje u radu, osiguranje uspjeha i rezultata vrijednih pojedinaca, otvorenost u radu sa svojim ljudima i sudjelovanje u rješavanju problema.

U tablici s grafikonom donosimo skupine odrednica navedenih kompetencija idealnih ravnatelja, svrstane prema rangu pripadajućih aritmetičkih sredina i procijenjenih važnosti i s odgovarajućom standardnom devijacijom.

Tablica 9 grafikonom: Sintetički prikaz kompetencija i njihovih odrednica za idealne ravnatelje

Odrednice kompetencija	Aritmetička sredina	Standardna devijacija
(1.4) Komunikativnost i pristupačnost	4,65	0,62
(1.1) Iskrenost i dosljednost u radu	4,41	0,95
(1.2) Povjerenje ravnatelja u svoje osoblje	4,36	0,68
(1.5) Dopuštanje različitih pogleda i pedagoških rješenja	4,02	0,94
(1.2) Marljivost u izvršavanju zadaća	3,97	0,91
(2.4) Uvođenje inovacija u odgojno-obrazovni rad	4,72	0,68
(2.2) Racionalno organiziranje rada škole	4,63	0,95
(2.3) Informiranje zaposlenih	4,57	0,67
(2.1) Jasnoća vizije razvoja svoje škole	4,50	0,78
(2.5) Poznavanje primjene informatičke tehnologije	4,15	1,04
(3.2) Razumijevanje načela pedagoškog organiziranja rada	4,62	0,58
(3.4) Poznavanje planiranja i programiranja rada škole	4,50	0,71
(3.3) Poznavanje programa i didaktičkih načela rada	4,33	0,95
(3.1) Poznavanje prosvjetnog zakonodavstva	4,28	1,04
(3.5) Poznavanje vrednovanja postignuća školskih djelatnika	4,22	0,85
(4.1) Poznavanje zakonitosti međuljudskih odnosa	4,75	0,75
(4.3) Sudjelovanje u rješavanju konflikata	4,48	0,96
(4.4) Umijeće motiviranja zaposlenih	4,47	0,72
(4.5) Prepoznavanje individualnih kvaliteta zaposlenih	4,37	0,80
(4.2) Znanje demokratskog vođenja školskog osoblja	4,23	0,89
(5.1) Stvaranje uvjeta i otklanjanje prepreke u radu osoblja	4,51	1,00
(5.4) Otvorenost u radu sa svojim ljudima	4,49	0,71
(5.2) Slušanje i savjetodavno pomaganje u radu	4,36	0,77
(5.5) Sudjelovanje u rješavanju problema	4,24	1,21
(5.3) Isticanje uspjeha i rezultata vrijednih pojedinaca	4,18	0,91

Odlike i kompetencije idealnog ravnatelja



Rezultati procjene važnosti pojedinih odrednica kompetencija koji su izloženi u prethodnoj tablici i grafički prikazani, omogućuju "portretiranje" idealnog ravnatelja koji bi, po mišljenju ispitanika, najuspješnije mogao rukovoditi školom i u njoj ostvariti najbolje odgojno-obrazovne rezultate.

Analizirajući rezultate sa stajališta pojedinih *kompetencija* (koje određuju skupine odrednica), a imajući u vidu veličinu aritmetičke sredine, taj uvjetno rečeno, idealni ravnatelj, trebao bi imati sposobnosti da lakoćom komunikacije, iskrenošću i dosljednošću pridobiva i potiče svoje osoblje na kvalitetniji rad (*komunikativna kompetencija*), a njegove bi razvojne kompetencije trebale jamčiti da će moći sustavno unositi pozitivne promjene i pritom racionalno organizirati funkcioniranje svoje ustanove (*razvojna kompetencija*). Budući da je ustanova kojom ravnatelj rukovodi specifične naravi, on bi u prvom redu morao razumjeti pedagoška načela na kojima se temelji odgojno-obrazovni proces i u skladu s njima planirati ostvarivanje toga procesa (*stručna kompetencija*). Obrazovna je djelatnost uglavnom socijalni odnos brojnih subjekata. Ovo istraživanje pokazuje

ravnatelj može uspješno obavljati svoju funkciju ako, na prvom mjestu, poznaje zakonitosti međuljudskih odnosa, zna rješavati nesporazume među ljudima i umije ih motivirati za bolji rad (*međuljudska kompetencija*). Osim što mora imati određene karakteristike osobnosti i odgovarajuća znanja, ravnatelj mora svega svojim ponašanjem pokazati u kojoj je mjeri prikladan za rukovodnu funkciju. Od njega se očekuje ponajprije da sustavno doprinosi poboljšanju uvjeta za rad i otklanja sve što bi moglo ometati rad njegova osoblja, spremno prihvaćajući sugestije i savjetodavno pomaže unapređivanje rada škole (*akcijska kompetencija*).

Uz netom izloženog općeg zaključka, rezultati koje smo dobili procjenom stupnja važnosti pojedinih odrednica kompetencija, ukazuju na još neke osobnosti:

a) Ako se imaju u vidu odrednice kompetencija koje su dobile *najveću aritmetičku srednju*, onda bi, rangirano po njihovoj veličini, "idealni" ravnatelj u prvom redu trebao: poznavati zakonitosti međuljudskih odnosa ($M = 4,75$), znati načine unapređivanja rada u svojoj školi ($M = 4,72$), biti komunikativan ($M = 4,65$), racionalno organizirati ukupno funkcioniranje škole ($M = 4,63$) te znati organizirati odgojno-obrazovni proces u skladu s pedagoškim načelima rada ($M = 4,62$).

b) Ako se uzmu u obzir odrednice kompetencija kojima je *najveći postotak ispitanika dao najveći stupanj važnosti* (% ispitanika koji je odrednicu procijenio s 5) onda su to: poznavanje zakonitosti međuljudskih odnosa (86,92%), racionalno organiziranje radnog procesa u školi (82,24%), unapređivanje rada uvođenjem pozitivnih promjena (81,31%), stvaranje uvjeta za kvalitetniji rad (76,64%), optimalna komunikativnost (72,90%) i umijeće sudjelovanja u rješavanju konflikata (70,75%).

c) Kad se imaju u vidu odrednice kojima niti jedan od 107 ispitanika nije dao stupanj važnosti manje od 3. Određenije, niti jedan ispitanik nije smatrao da je ta odrednica kompetencije nevažna ili djelomično važna – nego je, naprotiv, *određeno važna, vrlo važna ili izuzetno važna*. Među sedam takvih odrednica prepoznajemo četiri koje se odnose na ljude, a to su: povjerenje u zaposlene, umijeće motiviranja za bolji rad, uvažavanje i savjetodavno pomaganje te optimalna komunikativnost. Preostale tri odrednice odnose se na zadatke koje treba ostvariti, a to su: umijeće planiranja i programiranja rada škole, poznavanje temeljnih načela organiziranja odgojno-obrazovnog rada te prikupljanje i prenošenje informacija potrebnih za odvijanje školskog rada. Iz procjene ispitanika moglo bi se zaključiti da oni smatraju kako ne bi smio postati ravnatelj onaj tko te osobine (odlike, dimenzije, znanja, karakteristike) nema na dovoljno visokoj razini.

2.1.2. Kompetencije stvarnih ravnatelja

U prethodnom odjeljku ovoga istraživanja analizirali smo rezultate procjene ispitanika vezane uz kompetencije koje bi trebao imati "idealni" ravnatelj, a koje bi mu kompetencije omogućile da optimalno rukovodi školom i postigne dobre rezultate. U ovom nas dijelu istraživanja zanima kakve su stvarne kompetencije ravnatelja, tj. koliko su određene kompetencije prepoznatljive u postojećih ravnatelja.

2.1.2.1. Osobna kompetencija stvarnih ravnatelja

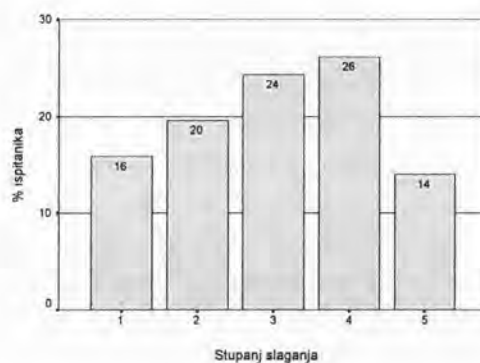
Ravnatelj koji ima odgovarajuće osobne odlike (osobine, sposobnosti), sasvim će sigurno uspješnije voditi svoju školu i postići optimalnije rezultate od onog ravnatelja koji ih nema ili ih ima u maloj mjeri. Pritom smo smatrali, slijedeći brojna istraživanja čije smo spoznaje opisali u teorijskom dijelu rada, da je osobito važno ako je ravnatelj: *iskren i dosljedan u radu, marljiv u izvršavanju svojih dužnosti, osoba koja ima povjerenja u svoje osoblje, komunikativan i pristupačan te sklon razmisliti i dopuštati različite poglede i rješenja u radu.*

Iskrenost i dosljednost u radu smatraju se temeljnim osobnim odlikama ravnatelja. Te su odlike jedan od ključnih uvjeta uspješnog vođenja školskog poslovanja, kao i pretpostavka opće prihvaćenosti ravnatelja od strane svih relevantnih subjekata školskog života i okružja škole. Zanimalo nas je u kojoj su mjeri te odlike prepoznatljive kod postojećih ravnatelja pa smo ispitanicima ponudili sljedeću tvrdnju i zatražili da izraze stupanj slaganja s njom: *Moj je ravnatelj iskren i dosljedan te održava dana obećanja!*

Rezultati procjene ispitanika prikazani su u 34. tablici s grafikonom.

34. Tablica s grafikonom: Iskrenost i dosljednost u radu stvarnih ravnatelja

Stupanj slaganja	Broj ispitanika	% ispitanika
1	17	15,89%
2	21	19,63%
3	26	24,30%
4	28	26,17%
5	15	14,02%
Ukupno	107	100,00%



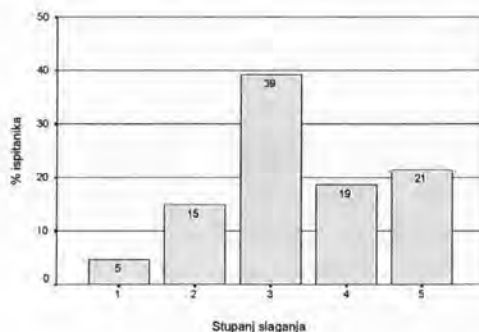
Uočljivo je uočiti da je u pitanju iskrenosti i dosljednosti, nešto veći broj ispitanika (približno 16%) procijenio da njihov ravnatelj nije niti iskren niti dosljedan, od onog broja ispitanika koji svoje ravnatelje smatraju izrazito iskrenima i dosljednima u radu (približno 14%). Iako ukupno uzevši oko 40% ravnatelja spada u kategoriju vrlo ili izrazito iskrenih i dosljednih (točnije 40,19%), ipak ostaje činjenica da se, sudeći po procjenama ispitanika, takvim stupnjem te odlike ne može pohvaliti većina. Svjedoči o tome i aritmetička sredina koja iznosi 3,03, velika standardna devijacija od 1,29, kao i mod koji je 4.

Opće je poznato da se u gotovo svim klasifikacijama poželjnih odlika rukovoditelja **marljivost** smatra jednom od najpoželjnijih, te ključnim uvjetom uspješnog obavljanja rukovodne funkcije. Zanimalo nas je kako ispitanici procjenjuju marljivost svojih ravnatelja, pa smo im ponudili sljedeću tvrdnju i zatražili da izraze stupanj slaganja s njom: *Moj je ravnatelj marljiv!*

Rezultati procjene ispitanika prikazani su u 35. tablici s grafikonom.

35. tablica s grafikonom: Marljivost stvarnih ravnatelja

Stupanj slaganja	Broj ispitanika	% ispitanika
1	5	4,72%
2	16	15,09%
3	42	39,62%
4	20	18,87%
5	23	21,70%
Ukupno	106	100,00%



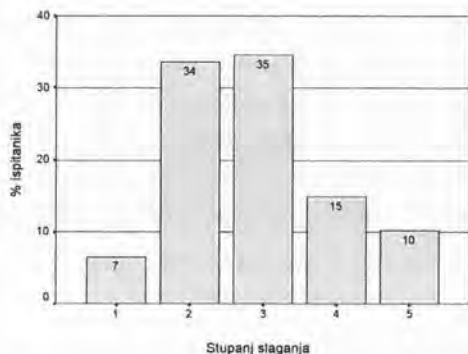
Vidljivo je da oko 40% od 106 ispitanika procjenjuje svoje ravnatelje osrednje marljivima (mod je 3). Gotovo jednako toliko (40,57%) svoje ravnatelje smatra vrlo ili izrazito marljivima. Dok na jednoj strani više od 20 % ispitanika svoje ravnatelje procjenjuje izrazito marljivima, na drugoj skoro 5% ih procjenjuje osrednjima. Aritmetička sredina je 3,38, a standardna devijacija iznosi 1,13.

Brojna istraživanja potvrđuju da je **povjerenje** u osoblje kojim se rukovodi jedna od onih odlika rukovoditelja koja znatno pridonosi efikasnosti rada zaposlenih. Zbog toga se ona nalazi u svim klasifikacijama odlika suvremenog rukovoditelja pa i školskog ravnatelja. Ta je odlika pretpostavka opće prihvaćenosti ravnatelja od strane školskog osoblja i spremnosti tog osoblja da se posveti ostvarivanju zajedničkih ciljeva i uvođenju inovacija u rad. Zanimalo nas koliko je povjerenje postojećih ravnatelja u svoje osoblje, pa smo ispitanicima ponudili sljedeću tvrdnju i zatražili da izraze stupanj slaganja s njom: *Moj ravnatelj ima povjerenja u svoje djelatnike.*

Rezultati procjene ispitanika prikazani su u 36. tablici s grafikonom.

36. tablica s grafikonom: Povjerenje ravnatelja u svoje djelatnike

Stupanj slaganja	Broj ispitanika	% ispitanika
1	7	6,54%
2	36	33,64%
3	37	34,58%
4	16	14,95%
5	11	10,28%
Ukupno	107	100,00%



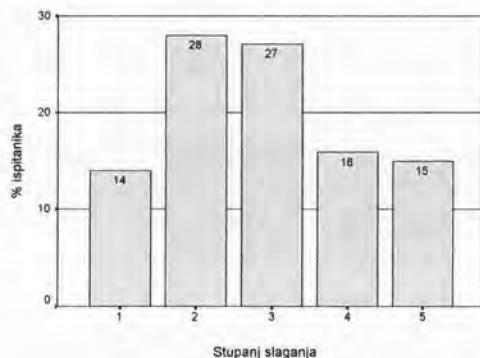
Ispitanici – njih 107, povjerenje koje pokazuje ravnatelj očigledno ne procjenjuju zadovoljavajućim. Vidljivo je da više od jedne trećine ravnatelja osrednje vjeruje svojim ljudima, a da je oko 40% (točnije 40,18%) onih ravnatelja koji imaju malo ili nimalo povjerenja u osoblje – što je svakako zabrinjavajuće. Tek oko 1/5 (10,28%) ravnatelja "krasi" izrazito povjerenje u svoje djelatnike. O nezadovoljavajućem povjerenju govori i aritmetička sredina koja iznosi svega 2,89, te mod koji je 3, dok je standardna devijacija 1,08.

Opće je poznato da narav poslova školskog ravnatelja podrazumijeva vrlo intenzivnu **komunikaciju** s brojnim subjektima školskog života, kako internim (učiteljima, stručnim suradnicima, učenicima, tehničkim osobljem), tako i eksternim (roditeljima, društvenom zajednicom, nadležnim prosvjetnim organima i sl.). Zbog toga je sasvim prirodno da jedna od ključnih osobnih odlika ravnatelja mora biti vještina komuniciranja. Zanimalo nas je kako naši ispitanici procjenjuju komunikativnost svojih ravnatelja pa smo im ponudili sljedeću tvrdnju i zatražili da izraze stupanj slaganja s njom: *Moj je ravnatelj pramaino komunikativan*

Rezultati procjene ispitanika prikazani su u 37. tablici s grafikonom.

37. tablica s grafikonom: Komunikativnost postojećih ravnatelja

Stupanj slaganja	Broj ispitanika	% ispitanika
1	15	14,02%
2	30	28,04%
3	29	27,10%
4	17	15,89%
5	16	14,95%
Ukupno	107	100,00%



Možemo uočiti da je, po ocjeni naših 107 ispitanika, nešto više od 1/4 ravnatelja (27,10%) osrednje komunikativna. Znatno je više onih čija se komunikativnost

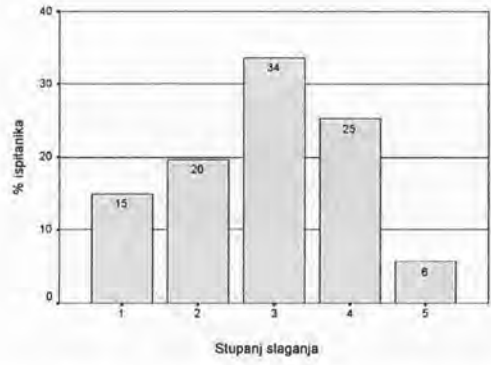
procjenjuje nezadovoljavajućom (42,06%), a među njima čak 14,02% onih koji nisu komunikativni (mod je 2). Ohrabruje činjenica da se među ravnateljima nalazi podjednako veliki broj onih koje ispitanici procjenjuju izrazito komunikativnima. Sve u svemu ova je odlika ravnateljske populacije na "niskim stajanjima" što potvrđuje i aritmetička sredina od 2,90 i standardna devijacija od 1,27.

Kao što smo već ranije istakli, **tolerancija različitih viđenja** stručnih fenomena u obrazovno-obrazovnom procesu, kao i različiti pristupi i načini njihova rješavanja, su suštinski unapređivanja toga procesa. Međutim, mnoge okolnosti tome ne idu u prilog. Dio se utjecaja može pripisati činjenici da su ravnatelji sputani birokratskim stilom supervizije koja se primjenjuje u školskoj praksi i zbog toga razmišljaju o promjena bez "blagoslova" nadređenih. Osim toga na tolerantnost u pristupu utječe i prethodno radno iskustvo ravnatelja, njihovo stručno obrazovanje, osobne odlike, kao i brojni drugi čimbenici. U ovom nas je slučaju zanimljivo kako ispitanici procjenjuju toleranciju svojih ravnatelja kao njihovu osobnu odliku, pa smo im ponudili da procijene tvrdnju u nastavku: *Moj ravnatelj tolerira različita viđenja pojedinih stručnih problema i dopušta različite pristupe njihovom rješavanju.*

Rezultati procjene ispitanika prikazani su u 38. tablici s grafikonom.

38. tablica s grafikonom: Tolerancija postojećih ravnatelja prema različitim stručnim pristupima

Stupanj staganja	Broj ispitanika	% ispitanika
1	16	15,09%
2	21	19,81%
3	36	33,96%
4	27	25,47%
5	6	5,66%
Ukupno	106	100,00%

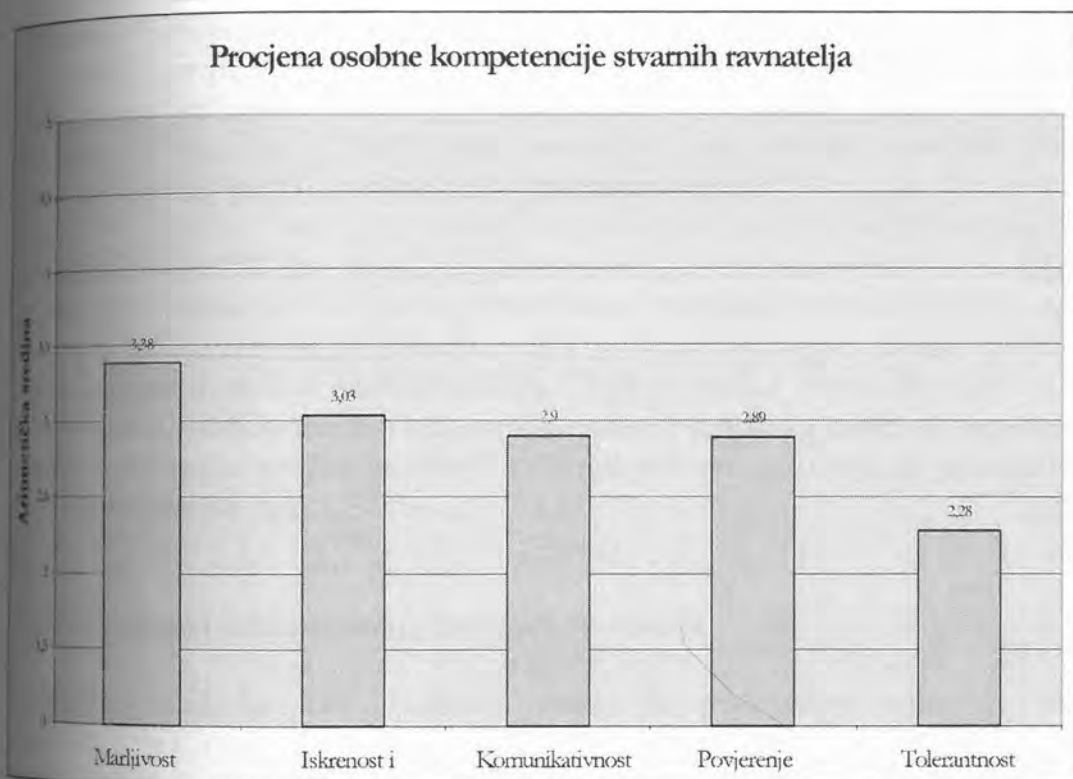


Jedna trećina od 106 ispitanika (33,96%) osrednje je tolerantna (ili netolerantna) prema različitim viđenjima stručnih problema i osrednje je sklona dopustiti (ili spriječiti) različite pristupe njihovu rješavanju (mod je 3). Gotovo je podjednaki broj ispitanika iznad, odnosno ispod te osrednjosti. Uočljiv je podatak, međutim da je tek nešto više od 5% onih ravnatelja koji su izrazito skloni dopuštati različita rješenja u školskoj praksi, a da je skoro trostruko više (15,09%) onih ravnatelja koji uopće ne dopuštaju bilo kakve odmake od "propisanih" pristupa stručnim pitanjima. To je nema sumnje zabrinjavajući podatak koji treba temeljito razmotriti jer, ako je pouzdan, ima brojne negativne posljedice. Aritmetička je sredina svega 2,87, a standardna devijacija 1,13.

Sintetički prikaz procjene osobne kompetencije stvarnih ravnatelja izradili smo na osnovi rangiranja aritmetičkih sredina i prikazali u 39. tablici s grafikonom.

39. tablica s grafikonom: Sintetički prikaz procjene osobne kompetencije stvarnih ravnatelja

Odrednice osobne kompetencije	Aritmetička sredina
Marljivost	3,38
Iskrenost i dosljednost	3,03
Komunikativnost	2,90
Povjerenje	2,89
Tolerantnost	2,28



Izloženi rezultati vrlo pregledno prikazuju procjene ispitanika kad su u pitanju odrednice osobne kompetencije stvarnih ravnatelja. Imajući u vidu aritmetičku sredinu izraženosti pojedinih odrednica moguće je uočiti da se one kreću oko prosjeka – stupanj 3. Iz tog se prosjeka, u koji su se gotovo točno "smjestile" iskrenost, komunikativnost i povjerenje, malo izdvajaju: marljivost u pozitivnom, a tolerantnost u negativnom smjeru.

U kratkoj analizi koja slijedi usmjerit ćemo se samo na ekstremne rezultate ispitanika, tj. na postotak izrazito pozitivnih i izrazito negativnih procjena.

...uljivost, kao najizraženija, među, općenito uzevši, ne osobito visoko procijenjenim odrednicama osobne kompetencije, posebna je po tome što na jednoj strani više od 20 % ispitanika svoje ravnatelje procjenjuje izrazito nepovjerenjima, na drugoj skoro 5% ih procjenjuje lijencinama. Već kod iskrenosti i dosljednosti ravnatelja uočljiv je drugačiji odnos: nešto je veći broj ispitanika (približno 16%) procijenio je da njihov ravnatelj nije niti iskren niti dosljedan, od drugog broja ispitanika koji svoje ravnatelje smatraju izrazito iskrenima i dosljednima u radu (približno 14%). Zamjetan je i veliki postotak (oko 14%) nekomunikativnih ravnatelja što ne umanjuje činjenica da ih je podjednaki broj procijenjen izrazito komunikativnima. Zabrinjavajući je veliki postotak procijenjenog nepovjerenja ravnatelja prema svom osoblju. Oko 40% (točnije 40,18%) je onih ravnatelja koji imaju malo ili nimalo povjerenja u osoblje, dok samo petinu ravnatelja (10,28%) "krasi" izrazito povjerenje u svoje djelatnike. Napokon, netolerancija ravnatelja prema odstupanjima zaposlenih od uobičajenog i propisanog, je zabrinjavajuća. Naime, tek nešto više od 5% je onih ravnatelja koji su izrazito skloni dopuštati različita rješenja u školskoj praksi, a skoro je trostruko više (15,09%) onih ravnatelja koji uopće ne dopuštaju bilo kakve odmake od "propisanih" pristupa stručnim pitanjima.

Iz prethodne analize pet odrednica osobne kompetencije stvarnih ravnatelja, moguće je zaključiti da su, prema procjenama ispitanika, ravnatelji uglavnom nepovjerenjivi u izvršavanju svojih obveza, nisu međutim dovoljno iskreni prema svojim ljudima i nisu dosljedni u radu. Velikom broju ravnatelja nedostaje komunikativnost i povjerenje prema zaposlenima, a mnogi su neskloni dopustiti stručnu autonomiju svojim ljudima i tolerirati njihove pokušaje da pronalaze kreativnija rješenja u struci.

2.1.2.2. Razvojna kompetencija stvarnih ravnatelja

Školi rukovoditelj, bez obzira kakvom ustanovom, poduzećem, udrugom i sl. rukovodi, mora imati određenu razvojnu kompetenciju. Tu kompetenciju mora imati i školski ravnatelj kao rukovoditelj obrazovne ustanove, ako želi kvalitetno obavljati svrhu njezina postojanja i programske zadaće. Kad se ima u vidu razvojna kompetencija potrebna za rukovođenje školom, ravnatelj bi između ostalog trebao: *imati jasnu viziju razvoja svoje škole, racionalno organizirati odvijanje nastavnog procesa, pribavljati i prenositi informacije potrebne zaposlenima, osigurati uvođenje inovacija u odgojno-obrazovni rad i znati koristiti informatičku tehnologiju.*

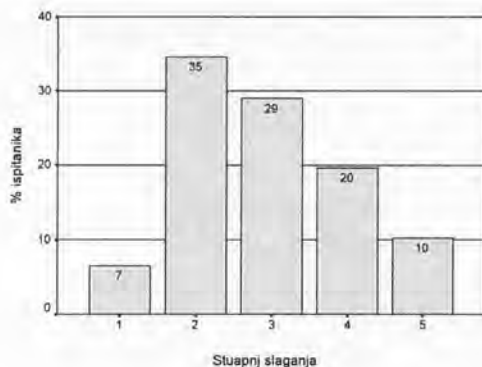
Ako rukovoditelj ne zna cilj kojem treba težiti i nema viziju putova i načina kako taj cilj ostvariti, onda je neizvjesno kuda vodi svoju ustanovu i svoje ljude. Jasna vizija rukovoditelja uvjet je uspjeha u svim područjima ljudskih djelatnosti, a u obrazovanju osobito. Osim toga zaposlenici neće rado slijediti osobu u koje nije moguće prepoznati čemu zapravo teži i što je to što bi zajedničkim naporom

neće biti postići. Zanimalo nas je kako ispitanici procjenjuju svoga ravnatelja kao "ambicioznara", pa smo im ponudili sljedeću tvrdnju i zatražili da izraze stupanj slaganja s njom: *Moj ravnatelj ima dugoročnu viziju razvoja svoje škole!*

Rezultati procjene ispitanika prikazani su u 40. tablici s grafikonom.

Tablica s grafikonom: Vizija razvoja stvarnih ravnatelja

Stupanj slaganja	Broj ispitanika	% ispitanika
1	7	6,54%
2	37	34,58%
3	31	28,97%
4	21	19,63%
5	11	10,28%
Ukupno	107	100,00%



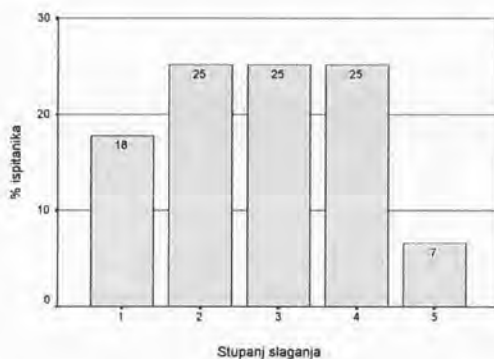
Vidljivo je da veći postotak ispitanika (41,12%) procjenjuje da njihov ravnatelj nema dugoročnu viziju razvoja škole (mod je 2). U tom se postotku nalazi 6,54% ravnatelja koji po ocjeni ispitanika apsolutno nemaju nikakvu predodžbu puta kojim vode školu, nego je, po svemu sudeći, vode po obrascu "od danas do sutra". Manje od jedne trećine ravnatelja (30,81%) ipak ima jasnu viziju, a 10,28% i izrazito jasnu viziju prosperiteta svoje škole. Ako se analizi pridoda i anemetička sredina koja iznosi svega 2,93, onda se iz ocjene ispitanika može izvesti zaključak da većina ravnatelja nema jasnu viziju i po tome nema jednu od ključnih odrednica razvojne kompetencije. Standardna devijacija je 1,10.

Racionalno organiziranje odgojno-obrazovnog procesa jedna je od važnijih uloga ravnatelja. On je naime, koordinator koji usklađuje uključivanje ljudskih i materijalnih resursa tijekom ostvarivanja školskog programa, sa svrhom njegova optimalnog odvijanja. Zanimalo nas je, stoga, kako naši ispitanici procjenjuju kompetenciju svojih ravnatelja da racionalno organiziraju posao. Ponudili smo im sljedeću tvrdnju i zatražili da izraze stupanj slaganja s njom: *Moj ravnatelj dobro racionalno organizira posao!*

Rezultati procjene ispitanika prikazani su u 41. tablici s grafikonom.

41. tablica s grafikonom: Racionalnost organiziranja stvarnih ravnatelja

Stupanj slaganja	Broj ispitanika	% ispitanika
1	19	17,76%
2	27	25,23%
3	27	25,23%
4	27	25,23%
5	7	6,54%
Ukupno	107	100,00%



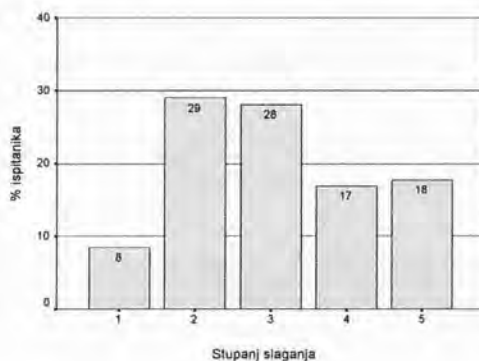
Zanimljivo je uočiti gotovo "normalnu" distribuciju odgovora, tj. da 25,23% srednje obavlja poslove na organizaciji rada škole, te da ih je podjednaki broj uspješnih i neuspješnih u tom poslu. Zabrinjavaju, međutim, podaci koji su ekstremniji u pozitivnom i negativnom smjeru. Naime, tek je 6,54% ispitanika procijenilo da njihovi ravnatelji izuzetno dobro i racionalno organiziraju rad škole, dok je gotovo tri puta više (17,76%) onih ravnatelja koji uopće ne zadovoljavaju jednom od elementarnih zahtjeva što se polažu na rukovoditelja škole, pa i obrazovne ustanove. Ovaj zaključak potvrđuje i aritmetička sredina koja iznosi svega 2,78, mod koji je 2 i standardna devijacija koja iznosi 1,20.

Pribavljanje i prenošenje informacija relevantnih za uspješno odvijanje odgojno-obrazovnog procesa, smatra se jednom od glavnih zadaća školskog ravnatelja. Ako školsko osoblje nije dovoljno i na vrijeme obaviješteno o pitanjima važnim za profesionalno obavljanje njihovih zadaća, ne može se očekivati zamjetniji kreativan rad i proces razvoja. Zanimalo nas je, kako naši ispitanici procjenjuju ravnateljeve kompetencije u prikupljanju, selekciji i prezentaciji informacija važnih za uspješno obavljanje poslova u školi. Ponudili smo im sljedeću tvrdnju i zatražili da izraze stupanj slaganja s njom: *Moj ravnatelj vrlo pribavlja i u cijelosti prenosi relevantne informacije!*

Rezultati procjene ispitanika prikazani su u 42. tablici s grafikonom.

42. tablica s grafikonom: Pribavljanje i prenošenje relevantnih informacija stvarnih ravnatelja

Stupanj slaganja	Broj ispitanika	% ispitanika
1	9	8,41%
2	31	28,97%
3	30	28,04%
4	18	16,82%
5	19	17,76%
Ukupno	107	100,00%



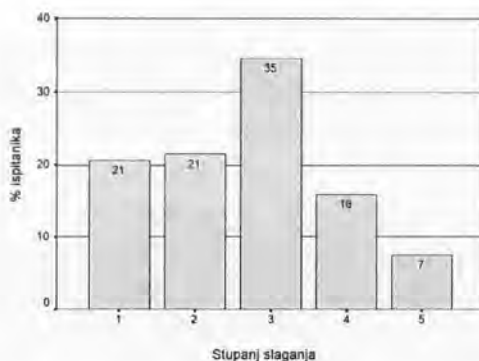
Mod je pribavljanje i prenošenje informacija u pitanju, vidljivo je da nešto veći broj ispitanika procjenjuje nezadovoljavajuću kompetenciju i ažurnost ravnatelja u ovom području njegova rada. Naime, 37,38% ravnatelja je ispod osrednjih potreba zaposlenih za informiranjem, a 34,58% je iznad očekivanja tj. pozitivno. Inače, kao i kod prethodnih odrednica, veliki broj ravnatelja (8,41%) koji ne zadovoljava niti minimalne zahtjeve u vezi s pribavljanjem i prenošenjem informacija. Tu činjenicu donekle ublažava spoznaja da je ipak dvostruko više (17,76%) onih ravnatelja koji su u tom poslu izrazito dobri. Aritmetička sredina je nešto iznad prosjeka, tj. 3,07, dok je standardna devijacija 1,23. Mod je svega 2.

Postizanja razine kvalitete odgojno-obrazovnog procesa uvjetovano je, između ostalog, i oblicima i ažurnošću pri **uvođenju inovacija** u odgojno-obrazovni proces. Upravo po tome se u znatnoj mjeri prepoznaje ravnateljeva usmjerenost na razvoj svoje škole, ili, nasuprot tome, usporavanje njezina prosperiteta pa i nastajanje u razvoju na štetu korisnika. Zanimalo nas je, kako naši ispitanici procjenjuju uključenost ravnatelja u realizaciju projekata i uvođenje inovacija u odgojno-obrazovni proces. Ponudili smo im sljedeću tvrdnju i zatražili da izraze stupanj slaganja s njom: *Moj se ravnatelj vrlo aktivno uključuje u realizaciju projekata i uvođenje inovacija u odgojno-obrazovni proces svoje škole!*

Rezultati procjene ispitanika prikazani su u 43. tablici s grafikonom.

43. tablica s grafikonom: Rad stvarnih ravnatelja na uvođenju inovacija

Stupanj slaganja	Broj ispitanika	% ispitanika
1	22	20,56%
2	23	21,50%
3	37	34,58%
4	17	15,89%
5	8	7,48%
Ukupno	107	100,00%



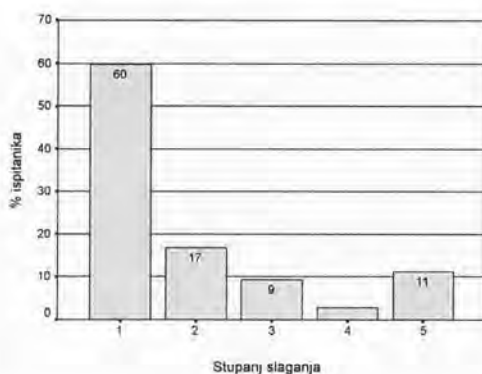
Rezultati u tablici pokazuju da je uključenost ravnatelja u realizaciju projekata kojima bi trebalo utvrditi u kojem smjeru treba djelovati na razvoju škole te na uvođenju inovacija – nezadovoljavajuća. Najveći je postotak (34,58%) onih koji se ne izdvajaju niti u pozitivnom niti u negativnom, tj. koji zadovoljavaju neku srednju formu. Na negativnom je dijelu odgovora znatno veći postotak ravnatelja nego li na pozitivnom – 42,06% prema 23,37%. Ohrabrujuće je što ima 7,48% onih ravnatelja koji se izrazito angažiraju na području uvođenja inovacija, ali je obeshrabrujuće da ih je skoro trostruko više (20,56%) posve izvan ovoga, za razvoj prijeko potrebnog područja rada. O nezadovoljavajućoj situaciji svjedoči i niska aritmetička sredina od 2,68, standardna devijacija od 1,19, te mod koji je 3.

Uopće je poznato da se **informatička tehnologija** izuzetno ubrzano razvija i primjenjuje u svim područjima suvremenog života. Osobito se ubrzano ostvaruju posebni prodori na područje obrazovanja, kako neposredno u odgojno-obrazovni proces, tako i u području praćenja i unapređivanja poslovanja. U danim se okolnostima postavlja pitanje koliko školsko osoblje, a osobito voditelj toga osoblja – ravnatelj, poznaje i primjenjuje znanja iz informatike. Zanimalo nas je, kako naši ispitanici procjenjuju ravnateljevu kompetentnost u primjeni informatičke tehnologije. Ponudili smo im sljedeću tvrdnju i zatražili da izraze stupanj slaganja s njom: *Moj ravnatelj znade koristiti kompjutor u svom radu!*

Rezultati procjene ispitanika prikazani su u 44. tablici s grafikonom.

44. tablica s grafikonom: Poznavanje i primjena računala u radu postojećih ravnatelja

Stupanj slaganja	Broj ispitanika	% ispitanika
1	64	59,81%
2	18	16,82%
3	10	9,35%
4	3	2,80%
5	12	11,21%
Ukupno	107	100,00%



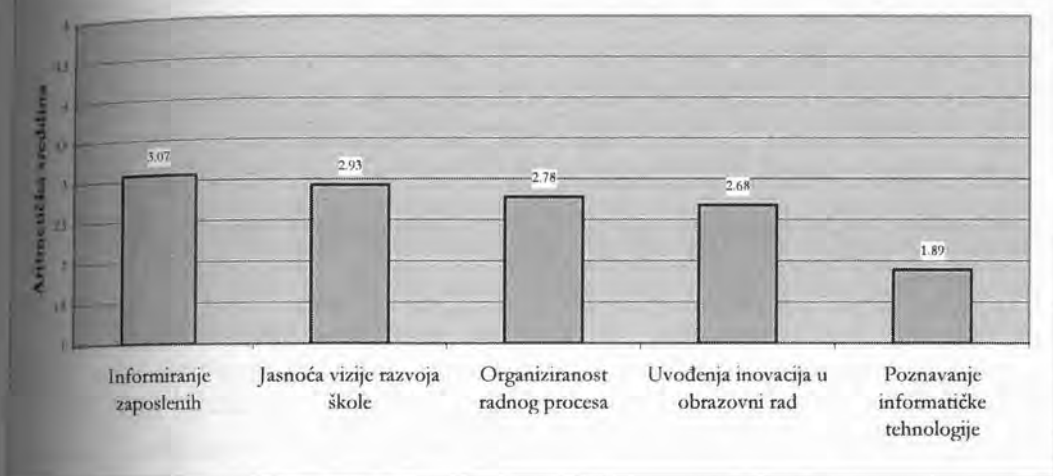
U području informatičke "pismenosti" ravnatelja rezultati su poražavajući. Gotovo 60% uopće ne zna koristiti računalo u svom radu, a dodaju li se ovom broju i oni ravnatelji koji imaju tek neke (zacijelo nedovoljno upotrebljive) poznanje o računalu onda ih je ukupno 76,63%, što čini više od tri četvrtine ravnatelja. Onih ravnatelja koji izrazito dobro znaju primijeniti računalo u svom poslu tek je nešto više od 10% (točnije 11,21%). Aritmetička sredina od 1,89 najniža je među aritmetičkim sredinama organizacijsko-tehničkih kompetencija ravnatelja pa se informatizacija iskazuje kao najslabija točka školskih ravnatelja. I mod je najniži - iznosi 1, a standardna je devijacija velika i iznosi 1,35.

Sintetički prikaz procjene razvojne kompetencije stvarnih ravnatelja izradili smo na osnovi rangiranja aritmetičkih sredina i prikazali u 45. tablici s grafikonom.

Tablica s grafikonom: Sintetički prikaz procjene razvojne kompetencije stvarnih ravnatelja

Odrednice razvojne kompetencije	Aritmetička sredina
Informiranje zaposlenih	3,07
Jasnoća vizije razvoja škole	2,93
Organiziranost radnog procesa	2,78
Uvođenja inovacija u obrazovni rad	2,68
Poznavanje informatičke tehnologije	1,89

Procjena razvojne kompetencije stvarnih ravnatelja



Izloženi rezultati prikazuju procjene ispitanika kad su u pitanju odrednice razvojne kompetencije stvarnih ravnatelja. Imajući u vidu aritmetičku sredinu umjerenost pojedinih odlika moguće je uočiti da one sežu do prosjeka (stupanj 3), tj. da se većina nalazi ispod njega. "Najbolje" je stanje s informiranjem zaposlenih, a najslabije s poznavanjem informatičke tehnologije. Budući da su prethodno detaljno izložene procjene pojedinih kompetencija, ovdje ćemo sažeti naše spoznaje, a u kratkoj ćemo se analizi usmjeriti samo na ekstremne rezultate ispitanika, tj. na postotak izrazito pozitivnih i izrazito negativnih procjena.

Imajući u vidu razinu pet navedenih odrednica postojećih ravnatelja, ispitanici su procijenili da su ravnatelji relativno najbolji u prikupljanju, selekciji i prezentaciji informacija potrebnih školskom osoblju. Vidljiv je, međutim, relativno veliki broj ravnatelja (8,41%) koji ne zadovoljava niti minimalne zahtjeve u vezi s pribavljanjem i prenošenjem informacija iako tu činjenicu donekle ublažava spoznaja da je ipak dvostruko više (17,76%) onih ravnatelja koji su u tom poslu izrazito dobri. Po ocjeni ispitanika, većina ravnatelja nema jasnu viziju razvoja i po tome nema jednu od ključnih odrednica razvojne kompetencije za vođenje. Među njima se nalazi 6,54% ravnatelja koji po ocjeni ispitanika apsolutno nemaju

...stavku predodžbu puta svoje škole nego je vode "od danas do sutra". Tek je 4% ispitanika procijenilo da njihovi ravnatelji izuzetno dobro i racionalno organiziraju rad škole, dok je gotovo tri puta više (17,76%) onih koji su vrlo slabi u organiziranju rada. Time ne udovoljavaju jednom od elementarnih zahtjeva što se tiče položaja na rukovoditelja svake, pa i obrazovne ustanove. Niti kad je uvođenje inovacija u odgojno-obrazovni rad stvari ne stoje bolje. Ohrabrujuće je što ima 48% onih ravnatelja koji se izrazito angažiraju na području uvođenja inovacija, ali se obeshrabrujuće da ih je trostruko više posve izvan ovog, za razvoj prijeko potrebnog, područja rada. Napokon, ravnatelji najslabije stoje u području informatičke pismenosti, gdje su rezultati poražavajući. Gotovo 60% uopće ne koristi računalo u svom radu, a dodaju li se ovom broju i oni ravnatelji koji tek neke nepotpune spoznaje o računalu, onda ih je ukupno 76,63%, što znači više od tri četvrtine ravnatelja. Onih koji izrazito dobro znaju primijeniti računalo u svom poslu tek je nešto više od 10%. Slaba je utjeha da je slična situacija s drugim grupacijama zaposlenih u obrazovanju, jer ako vodeći ljudi nisu dobili prilike upoznati dobrobiti informatizacije sigurno je da neće raditi na pozitivnoj afirmaciji.

U svemu možemo reći da gotovo niti s jednom od navedenih odrednica razvojne kompetencije ravnatelja ne možemo biti zadovoljni. Najslabija je kompetencija u području unapređivanja rada škole uvođenjem pozitivnih promjena i pismenošću u vezi s najaktualnijim medijem današnjice – računalom i njegovom primjenom u odgojno-obrazovnom procesu.

21.2.3. Stručna kompetencija stvarnih ravnatelja

Kako je ranije spomenuto, odgojno-obrazovna ustanova osim što ima zajedničkih svojstava sa svakom tvrtkom bilo koje djelatnosti, ima i osobitosti svojstvene institucijama takva profila. Ona kao neprofitna radna organizacija djeluje po svojim zakonitostima funkcioniranja. Zbog toga njezin rukovoditelj, osim odlika i kompetencija svojstvenih rukovoditeljima u drugima djelatnostima, mora imati i kompetenciju vezanu za odgojno-obrazovni proces i njegovo održavanje. Kad se ima u vidu specifična stručna kompetencija rukovoditelja, potrebna za rukovođenje odgojno-obrazovnom ustanovom, ravnatelj bi između ostalog trebao: *poznavati temeljne državne zakonodavne dokumente i propise iz područja odgoja i obrazovanja, razumjeti temeljna načela organizacije odgojno-obrazovnog procesa, znati značaj i važnost kvalitetnog planiranja i programiranja rada škole, poznavati nastavni plan i program kao i didaktička načela njegova ostvarivanja te znati oblike i procedure vrednovanja djelatnosti školskih djelatnika.*

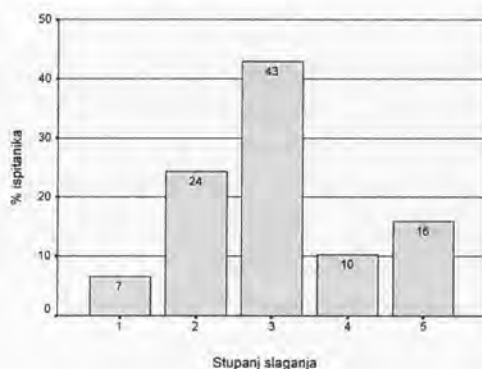
Odgojno-obrazovna je djelatnost regulirana brojnim zakonima i pravnim propisima. To se smatra posve logičnim jer se radi o radnom području od vitalne važnosti za svaku društvenu zajednicu. U njoj se primjenjuju mnogi

zakonodavni dokumenti drugih djelatnosti, kao i brojni pravni propisi iz područja školstva. Zanimalo nas je kako ispitanici procjenjuju znanja svojih ravnatelja u području zakonodavstva i zatražili smo od njih da izvrše procjenu srednje tvrdnje te izraze stupanj slaganja s njom: *Moj ravnatelj dobro poznaje temeljne državne zakonodavne dokumente i propise iz područja odgoja i obrazovanja.*

Rezultati procjene ispitanika prikazani su u 46. tablici s grafikonom.

Tablica s grafikonom: Poznavanje prosvjetnog zakonodavstva stvarnih ravnatelja

Stupanj slaganja	Broj ispitanika	% ispitanika
1	7	6,54%
2	26	24,30%
3	46	42,99%
4	11	10,28%
5	17	15,89%
Ukupno	107	100,00%



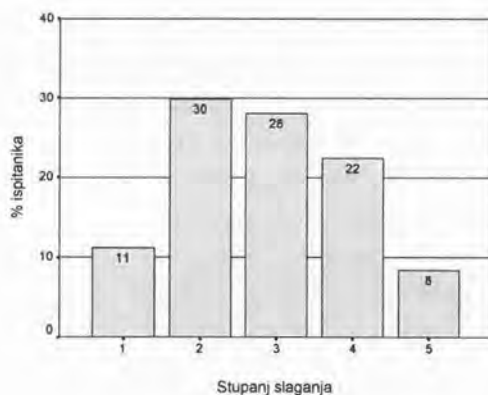
Najveći broj od 107 ispitanika (42,99%) smatra da ravnatelji osrednje poznaju temeljne državne zakonodavne dokumente i propise iz područja odgoja i obrazovanja. Nešto manje od jedne trećine ravnatelja (30,84%), po ocjeni ispitanika, nedovoljno poznaje pravne propise, od čega 6,54% uopće ne poznaje pravnu regulativu svoje djelatnosti. Nasuprot tome, manje je onih ravnatelja (26,17%) koji se izdvajaju u pozitivnom smjeru. Ipak ohrabruje činjenica da je dvostruko više (15,89%) onih ravnatelja za koje se procjenjuje da izuzetno dobro poznaju propise, od onih koji ih uopće ne poznaju. Aritmetička sredina iznosi 3,05, a standardna devijacija 1,12 te mod 3.

Kao i svaki drugi, tako se i odgojno-obrazovni proces odvija u skladu s odgovarajućim zakonitostima, odnosno načelima. Racionalno odvijanje toga procesa podrazumijeva poznavanje određenih načela i djelovanje u skladu s njima. Od ravnatelja škole s pravom se očekuje da poznaje takva načela i da se njima rukovodi u radu svoje institucije. Zanimalo nas je kako naši ispitanici procjenjuju ovu odrednicu stručne kompetencije svojih ravnatelja, tj. poznavanje **pedagoških načela i organiziranja odgojno-obrazovnog rada** u skladu s tim načelima. Ponudili smo im tvrdnju u nastavku i zatražili njihovu procjenu: *Moj ravnatelj razumije pedagoška načela i znade u skladu s njima organizirati odgojno-obrazovni proces u svojoj školi!*

Rezultati procjene ispitanika prikazani su u 47. tablici s grafikonom.

41. tablica s grafikonom: Poznavanje temeljnih načela organizacije odgojno-obrazovnog procesa stvarnih ravnatelja

Stupanj slaganja	Broj ispitanika	% ispitanika
1	12	11,21%
2	32	29,91%
3	30	28,04%
4	24	22,43%
5	9	8,41%
Ukupno	107	100,00%



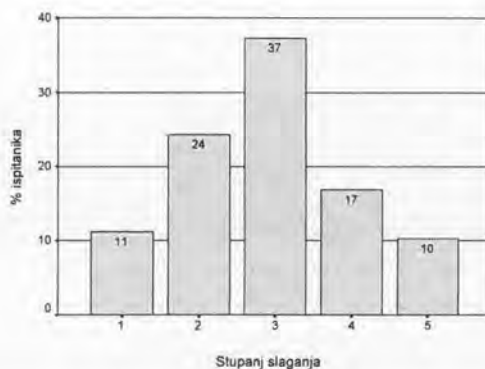
Vidljivo je da veći broj od 107 ispitanika (41,12%) smatra da njihovi ravnatelji nedovoljno poznaju pedagoška načela i da ne znaju na njima utemeljiti odgojno-obrazovni proces. Čak je 11,21% onih ravnatelja kod kojih ispitanici ne prepoznaju niti najminimalnije poznavanje pedagoških načela djelovanja – što nema sumnje zabrinjava. Za više do 10% ispitanika, manji je broj onih ravnatelja koji se nalaze u pozitivnom dijelu skale procjene – 30,84%. Među njima, međutim, tek je 8,41% ravnatelja za koje ispitanici tvrde da izuzetno dobro poznaju pedagoška načela i vrlo uspješno s njima usklađuju rad u svojim školama. Aritmetička sredina je manja od 3 i iznosi svega 2,87, dok je standardna devijacija 1,14. Mod je također nizak – iznosi 2.

Poznavanje smisla i važnosti planiranja i programiranja rada škole pruža stanovite garancije da će se taj posao obaviti kao početna faza osmišljavanja djelovanja škole na ostvarivanju svrhe i ciljeva njezina rada. To je ujedno prva i polazna funkcija svakog rukovoditelja pa i ravnatelja škole. Kvalitetno obavljanje te funkcije jamstvo je i kvalitetnog obavljanja ostalih funkcija. Zanimalo nas je kako ispitanici procjenjuju ovu stručno-pedagošku kompetenciju svojih ravnatelja. Ponudili smo im tvrdnju u nastavku i zatražili smo od njih da izvrše procjenu: *Moje ravnatelj razumje smisao i važnost kvalitetnog planiranja i programiranja i zna to primijeniti u svojoj školi.*

Rezultati procjene ispitanika prikazani su u 48. tablici s grafikonom.

48. tablica s grafikonom: Razumijevanje planiranja i programiranja stvarnih ravnatelja

Stupanj slaganja	Broj ispitanika	% ispitanika
1	12	11,21%
2	26	24,30%
3	40	37,38%
4	18	16,82%
5	11	10,28%
Ukupno	107	100,00%



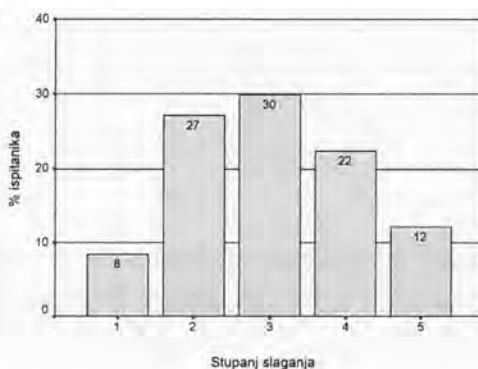
Od 107 ispitanika, više od jedne trećine (37,38%) svoje ravnatelje ne izdvaja niti u pozitivnom niti u negativnom smislu. To bi moglo značiti da većina ravnatelja na nekoj hipotetičkoj srednjoj razini obavlja planiranje i programiranje rada škole. Međutim i kad je u pitanju poznavanje planiranja i programiranja, znatno više ravnatelja (35,51%) negativno, nego li pozitivno ocijenjeno (27,10%). Broj ravnatelja koji su potpuno nekompetentni od onih koji se mogu smatrati izrazito kompetentnima, razlikuje se vrlo malo. Aritmetička sredina je 2,91, standardna devijacija 1,13, a mod je 3.

Sastavni dio planiranja i programiranja rada škole je planiranje i programiranje nastave kao dominantnog oblika odgojno-obrazovnog rada. Taj proces mora obavljati svaki djelatnik škole, a osobito ravnatelj kao koordinator stručno-pedagoškog rada. U ostvarivanju **nastavnog plana i programa**, razumije se, polazi se od **didaktičkih načela** po kojima se odvija taj proces. Zanimalo nas je kako ispitanici procjenjuju tu odrednicu stručne kompetencije svojih ravnatelja. Na procjenu smo im ponudili narednu tvrdnju: *Moj ravnatelj dobro poznaje nastavni plan i program kao i didaktička načela njegova ostvarivanja!*

Rezultati procjene ispitanika prikazani su u 49. tablici s grafikonom.

Tablica s grafikonom: Poznavanje plana i programa stvarnih ravnatelja

Stupanj slaganja	Broj ispitanika	% ispitanika
1	9	8,41%
2	29	27,10%
3	32	29,91%
4	24	22,43%
5	13	12,15%
Ukupno	107	100,00%



Budući da ravnatelji uglavnom dolaze iz redova obrazovanih i iskusnih pedagoških djelatnika, ova njihova kompetencija bi trebala biti zadovoljavajuća. Međutim, rezultati pokazuju da ispitanici i u ovom području, nešto više ravnatelja ocjenjuju nedovoljno kompetentnima (35,51%), od onih koji su u tome doista dobri (34,58%). Na ekstremima skale nalazi se 8,41% potpuno nekompetentnih i 12,15% izrazito kompetentnih. Aritmetička sredina je 3,03, a standardna devijacija 1,15, dok je mod 3.

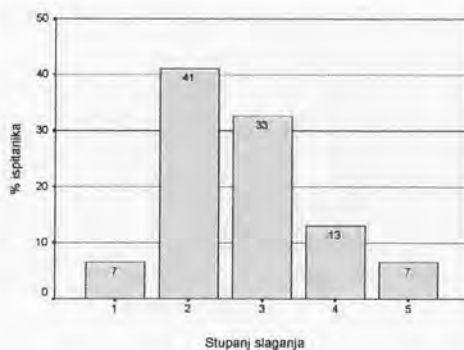
Napokon, kao posljednju fazu i vrlo osjetljivu funkciju, rukovođenje uključuje i obvezu rukovoditelja da prati i **vrednuje postignuća** u ostvarivanju plana i programa, tj. utvrđivanje kvantitativne i kvalitativne razine ostvarivanja planiranih ciljeva. Ravnatelj škole dužan je to učiniti za svaki sastavni dio

određenog programa kao i za njegove izvršitelje. Zanimalo nas je kako ispitanici procjenjuju tu odrednicu stručne kompetencije ravnatelja. Na procjenu smo imali narednu tvrdnju: *Moj ravnatelj zna načine i procedure vrednovanja postignuća djelatnika i ostvarivanja objektivne kontrole njihova rada!*

Rezultati procjene ispitanika prikazani su u 50. tablici s grafikonom.

50. tablica s grafikonom: Vrednovanje postignuća djelatnika od strane postojećih ravnatelja

Stupanj slaganja	Broj ispitanika	% ispitanika
1	7	6,54%
2	44	41,12%
3	35	32,71%
4	14	13,08%
5	7	6,54%
Ukupno	107	100,00%



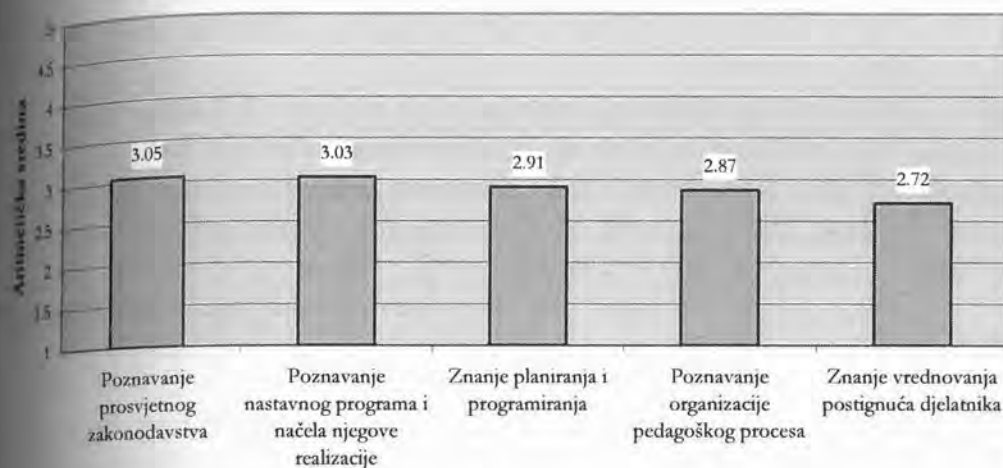
Oko jedne trećine ispitanika (32,71%) svoje ravnatelje svrstava u sredinu skale i smatra ih osrednje kompetentnima u tom području rada. Znatno ih veći broj procjenjuje nedovoljno pa i posve nekompetentnima (47,66%). Na drugoj strani skale i izrazito kompetentnih je manje od 20% (točnije 19,62%). Onih posve i izrazito kompetentnih je podjednaki broj. O nezadovoljavajućoj kompetenciji ravnatelja u procedurama vrednovanja postignuća djelatnika i ostvarivanja objektivne kontrole njihova rada govori i aritmetička sredina koja iznosi svega 2,72. Standardna devijacija je točno 1, a mod je 2.

Sintetički prikaz procjene stručne kompetencije stvarnih ravnatelja izradili smo na osnovi rangiranja aritmetičkih sredina i prikazali u 51. tablici s grafikonom.

51. tablica s grafikonom: Sintetički prikaz procjene stručne kompetencije postojećih ravnatelja

Odrednice stručne kompetencije	Aritmetička sredina
Poznavanje prosvjetnog zakonodavstva	3,05
Poznavanje nastavnog programa i načela njegove realizacije	3,03
Znanje planiranja i programiranja	2,91
Poznavanje organizacije pedagoškog procesa	2,87
Znanje vrednovanja postignuća djelatnika	2,72

Procjena stručne kompetencije stvarnih ravnatelja



Iz tablice kao i iz grafičkog prikaza, vidljivo je kako ispitanici procjenjuju određene stručne kompetencije ravnatelja. Imajući u vidu dobivenu razinu zastupljenosti, naznačenih pet odrednica se može svrstati u dvije skupine. U prvu skupinu spadaju one s aritmetičkom sredinom iznad 3 a to su: poznavanje prosvjetnog zakonodavstva i poznavanje nastavnog programa te načela njegove realizacije. U drugu skupinu ulaze odrednice čija je važnost procijenjena aritmetičkom sredinom ispod 3, a to su: znanje planiranja i programiranja, poznavanje organizacije pedagoškog procesa i znanje vrednovanja postignuća djelatnika.

Vidljivo je da su ispitanici, od pet odrednica stručnih kompetencija, procijenili da njihovi ravnatelji najbolje poznaju prosvjetno zakonodavstvo. Međutim, ipak je više onih ravnatelja koji nedovoljno poznaju zakonodavstvo (30,84%) od onih koji ga dobro poznaju (26,17%). Nešto je iznad prosjeka i ravnateljsko poznavanje nastavnih planova i programa i načela njihove realizacije. Međutim, nešto je veći broj ispitanika (35,51%) koji ravnatelje i u ovom području smatraju nestručnima, od onih koji ih smatraju stručnima (34,58%). I za jednu i drugu spomenutu odrednicu stručne kompetencije zajedničko je da je onih koji su procijenjeni izrazito nestručnima (razina procjene 5), manje je od onih koji su izrazito stručni.

Podjednako je procijenjeno znanje postojećih ravnatelja o planiranju i programiranju kao i poznavanju organizacije pedagoškog procesa. Naime, znatno je više ravnatelja (oko 10%) procijenjeno nedovoljno stručnima od onih koji se mogu smatrati stručnima u pitanju planiranja i poznavanje organizacije. Broj onih koji su potpuno nestručni veći je od broja onih koji se mogu smatrati

izrazito stručnima. U ovoj skupini stručnih kompetencija, najslabijom se smatra stručnost ravnatelja u poznavanju procedura vrednovanju postignuća svojih djelatnika i ostvarivanju objektivne kontrole njihova rada. Naime, nedovoljno stručnima pa i posve nestručnima smatra se čak 47,66%, dok vrlo i izrazito stručnih je manje od 20% (točnije 19,62%).

Sve u svemu vidljivo je da su ispitanici u svim navedenim odrednicama stručnih kompetencija, veći broj ravnatelja procijenili nedovoljno stručnima. U nekima od njih, kao što je planiranje i programiranje rada i poznavanje pedagoških načela organizacije odgojno-obrazovnog procesa, zamjetan je veliki postotak izrazito nestručnih ravnatelja (više od 10%). Očigledno da u izboru i stručnom izvršavanju ravnatelja valja o tome voditi više brige.

21.2.4. Međuljudska kompetencija stvarnih ravnatelja

Kao što smo u više navrata spomenuli, vođenje se smatra jednom od četiri ključne funkcije rukovođenja. S pravom se smatra da dobar rukovoditelj, nakon što je planirao i programirao rad te organizirao njegovo izvođenje – mora znati povesti ljude u ostvarivanje zajedničkih ciljeva. Zbog toga su znanja o međuljudskim odnosima prijeko potrebna svakom rukovoditelju, pa i školskom ravnatelju. Kad se imaju u vidu koja su to znanja, potrebna za vođenje u odgojno-obrazovnoj ustanovi, ravnatelj škole bi, između ostaloga, trebao: *razumjeti zakonitosti međuljudskih odnosa, znati demokratski voditi školsko osoblje, znati pregovarati u rješavanju konflikata, umjeti motivirati zaposlene te znati prepoznati individualne kvalitete zaposlenih u školi.*

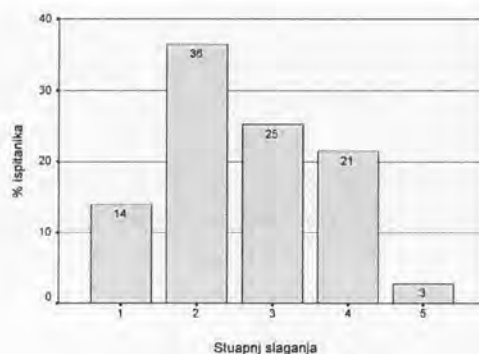
Navedene odrednice međuljudske kompetencije ravnatelja, formulirali smo kao tvrdnje i zatražili od ispitanika da izraze stupanj slaganja s njihovom formulacijom imajući u vidu svoje ravnatelje. U nastavku donosimo rezultate procjene.

Suvremena istraživanja pokazuju da se ljudski potencijal ima smatrati najrelevantnijim čimbenikom i presudnim resursom u većini djelatnosti. Budući da je odgojno-obrazovna djelatnost utemeljena upravo na međuljudskim odnosima, o njihovoj kvaliteti ovise i razina i rezultati odgojno-obrazovnog procesa. Stoga se s pravom očekuje da se poznavanje **zakonitosti na kojima su utemeljeni međuljudski odnosi** mora naći u fondu znanja svakog ravnatelja. Zanimalo nas je kako naši ispitanici procjenjuju znanje svojih ravnatelja kad su u pitanju bitne odrednice međuljudskih odnosa. Ponudili smo im sljedeću tvrdnju i zatražili da izraze stupanj slaganja s njom: *Moj ravnatelj dobro razumije zakonitosti međuljudskih odnosa i poznaje mehanizme po kojima funkcionira njegov školski kolektiv!*

Rezultati procjene ispitanika prikazani su u 52. tablici s grafikonom.

52. tablica s grafikonom: Poznavanje zakonitosti međuljudskih odnosa stvarnih ravnatelja

Stupanj slaganja	Broj ispitanika	% ispitanika
1	15	14,02%
2	39	36,45%
3	27	25,23%
4	23	21,50%
5	3	2,80%
Ukupno	107	100,00%



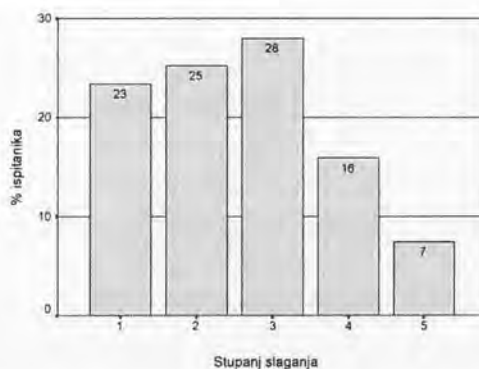
Vidljivo je da polovica (50,47%) od ukupno 107 ispitanika smatra da njihovi ravnatelji uglavnom ne razumiju zakonitosti međuljudskih odnosa i ne poznaju mehanizme po kojima funkcioniraju njihovi školski kolektivi. Veliki je postotak (14,02%) onih ravnatelja koje ispitanici smatraju potpuno nekompetentnima za vođenje ljudi u uvjetima ostvarivanja odgojno-obrazovnog procesa. Na drugoj je strani manje od četvrtine ravnatelja (24,30%), koji se mogu smatrati dobrim voditeljima, ali je zabrinjavajuće da je među njima tek tri od stotine onih koji dobro razumiju zakonitosti međuljudskih odnosa i poznaju mehanizme po kojima funkcionira njihovo osoblje. Aritmetička sredina je svega 2,63, standardna devijacija 1,06, a mod je 2.

Na sadašnjem stupnju razvoja društvenih odnosa, **demokratsko je vođenje** općeprihvaćeni stil vođenja u svim djelatnostima, a osobito u području odgoja i obrazovanja. To je naprosto stoga što se radi o djelatnosti u kojoj je jedna od ključnih odrednica humanizirajući međuljudski odnos. Praksa međutim pokazuje da, unatoč suvremenim spoznajama, u nekim školama egzistira direktivno, autoritarno vođenje. Zanimalo nas je koliko ravnatelji u našim školama preferiraju demokratski stil vođenja. Ponudili smo ispitanicima sljedeću tvrdnju i izrazili da izraze stupanj slaganja s njom: *Moj ravnatelj preferira demokratsko vođenje škole!*

Rezultati procjene ispitanika prikazani su u 53. tablici s grafikonom.

53. tablica s grafikonom: Demokratsko vođenje stvarnih ravnatelja

Stupanj slaganja	Broj ispitanika	% ispitanika
1	25	23,36%
2	27	25,23%
3	30	28,04%
4	17	15,89%
5	8	7,48%
Ukupno	107	100,00%



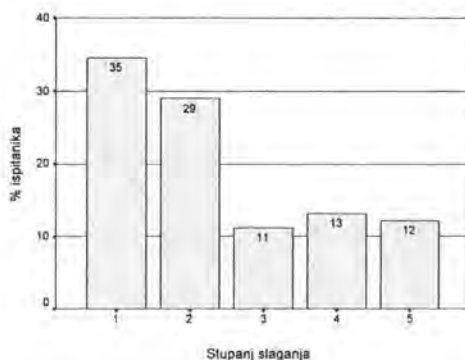
većinu više od četvrtine ravnatelja (28,04%) ne izdvaja se u pozitivnom i negativnom smjeru, pa bi se moglo smatrati da su to oni ravnatelji koji nisu niti previše demokratski u svom stilu vođenja, ali niti suviše autoritarni nego "blago" kombiniraju oba stila. Brine nas međutim činjenica da je po ocjeni ispitanika gotovo 50% ravnatelja (točnije 48,59%) koji se mogu u većoj ili manjoj mjeri kategorizirati kao autoritarni. U negativnom je smislu "stršeci" podatak da se skoro četvrtina (23,36%) od ukupnog broja ravnatelja može smatrati "tvrdim autoritarcima" jer se, po ocjeni ispitanika demokratskog stila vođenja ne može reći "niti u tragovima". Svega je 7,48% ravnatelja izrazito demokratskog stila. O nedostatku demokratskog vođenja govori i niska aritmetička sredina od 2,59, standardna devijacija od 1,22 i mod koji je 3.

Konflikti su dio radne svakodnevnice u svim područjima rada. Jedno od manje godnih, ali neizbježnih zadata svakog ravnatelja je razumijevanje **konflikata** i aktivno sudjelovanje u njihovu rješavanju. Praksa je, međutim, pokazala da neki ravnatelji zaziru od konfliktnih situacija i konflikte ostavljaju neriješenima, što dugoročno-obrazovnu situaciju u školi čini napetijom i "pedagoški nezdravom". Zanimalo nas je kako naši ispitanici procjenjuju umijeće svojih ravnatelja u rješavanju konflikata. Ponudili smo im sljedeću tvrdnju i zatražili da izraze stupanj slaganja s njom: *Moj se ravnatelj ne opterećuje rješavanjem konflikata. Pušta da ih rješava netko drugi.*

Rezultati procjene ispitanika prikazani su u 54. tablici s grafikonom.

54. tablica s grafikonom: Aktivno sudjelovanje postojećih ravnatelja u rješavanju konflikata

Stupanj slaganja	Broj ispitanika	% ispitanika
1	37	34,58%
2	31	28,97%
3	12	11,21%
4	14	13,08%
5	13	12,15%
Ukupno	107	100,00%



Vidljivo je da je prethodna tvrdnja formulirana negativno. Ona bi, pozitivno orijentirana, mogla glasiti: *Moj ravnatelj rješava konfliktne situacije* ne čekajući da ih drugi rješava umjesto njega. Preračunati rezultati pokazuju da najveći broj od ukupno 107 ispitanika se izrazito slaže s naznačenom tvrdnjom. To znači da po njihovoj procjeni, više od jedne trećine ravnatelja (34,58%) rješava konfliktne situacije ne čekajući da ih drugi rješava umjesto njih. Kada se tome broju dodaju i procjene s četvrtim stupnjem slaganja, onda 63,55% ravnatelja umije rješavati konflikte i aktivno u tome sudjeluje. Ostaje međutim znatan broj ravnatelja (12,15%) za koje se može reći da se nimalo ne uključuju u rješavanje konflikata, a

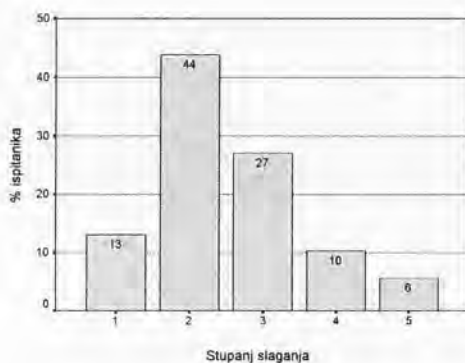
znači da ne obavljaju jednu od svojih rukovodnih obveza. Aritmetička sredina je 3,61, standardna devijacija iznosi 1,39, a mod je 5.

Smatra se da je **umijeće motiviranja zaposlenih** jedna od ključnih odlika dobrog rukovoditelja. Bez motiviranog osoblja ravnatelj teško može kvalitetno izvršiti plan i program rada škole. Motiviranost osoblja višestruko pozitivno utječe na sve aspekte školskoga rada a osobito na opće i razredno ozračje škole. Zanimalo nas je kako ispitanici procjenjuju znanje ravnatelja o motiviranju i njegovu umijeće aplikacije tih znanja u poticanju kvalitetnijeg doprinosa zaposlenih. Ponudili smo im sljedeću tvrdnju i zatražili da izraze stupanj slaganja s njom: *Moj ravnatelj znade prepoznati potrebe svojih djelatnika i primijeniti odgovarajuće oblike motivacije za njihov djelotvorniji rad!*

Rezultati procjene ispitanika prikazani su u 55. tablici s grafikonom.

55. tablica s grafikonom: Znanje motiviranja stvarnih ravnatelja

Stupanj slaganja	Broj ispitanika	% ispitanika
1	14	13,08%
2	47	43,93%
3	29	27,10%
4	11	10,28%
5	6	5,61%
Ukupno	107	100,00%



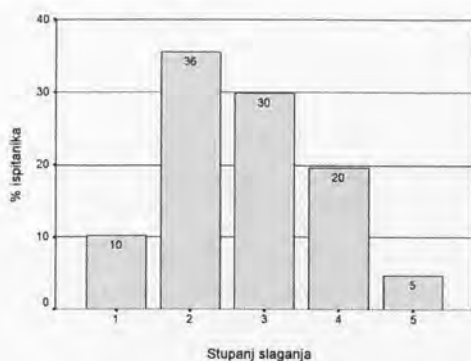
Rezultati pokazuju da više od polovice ravnatelja (57,01%) ne zna prepoznati potrebe svojih djelatnika i primijeniti odgovarajuće oblike motivacije za njihov djelotvorniji rad. Među njima je čak 13,08% onih koji uopće nemaju niti elementarne spoznaje o motiviranju, i što je još gore, niti ne čine ništa da svoje ljude potaknu na bolji rad. Tek je nešto više od 15% ravnatelja koji se mogu kvalificirati kao vrlo i izrazito kompetentni u vođenju svojega osoblja pravim načinima poticanja na bolji rad. O nezadovoljavajućem znanju motiviranja govori i aritmetička sredina od 2,51. Standardna je devijacija 1,03, a mod je 2.

Istraživanja pokazuju da uspješni rukovoditelji, pa i školski ravnatelji znaju **prepoznati stručni potencijal** i afinitete svojih djelatnika i iskoristiti to za dobrobit svoje tvrtke, odnosno institucije. Nasuprot tome uvid u praksu pokazuje veliku sklonost ravnatelja administrativnom vođenju školskog osoblja, koje se odlikuje kolektivnim, a ne individualnim pristupom analizi i vrednovanju doprinosa zaposlenih. Zanimalo nas je kako naši ispitanici ocjenjuju tu sposobnost ravnatelja pa smo im ponudili sljedeću tvrdnju i zatražili da izraze stupanj slaganja s njom: *Moj ravnatelj znade prepoznati ono najbolje u svakom svom djelatniku i iskoristiti to za dobrobit svoje škole!*

Rezultati procjene ispitanika prikazani su u 56. tablici s grafikonom.

56. tablica s grafikonom: prepoznavanje individualnih kvaliteta zaposlenih

Stupanj slaganja	Broj ispitanika	% ispitanika
1	11	10,28%
2	38	35,51%
3	32	29,91%
4	21	19,63%
5	5	4,67%
Ukupno	107	100,00%



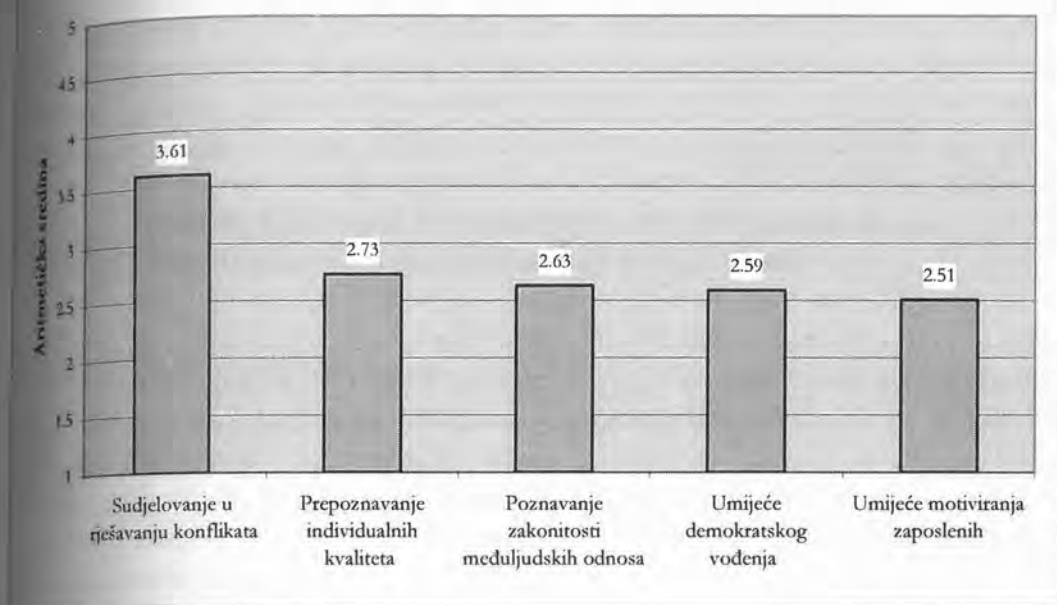
Ako se izuzme oko 30% ravnatelja koji se ne izdvajaju niti u pozitivnom niti u negativnom, nego imaju neku osrednju sposobnost u ovom području, vidljivo je da većina ravnatelja (45,79%) ne zadovoljava kad je u pitanju prepoznavanje onog najboljeg u svakom svom djelatniku i korištenje toga za dobrobit svoje škole. U ukupnoj populaciji čak je 10,28% onih ekstremno nesposobnih. Utješno je da je jedna četvrtina ravnatelja (24,30%) vrlo i izrazito umješna u prepoznavanja sposobnosti i afiniteta svojih djelatnika i da im znade pronaći najbolje mjesto u školskom programu. Aritmetička sredina je 2,73, standardna devijacija je 1,04, a mod je 2.

Sintetički prikaz procjene međuljudske kompetencije stvarnih ravnatelja izradili smo na osnovi rangiranja aritmetičkih sredina i prikazali u 57. tablici s grafikonom.

57. tablica s grafikonom: Sinteza procjene međuljudske kompetencije stvarnih ravnatelja

Određnice međuljudskih kompetencija	Aritmetička sredina
Sudjelovanje u rješavanju konflikata	3,61
Prepoznavanje individualnih kvaliteta	2,73
Prepoznavanje zakonitosti međuljudskih odnosa	2,63
Umijeće demokratskog vođenja	2,59
Umijeće motiviranja zaposlenih	2,51

Procjena međuljudske kompetencije stvarnih ravnatelja



Iz prethodne tablice i grafičkog prikaza, vidljivo je da je samo jedna od odrednica prešla razinu prosjeka. Naime, ispitanici smatraju da su njihovi ravnatelji nešto malo iznad prosjeka u stanju rješavati konfliktne situacije. Međutim, ispod prosjeka su kad je u pitanju prepoznavanje individualnih kvaliteta svoga osoblja, poznavati zakonitosti međuljudskih odnosa, umijeće demokratskog vođenja i znanja vezana za motiviranje zaposlenih.

Zanimljivo je uočiti da ispitanici više od jedne trećine ravnatelja (34,58%) svrstavaju u kategoriju izrazito kooperativnih u rješavanju konfliktne situacija. Kada se tome broju dodaju i procjene s četvrtim stupnjem slaganja, onda 63,55% ravnatelja umije rješavati konflikte i aktivno u tome sudjeluje. Velik je međutim broj ravnatelja (12,15%) za koje se može reći da se nimalo ne uključuju u rješavanje konflikata, a to znači da ne obavljaju jednu od svojih rukovodnih obveza.

Preostale četiri odrednice podjednako su nezadovoljavajuće. Valja uočiti da su: prepoznavanje individualnih kvaliteta svoga osoblja, poznavanje zakonitosti međuljudskih odnosa, umijeće demokratskog vođenja i znanja vezana za motiviranje zaposlenih – fundamentalne pretpostavke svakog rukovoditelja pa i školskog ravnatelja.

Ispitanici smatraju da 45,79% ravnatelja ne zadovoljava kad je u pitanju prepoznavanje onog najboljeg u svakom svom djelatniku i korištenje toga za dobrobit svoje škole, a u ukupnoj je populaciji čak 10,28% onih ekstremno

nesposobnih. Polovica ispitanika smatra da njihovi ravnatelji uglavnom ne razumiju zakonitosti međuljudskih odnosa i ne poznaju mehanizme po kojima funkcioniraju njihovi školski kolektivi. Čak je 14,02% onih ravnatelja koje ispitanici smatraju nesposobnima za vođenje ljudi. Rezultati pokazuju da je svega 7,48% ravnatelja izrazito demokratskog stila, dok je gotovo 50% onih ravnatelja koji se mogu u većoj ili manjoj mjeri kategorizirati kao autoritarni. U negativnom smislu "stršeci" podatak da skoro četvrtina (23,36%) od ukupnog broja ravnatelja se može smatrati "tvrdim autoritarcima". Više od polovice ravnatelja (57,01%) ne prepoznaje potrebe svojih djelatnika i ne uspijeva primijeniti odgovarajuće oblike motivacije za njihov djelotvorniji rad. Među njima je čak 13,08% onih koji nemaju elementarne spoznaje o motiviranju.

Kako smo spomenuli radi se ovdje o fundamentalnim znanjima i vještinama svakog rukovoditelja pa i školskog ravnatelja. To je kompetencija u vođenju ljudi za koje suvremena istraživanja pokazuju da predstavljaju elementarne preduvjete svakog potencijalnog rukovoditelja i ulaze u osnovne kriterije za njihov izbor. Rezultati koji su ovdje dobiveni u najmanju su ruku zabrinjavajući i zaslužuju podrobniju analizu. Osobito će biti zanimljivo njihovo povezivanje s procjenom tih kompetencija kad je u pitanju "idealni ravnatelj".

2.1.2.5. Akcijska kompetencija stvarnih ravnatelja

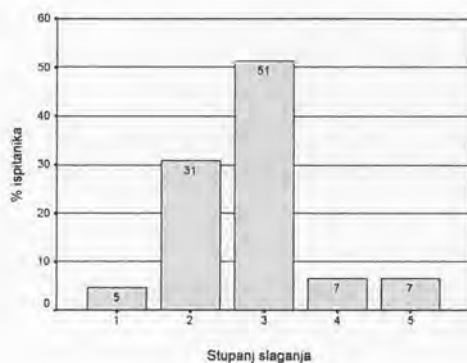
Isvojeno znanje ili stečene vještine u nekoj struci, djelatnosti ili području života još uvijek ne znači bezuvjetno i ponašanje pojedinca u skladu s tim znanjima i vještinama. To vrijedi i za ravnatelja. Svjedoci smo brojnih prigoda u školskoj praksi da nastavnici, stručni suradnici pa i ravnatelji, posjeduju brojna znanja, ali često zbog nedokučivih razloga, njegova primjena izostaje. U prethodnim smo skupinama odlika (kompetencija) ravnatelja nastojali utvrditi u kojoj su one mjeri zastupljene u stvarnih ravnatelja koji djeluju u odgojno-obrazovnoj praksi. Sada nas zanima kako ispitanici procjenjuju ponašanje ravnatelja u određenim životnim okolnostima, tj. ponašajno-akcijske dimenzije vođenja školskih ravnatelja. Kada se te odlike imaju u vidu onda se one, između ostaloga mogu prepoznati po tome kako ravnatelj škole: *stvara uvjeta i otklanja prepreke u radu svojih djelatnika, sluša i savjetodavno pomaže u radu, ističe uspjehe i rezultate vrijednih pojedinaca, radi savjetodavno sa svojim ljudima i rješava probleme u školi.*

Za uspješno odvijanje odgojno-obrazovnog procesa treba osigurati odgovarajuće radne **uvjete i otkloniti prepreke** djelatnicima da mogu nesmetano ostvarivati planirane zadaće. Smatra se to jednom od važnih zadaća svakog rukovoditelja, pa i školskog ravnatelja. Zanimalo nas je kako naši ispitanici procjenjuju ponašanje svojih ravnatelja kad je u pitanju stvaranje uvjeta i uklanjanje prepreka. Ponudili smo im sljedeću tvrdnju i zatražili da izraze stupanj slaganja s njom: *Moj ravnatelj stvara uvjete i otklanja prepreke u radu svojih djelatnika i stvara primjerene uvjete za rad!*

Rezultati procjene ispitanika prikazani su u 58. tablici s grafikonom.

58. tablica s grafikonom: Otklanjanje prepreka u radu osoblja od strane stvarnih ravnatelja

Stupanj slaganja	Broj ispitanika	% ispitanika
1	5	4,67%
2	33	30,84%
3	55	51,40%
4	7	6,54%
5	7	6,54%
Ukupno	107	100,00%



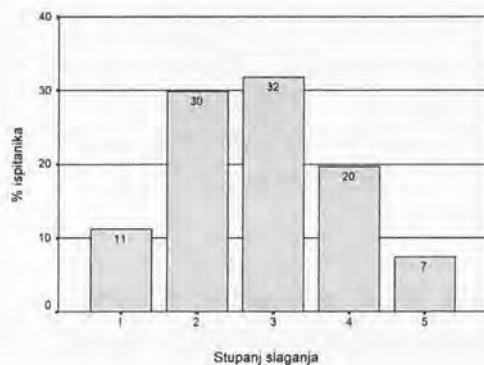
Vidljivo je da ispitanici više od 50% ravnatelja svrstavaju u kategoriju onih koji o svojim pitanjima uglavnom brinu u nekim hipotetički prihvatljivim granicama. Ono što upada u oči to je nesrazmjernost broja onih ravnatelja koji se izdvajaju u pozitivnom ili negativnom smjeru. Dok je svega 13,08% onih ravnatelja koji se vrlo i izrazito revnosno ponašaju kad je u pitanju stvaranje uvjeta i uklanjanje prepreka radu svojih djelatnika, skoro je trostruko više (35,51%) onih koji na tome rade malo ili ništa. Aritmetička sredina je 2,79, a standardna devijacija svega 0,89. Mod je 3.

Biti spreman na **slušanje i savjetodavno reagiranje** smatra se jednom od pozitivnih odlika školskog ravnatelja. Od njega se očekuje da pokazuje interes za probleme svojih djelatnika, ali i za njihove prijedloge. Očekuje se da na probleme i prijedloge reagira, pokazuje svoje shvaćanje pojedinih rješenja i savjetodavno pomaže u njihovu rješavanju. Zanimalo nas koliko se takvo ponašanje prepoznaje u ravnatelja naših škola, tj. kako naši ispitanici procjenjuju spremnost ravnatelja da sluša svoje osoblje i pomaže savjetom u radu. Ponudili smo im sljedeću tvrdnju i zatražili da izraze stupanj slaganja s njom: *Moj se ravnatelj ne zatvara u svoju kancelariju, obilazi svoje osoblje, sluša i pomaže savjetom u radu!*

Rezultati procjene ispitanika prikazani su u 59. tablici s grafikonom.

59. tablica s grafikonom: Savjetodavno pomaganje stvarnog ravnatelja

Stupanj slaganja	Broj ispitanika	% ispitanika
1	12	11,21%
2	32	29,91%
3	34	31,78%
4	21	19,63%
5	8	7,48%
Ukupno	107	100,00%



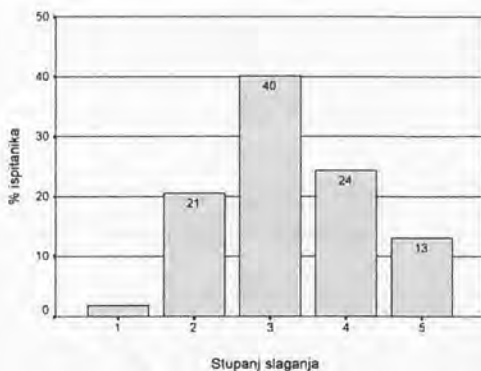
...ovoj je ponašajno-akcijskoj dimenziji vidljivo da nešto više od 30% ravnatelja odgovorno sluša i pomaže u radu svom osoblju, ali ne osobito. Onih ravnatelja koji to čine premalo ili nimalo znatno je više - 41,12%. Na drugoj strani onih koji se izdvajaju u pozitivnom smjeru znatno je manje - 27,11%. Negativne ekstremne vrijednosti znatno su veće od pozitivnih. Nasuprot 7,48% ravnatelja koji se izuzetno angažiraju u slušanju svojih ljudi i savjetodavnoj pomoći, stoji 11,21% onih ravnatelja koji na tome nimalo ne rade. Aritmetička sredina je 2,82 a standardna devijacija 1,11. Mod je 3.

Odnos ravnatelja prema uspjehu i rezultatima vrijednih pojedinaca u znatnoj mjeri utječe na motivaciju zaposlenih za postizavanje boljih radnih rezultata. Istimanje i nagrađivanje onih koji postižu najviše, može biti poticaj i drugim djelatnicima da uđu u taj krug glavnih nosilaca uspjeha škole. Zbog toga taj oblik poticanja primjenjuju svi dobri ravnatelji. Zanimalo nas je kako naši ispitanici procjenjuju u kojoj mjeri njihov ravnatelj javno ističe uspjeh i rezultate vrijednih učitelja i stručnih suradnika. Ponudili smo im tvrdnju u nastavku i zatražili da procijene njezinu važnost: *Moje ravnatelj javno ističe uspjeh i rezultate vrijednih učitelja i stručnih suradnika!*

Rezultati procjene ispitanika prikazani su u 60. tablici s grafikonom.

60. tablica s grafikonom: Isticanje uspjeha i rezultata vrijednih pojedinaca

Stupanj slaganja	Broj ispitanika	% ispitanika
1	2	1,87%
2	22	20,56%
3	43	40,19%
4	26	24,30%
5	14	13,08%
Ukupno	107	100,00%



Po ocjeni ispitanika najveći broj ravnatelja (40,19%) pridaje osrednju važnost isticanju uspjeha i rezultata vrijednih učitelja i stručnih suradnika. Vrlo veliku i izrazitu važnost takvu pristupu pridaje 37,38% ravnatelja, a znatno je manje onih (22,43%) koji tome pridaju malu ili nikakvu važnost. Ohrabrujući je podatak da je znatno više onih koji tome pridaju najveću važnost (13,08%), od onih koji tome ne pridaju nikakvu važnost (1,87). Aritmetička sredina je 3,26, standardna devijacija 0,99, a mod je 3.

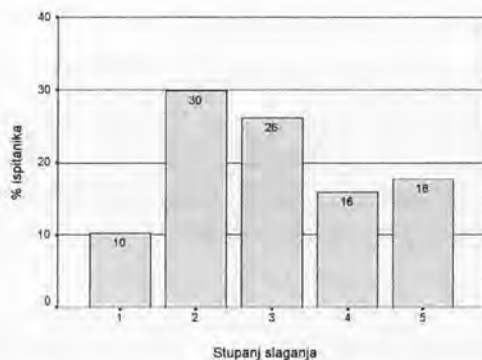
Ostvarenje pozitivnog pedagoškog ozračja u kojem se ostvaruju bolji odgojno-obrazovni rezultati, dobrim je dijelom uvjetovano povjerenjem koje vlada između ravnatelja i njegovog osoblja. Jedan od pokazatelja tog povjerenja jest i

... ravnatelja prema zaposlenima u kojem on ne "spletkari", ne radi iza leđa, nego počinje i podržava **iskrenost**. Imajući to u vidu zanimalo nas je kako naši ispitanici procjenjuju ponašanje svojih ravnatelja kad je u pitanju povjerenje u podređene. Ponudili smo im tvrdnju u nastavku i zatražili da izraze svoje slaganje s njom: *Moj ravnatelj ne radi iza leđa svojim ljudima, probleme nastoji riješiti "oči u oči", a ne preko papira i komisija!*

Rezultati procjene ispitanika prikazani su u 61. tablici s grafikonom.

61. tablica s grafikonom: Otvorenost stvarnih ravnatelja prema svojim djelatnicima

Stupanj slaganja	Broj ispitanika	% ispitanika
1	11	10,28%
2	32	29,91%
3	28	26,17%
4	17	15,89%
5	19	17,76%
Ukupno	107	100,00%



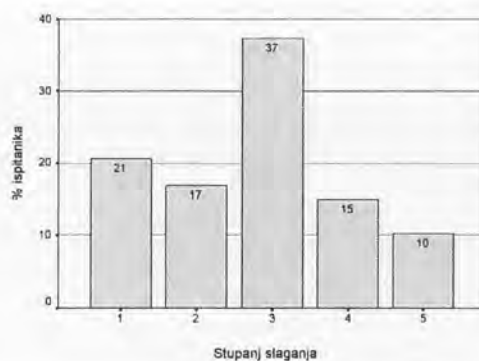
Valjivo je da se oko jedne petine ravnatelja "smjestilo" u sredinu, što znači da se oni ne izdvajaju značajno niti u pozitivnom niti u negativnom smjeru. Međutim većinu ravnatelja iskrenost i otvorenost nije karakteristično ponašanje. Naime, 40,19% ravnatelja u većoj je ili manjoj mjeri neiskreno prema svojim ljudima, a svakog bi se desetog ravnatelja moglo reći da svojim ljudima radi iza leđa, da izbjegava suočavanje s ljudima kad se pojave problemi ili pak formalizirajućim rješenjima nastoji zamagliti bit problema. Nasuprot takvima stoji 33,65% ravnatelja koji su posve otvoreni i iskreni, a među njima 17,76% onih izrazito otvorenih i iskrenih. Aritmetička sredina je 3,01, standardna devijacija 1,26, a mod je 2.

Tokom ostvarivanja školskog programa pojavljuju se, posve prirodno, brojni problemi. Dobar se ravnatelj prepoznaje, između ostaloga, i po tome kako se s tim **problemima** suočava, umije li lučiti njihovu važnost te pronaći putove njihova rješavanja. Ta je sposobnost nema sumnje jedna od ključnih karakteristika vođe u svim područjima ljudskog rada pa i u prosvjetnoj djelatnosti. Imajući to u vidu zanimalo nas je kako naši ispitanici procjenjuju ponašanje svojih ravnatelja u kriznim situacijama i kako procjenjuju njihov doprinos rješavanju problema nastalih u školi. S tim smo im ciljem ponudili tvrdnju u nastavku i zatražili da izraze svoj stupanj slaganja s njom: *Moj ravnatelj ne komplicira ili zamagljuje probleme i ne bježi od kriznih situacija!*

Rezultati procjene ispitanika prikazani su u 62. tablici s grafikonom.

62. tablica s grafikonom: Suočavanje stvarnih ravnatelja s problemima u školi

Stupanj slaganja	Broj ispitanika	% ispitanika
1	22	20,56%
2	18	16,82%
3	40	37,38%
4	16	14,95%
5	11	10,28%
Ukupno	107	100,00%



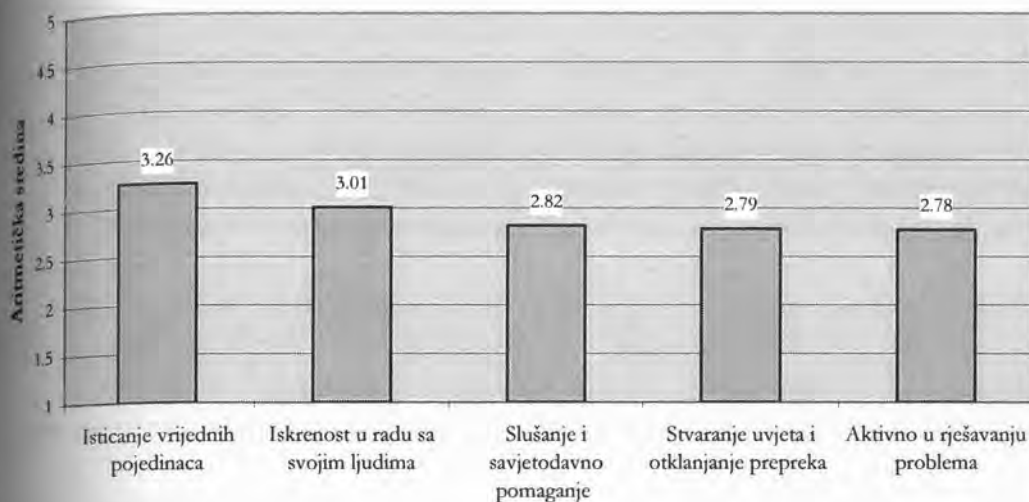
Po ocjeni ispitanika, nešto više od trećine ravnatelja (37,38%), se u odnosu na ovo tvrdnju, ne izdvaja značajno niti u pozitivnom niti u negativnom smislu. Međutim znatno je više onih ravnatelja koji se izdvajaju u negativnom smislu (37,38%), od onih koji se izdvajaju u pozitivnom smislu (25,23%) kad su u pitanju problemi i krizne situacije u školi. Zabrinjavajuće je da je svaki peti ravnatelj (20,56%) okarakteriziran kao onaj koji komplicira, zamagljuje probleme i bježi od kriznih situacija – umjesto da ih rješava. Aritmetička sredina je 2,78, standardna devijacija 1,23, a mod je 3.

Sintetički prikaz procjene akcijske kompetencije stvarnih ravnatelja izradili smo na osnovi rangiranja aritmetičkih sredina i prikazali u 63. tablici s grafikonom.

63. tablica s grafikonom: Sintetički prikaz procjene akcijske kompetencije stvarnih ravnatelja

Odrednice akcijske kompetencije	Aritmetička sredina
Isticanje vrijednih pojedinaca	3,26
Iskrenost u radu sa svojim ljudima	3,01
Slušanje i savjetodavno pomaganje	2,82
Stvaranje uvjeta i otklanjanje prepreka	2,79
Aktivno u rješavanju problema	2,78

Procjena akcijske kompetencije stvarnih ravnatelja



Iz grafikona i podataka izloženih u tablici, vidljivo je da se odrednice akcijskih kompetencija stvarnih ravnatelja, po razini koja im je procjenom dodijeljena, mogu svrstati u dvije skupine. U prvoj su one odrednice koje su na skali iznad prosjeka (iznad 3) i one koje su ispod prosjeka (ispod 3).

Ravnatelji se, po ocjeni ispitanika, najprimjerenije ponašaju kad je u pitanju isticanje postignuća svojih djelatnika. Vrlo veliku i izrazitu važnost takvu pristupu pridaje više od trećine ravnatelja (37,38%). Ohrabrujući je podatak da je znatno više onih koji tome pridaju najveću važnost (13,08%), od onih koji tome ne pridaju nikakvu važnost (1,87). Za veliki broj ravnatelja iskrenost i otvorenost nije karakteristično ponašanje. Naime, 40,19% ravnatelja, po ocjeni ispitanika, u većoj je ili manjoj mjeri neiskreno prema svojim ljudima. Procijenjeno je da svaki deseti ravnatelj svojim ljudima radi iza leđa, tj. da izbjegava suočavanje s ljudima kad se pojave problemi ili pak formalnim rješenjima nastoji zamagliti bit problema.

Onih ravnatelja koji premalo ili nimalo ne slušaju svoje ljude i ne nastoje pomoći savjetom je 41,12%. Nasuprot 7,48% ravnatelja koji izuzetno angažirano slušaju svoje ljude i savjetodavno pomažu, stoji 11,21% onih ravnatelja koji na tome nimalo ne rade. U pitanju stvaranja uvjeta za optimalan rad i uklanjanje prepreka ravnatelji su negativno orijentirani. Dok je svega 13,08% onih ravnatelja koji se vrlo i izrazito revnosno ponašaju kad je u pitanju stvaranje uvjeta i uklanjanje prepreka radu svojih djelatnika, skoro je trostruko više (35,51%) onih koji na tome rade malo ili ništa. Kad su u pitanju problemi i krizne situacije u školi, znatno je više onih ravnatelja koji se izdvajaju u negativnom smislu (37,38%), od onih koji se izdvajaju u pozitivnom smislu (25,23%) Zabrinjavajuće je da je svaki

... ravnatelj (20,56%) okarakteriziran kao onaj koji zamagljuje probleme i bježi od kriznih situacija – umjesto da ih rješava.

... valjivo je da je većina ravnatelja negativno procijenjena kad je u pitanju njihova međuljudska kompetencija. Prosječna aritmetička sredina tih odrednica postojećih ravnatelja iznosi svega 2,93. Neka ponašanja za koja se očekuje da ih ravnatelji izražavaju u velikoj mjeri i koja se naprosto podrazumijevaju – nastupljena su ispod prosjeka. Stoga se nameće pitanje kako ravnatelji, koji pokazuju ekstremno negativna ponašanja, uopće mogu (i smiju) obavljati svoju ravnateljsku funkciju. Zacijelo u sustavu ne postoji supervizija, tj. praćenje i vrednovanje ponašanja ravnatelja kad su u pitanju rad i odnosi s ljudima u školi.

Sinteza rezultata empirijskog istraživanja kompetencija stvarnih ravnatelja

Jedna od zadaća ovog istraživanja, kako je navedeno u pristupu, je utvrditi i kompetencije postojećih školskih ravnatelja. U tu je svrhu strukturiran instrument kojim se zatražilo od ispitanika da procijene karakteristike i ponašanja svojih ravnatelja. Te su karakteristike (dimenzije, odlike, kompetencije) tijekom obrade grupirane u pet područja i to:

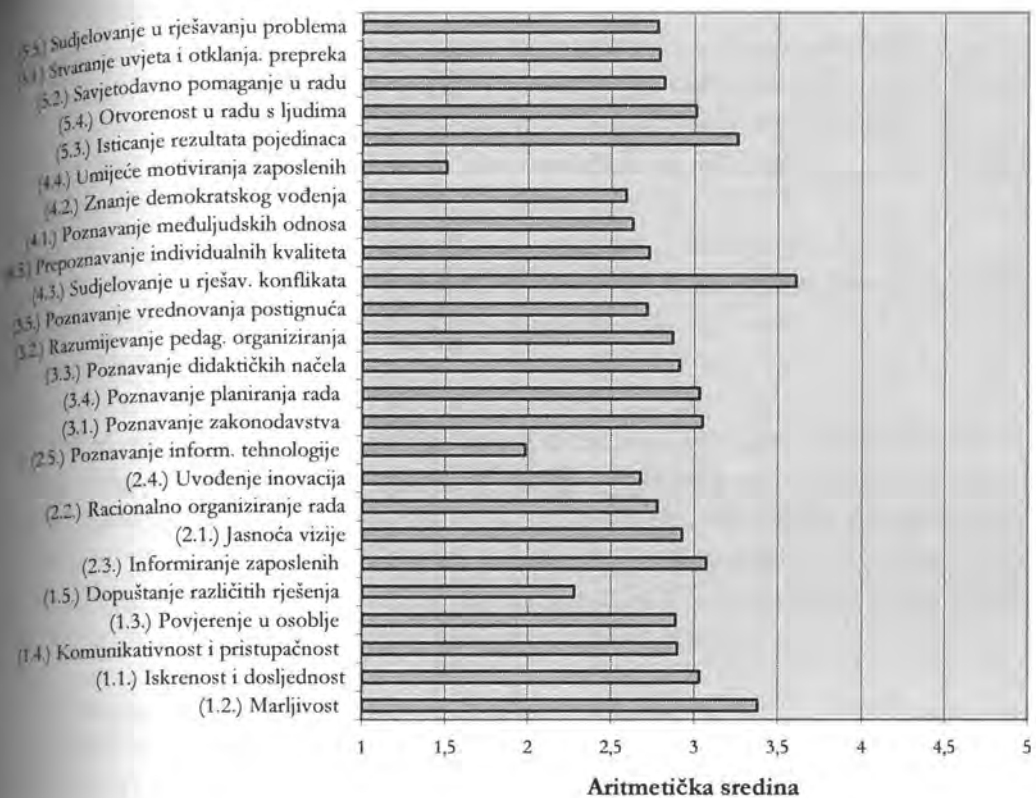
1. **Osobna kompetencija ravnatelja** koja uključuje: iskrenost i dosljednost u radu, marljivost u izvršavanju zadaća, povjerenje ravnatelja u svoje osoblje, komunikativnost i pristupačnost te sklonost razumijevanju i dopuštanju različitih pogleda i rješenja u radu.
2. **Razvojna kompetencija** koja se odnosi na: jasnoću vizije razvoja svoje škole, racionalnu organiziranost odvijanja radnog procesa, pribavljanje i prenošenje informacija potrebnih zaposlenima, osiguravanje uvođenja inovacija u odgojno-obrazovni rad te poznavanje i primjenu informatičke tehnologije.
3. **Stručna kompetencija ravnatelja** pedagoške institucije koja se odnosi na: poznavanje zakonodavnih dokumenata iz područja odgoja i obrazovanja, razumijevanje temeljnih načela organizacije odgojno-obrazovnog procesa, poznavanje smisla i važnosti planiranja i programiranja rada škole, poznavanje nastavnog plana, programa i didaktičkih načela njihova ostvarivanja te oblike i procedure vrednovanja postignuća školskih djelatnika.
4. **Međuljudska kompetencija** u vođenju koja uključuje: poznavanje zakonitosti međuljudskih odnosa, znanje demokratskog vođenja školskog osoblja, sudjelovanje u rješavanju konflikata, umijeće motiviranja zaposlenih te prepoznavanje individualnih kvalitete zaposlenih u školi.

Aksijska kompetencija ravnatelja koja se odnosi na: stvaranje uvjeta i otklanjanje prepreke u radu osoblja, slušanje i savjetodavno pomaganje u radu, osvajanje uspjeha i rezultata vrijednih pojedinaca, otvorenost u radu sa svojim ljudima i sudjelovanje u rješavanju problema.

U tablici s grafikonom sistematizirali smo rezultate procjene ispitanika tako da smo navedene skupine odrednica svrstali prema rangu pripadajućih aritmetičkih sredina procijenjenih važnosti i s odgovarajućom standardnom devijacijom.

Tablica s grafikonom: Sinteza rezultata empirijskog istraživanja kompetencija stvarnih ravnatelja

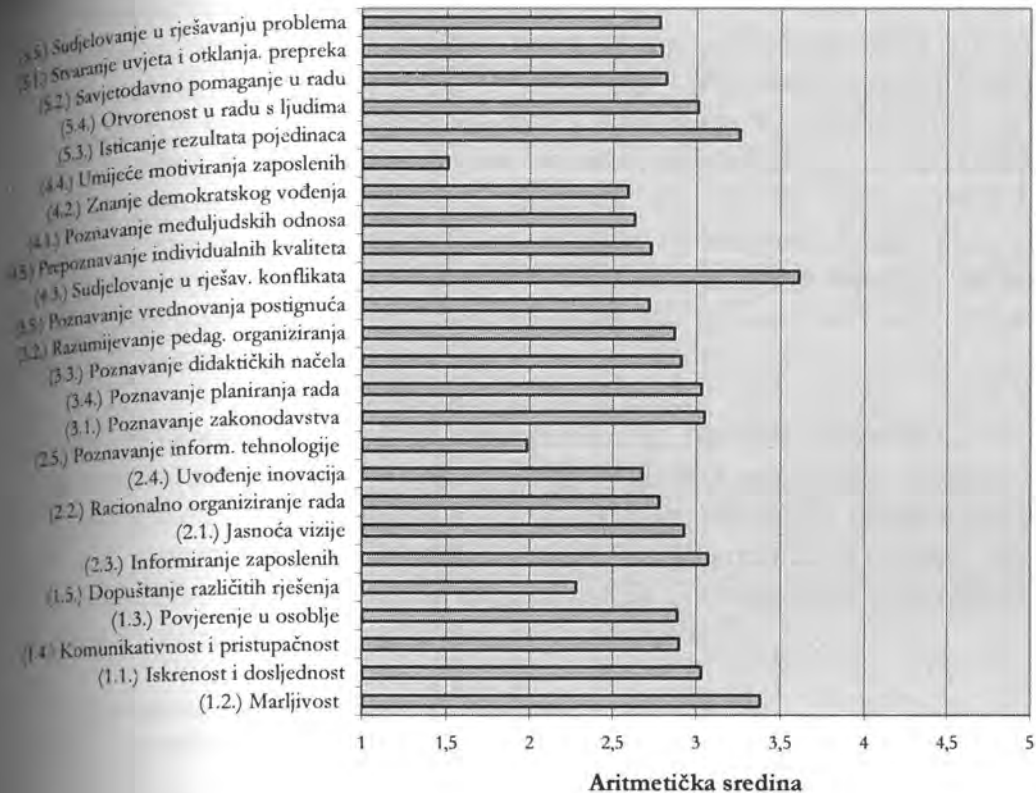
Odrednice kompetencija	Aritmetička sredina	Standardna devijacija
1.2) Marljivost u izvršavanju zadaća	3,38	1,13
1.1) Iskrenost i dosljednost u radu	3,03	1,29
1.4) Komunikativnost i pristupačnost	2,90	1,27
1.3) Povjerenje ravnatelja u svoje osoblje	2,89	1,08
1.5) Dopuštanje različitih pogleda i pedagoških rješenja	2,28	1,13
2.3) Informiranje zaposlenih	3,07	1,23
2.1) Jasnoća vizije razvoja svoje škole	2,93	1,10
2.2) Racionalno organiziranje rada škole	2,78	1,20
2.4) Uvođenje inovacija u odgojno-obrazovni rad	2,68	1,19
2.5) Poznavanje primjene informatičke tehnologije	1,98	1,35
3.1) Poznavanje prosvjetnog zakonodavstva	3,05	1,12
3.4) Poznavanje planiranja i programiranja rada škole	3,03	1,15
3.3) Poznavanje programa i didaktičkih načela rada	2,91	1,13
3.2) Razumijevanje načela pedagoškog organiziranja rada	2,87	1,14
3.5) Poznavanje vrednovanja postignuća škol. djelatnika	2,72	1,00
4.3) Sudjelovanje u rješavanju konflikata	3,61	1,39
4.5) Prepoznavanje individualnih kvaliteta zaposlenih	2,73	1,04
4.1) Poznavanje zakonitosti međuljudskih odnosa	2,63	1,06
4.2) Znanje demokratskog vođenja školskog osoblja	2,59	1,22
4.4) Umijeće motiviranja zaposlenih	1,51	1,03
5.3) Isticanje uspjeha i rezultata vrijednih pojedinaca	3,26	0,99
5.4) Otvorenost u radu sa svojim ljudima	3,01	1,26
5.2) Slušanje i savjetodavno pomaganje u radu	2,82	1,11
5.1) Stvaranje uvjeta i otklanjanje prepreke u radu osoblja	2,79	0,89
5.5) Sudjelovanje u rješavanju problema	2,78	1,23



Izloženi rezultati procjene pojedinih kompetencija i njihovih odrednica, omogućuju stanovito "portretiranje" postojećih ravnatelja u našoj odgojno-obrazovnoj praksi.

Analiza rezultata sa stajališta pojedinih skupina odrednica, a imajući u vidu veličinu aritmetičke sredine, pokazuje da, po procjeni ispitanika, postojeći ravnatelji tek nekoliko odlika imaju na razini koja neznatno prelazi prosjek (3), a većinu ispod i znatno ispod prosjeka. Malo su iznad prosjeka sposobnosti ravnatelja u rješavanju konflikata, marljivost i isticanje kvaliteta vrijednih pojedinaca. Međutim, znatno su ispod prosjeka neke izuzetno važne odrednice odlika i kompetencija kao što su: dopuštanje različitih pogleda i rješenja u pedagoškom procesu (2,28), poznavanje i korištenje informatičke tehnologije (1,98), te umijeće poticanja zaposlenih na kvalitetniji rad (1,51).

Općenito uzevši, podaci daju do znanja da postojeći ravnatelji (po procjeni naših ispitanika) imaju uglavnom nisku razinu kompetencija (odlika, osobina) za obavljanje rukovodne funkcije. Ravnatelj je na razini prosječnosti kad je u pitanju marljivost u radu, informiranje zaposlenih, poznavanje zakonodavstva, sudjelovanje u rješavanju konflikata i isticanje uspjeha pojedinaca. Rezultati pokazuju da postojeći ravnatelji nisu skloni dopuštati različite poglede i pedagoška rješenja svojih nastavnika, nego ih očito sputavaju u pokušajima da



Izloženi rezultati procjene pojedinih kompetencija i njihovih odrednica, omogućuju stanovito "portretiranje" postojećih ravnatelja u našoj odgojno-obrazovnoj praksi.

Analiza rezultata sa stajališta pojedinih skupina odrednica, a imajući u vidu veličinu aritmetičke sredine, pokazuje da, po procjeni ispitanika, postojeći ravnatelji tek nekoliko odlika imaju na razini koja neznatno prelazi prosjek (3), a većinu ispod pa i znatno ispod prosjeka. Malo su iznad prosjeka sposobnosti ravnatelja u rješavanju konflikata, marljivost i isticanje kvaliteta vrijednih pojedinaca. Međutim, znatno su ispod prosjeka neke izuzetno važne odrednice odlika i kompetencija kao što su: dopuštanje različitih pogleda i rješenja u pedagoškom procesu (2,28), poznavanje i korištenje informatičke tehnologije (1,98), te umijeće poticanja zaposlenih na kvalitetniji rad (1,51).

Općenito uzevši, podaci daju do znanja da postojeći ravnatelji (po procjeni naših ispitanika) imaju uglavnom nisku razinu kompetencija (odlika, osobina) za obavljanje rukovodne funkcije. Ravnatelj je na razini prosječnosti kad je u pitanju marljivost u radu, informiranje zaposlenih, poznavanje zakonodavstva, sudjelovanje u rješavanju konflikata i isticanje uspjeha pojedinaca. Rezultati pokazuju da postojeći ravnatelji nisu skloni dopuštati različite poglede i pedagoška rješenja svojih nastavnika, nego ih očito sputavaju u pokušajima da

svotraj svoj rad. Njihovo nepoznavanje svrhe i primjene informatičke tehnologije u svom radu i radu škole je zabrinjavajuće nisko, ali treba imati u vidu da je to slučaj i s drugima u školi. Osim toga oni pokazuju nisku razinu umijeća praćenja i vrednovanja procesa rada i postignuća svojih djelatnika. Na današnjoj akcijskoj razini ravnatelji se sporadično uključuju u rješavanje problema na koje u radu nailaze njihovi nastavnici. Ono u čemu ravnatelji pokazuju nedovoljno kompetencije to je umijeće motiviranja svojih ljudi za kvalitetniji rad. Budući da se upravo umijeće pridobivanja zaposlenih za bolji rad smatra ključnom odlikom svakog suvremenog ravnatelja, onda se ovaj podatak može smatrati alarmantnim.

svi navedeni pokazatelji, a osobito ovaj posljednji, upućuju na zaključak da procedura izbora ravnatelja u znantom broju slučajeva nije imala oslonac u stručnim spoznajama, kao i činjenica da ne postoji neki oblik praćenja rada ravnatelja i vrednovanja njihovih ključnih rukovodnih kvaliteta. Za potpunijanje slike o razini kompetencije ravnatelja i potrebnim intervencijama stručne pomoći, mogu se upotrijebiti još i podaci kao što su:

informatička nepismenost -----	59,81% ravnatelja,
prepoznavanje potreba svojih djelatnika i primijene odgovarajućih oblika motiviranja -----	57,01% ravnatelja,
prepoznavanje zakonitosti međuljudskih odnosa -----	50,47% ravnatelja,
nedovoljavajuća komunikativnost -----	42,06% ravnatelja,
nedostatak vizije razvoja škole -----	41,12% ravnatelja,
opovjerenje prema ljudima -----	40,18% ravnatelja,
nedovoljna didaktička kompetentnost -----	35,51% ravnatelja,
autornost -----	23,36% ravnatelja,
ispokušavanje inoviranja pedagoškog procesa -----	20,56% ravnatelja,
ne dopuštanje odmaka od propisanog u stručnom radu -----	15,00% ravnatelja,
prepoznavanje pedagoških načela organizacije rada škole -----	11,21% ravnatelja

U analizi izloženog treba imati u vidu činjenicu da se radi o procjenama koje u znatnoj mjeri podliježu subjektivnosti ispitanika. Međutim, ipak spoznaje koje se mogu izvesti iz rezultata analize kompetencija stvarnih ravnatelja obvezuju na potrebne mjere u najmanje dva područja: na području izbora ravnatelja i na području njihova stručnog usavršavanja.

2.1.3. Struktura procjena važnosti kompetencija idealnih ravnatelja

Struktura procjena važnosti ispitana je na temelju statističkih pokazatelja o korelaciji (r) među pojedinim kompetencijama, značajnosti koeficijenata korelacije te pokazatelja o značajnosti razlika (t -test) među pojedinim kompetencijama. Najprije su izračunati ukupni rezultati procjena stupnja važnosti na svih pet kompetencija, zbrajanjem procjena na

tvrdnjama/odrednicama koje definiraju pojedinu kompetenciju. Dobiveni rezultati kreću se u rasponu od 5 do 25. Procjene onih tvrdnji koje su bile namjerno usmjerene od ostatka skale, prethodno su rekodirane.

2.1.3.1. Značajnost razlika u procjenama važnosti kompetencija

Naše ispitivanje pokazalo je da ispitanici različito procjenjuju važnost pojedinih kompetencija idealnog ravnatelja (tablica 32. i tablica 33.).

Na skali od 5 do 25 bodova (iz tablice: Važnost kompetencija idealnog ravnatelja - aritmetička sredina /M/) rezultati procjene važnosti kompetencija, nalaze se u rasponu od M=21,50 bodova, za osobnu kompetenciju, do M=22,63 boda za razvojnu kompetenciju. Možemo, dakle, zaključiti da ispitanici sve kompetencije opazaju važnima odnosno vrlo važnima. Visoki stupanj procjene važnosti svih navedenih kompetencija upućuje na zaključak da su u hipotetičkom modelu nabrane kompetencije dobile svoju empirijsku verifikaciju.

33. tablica: Važnost kompetencija idealnog ravnatelja - aritmetička sredina /M/

Pr	Kompetencije idealnog ravnatelja	M	N	σ	Sm
Pr 1	Osobna kompetencija	21,4057	106	2,5589	,2485
	Razvojna kompetencija	22,5849	106	2,1553	,2093
Pr 2	Osobna kompetencija	21,5096	104	2,4692	,2421
	Stručna kompetencija	21,8846	104	2,9504	,2893
Pr 3	Osobna kompetencija	21,4095	105	2,5709	,2509
	Međuljudska kompetencija	22,3429	105	2,4449	,2386
Pr 4	Osobna kompetencija	21,3942	104	2,5823	,2532
	Akcijska kompetencija	21,7885	104	2,5454	,2496
Pr 5	Razvojna kompetencija	22,6286	105	2,1225	,2071
	Stručna kompetencija	21,9143	105	2,9519	,2881
Pr 6	Razvojna kompetencija	22,5943	106	2,1416	,2080
	Međuljudska kompetencija	22,3396	106	2,4334	,2364
Pr 7	Razvojna kompetencija	22,5905	105	2,1693	,2117
	Akcijska kompetencija	21,8190	105	2,5525	,2491
Pr 8	Stručna kompetencija	21,9808	104	2,8861	,2830
	Međuljudska kompetencija	22,4423	104	2,3393	,2294
Pr 9	Stručna kompetencija	21,8932	103	2,9767	,2933
	Akcijska kompetencija	21,7961	103	2,5719	,2534
Pr 10	Međuljudska kompetencija	22,2885	104	2,4283	,2381
	Akcijska kompetencija	21,8750	104	2,4993	,2451

Nadalje, zanimalo nas je da li opažene razlike u procjeni važnosti kompetencija, iako su relativno male, možemo generalizirati na populaciju. Razlika u važnosti pojedinih kompetencija idealnog ravnatelja testirana je t-testom za zavisne uzorke (tablica 33.).

Tablica: Razlike u procjenama važnosti kompetencija idealnog ravnatelja - t-test (t)

Kompetencije idealnog ravnatelja	Prosječna razlika između aritmetičkih sredina				t	df	p	
	M	σ	S _M	95% interval sigurnosti razlike				
				Donja				Gornja
Osobna kompetencija - Razvojna kompetencija	-1,1792	3,0168	,2930	-1,7602	-,5983	-4,025	105	,000
Osobna kompetencija - Stručna kompetencija	-,3750	2,4103	,2363	-,8437	9,374E-02	-1,587	103	,116
Osobna kompetencija - Međuljudska kompetencija	-,9333	2,8665	,2797	-1,4881	-,3786	-3,336	104	,001
Osobna kompetencija - Akcijska kompetencija	-,3942	2,9574	,2900	-,9694	,1809	-1,359	103	,177
Razvojna kompetencija - Stručna kompetencija	,7143	3,2276	,3150	8,966E-02	1,3389	2,268	104	,025
Razvojna kompetencija - Međuljudska kompetencija	,2547	2,1561	,2094	-,1605	,6700	1,216	105	,227
Razvojna kompetencija - Akcijska kompetencija	,7714	2,8731	,2804	,2154	1,3275	2,751	104	,007
Stručna kompetencija - Međuljudska kompetencija	-,4615	2,5767	,2527	-,9626	3,956E-02	-1,827	103	,071
Stručna kompetencija - Akcijska kompetencija	9,709E-02	2,4515	,2416	-,3820	,5762	,402	102	,689
Međuljudska kompetencija - Akcijska kompetencija	,4135	2,5452	,2496	-8,1510E-02	,9084	1,657	103	,101

procjene važnosti *razvojne* kompetencije (M=22,63) statistički se značajno razlikuju od procjena stručne (M=21,91; t=2,27; p<0,05), akcijske (M=21,82; t=2,75; p<0,01) i osobne kompetencije (M=21,41; t=4,02; p<0,001), dok za međuljudsku kompetenciju ta razlika nije statistički značajna (M=22,34; t=1,22; p>0,05). Možemo, dakle, generalizirati zaključak da se razvojna kompetencija idealnog ravnatelja procjenjuje važnijom od stručne, akcijske i osobne kompetencije iako u našem uzorku razlike u procjeni važnosti nisu tako velike.

Međuljudska kompetencija idealnog ravnatelja (M=22,44), po procjeni važnosti statistički se značajno razlikuje od procjene važnosti osobne kompetencije (M=21,51; t=3,34; p<0,001), dok se ne razlikuje statistički značajno od procjene važnosti stručne (M=21,98; t=1,83; p>0,05), akcijske (M=21,87; t=1,66; p>0,05) i razvojne (M=22,63; t=1,22; p>0,05). Možemo generalizirati zaključak da se međuljudska kompetencija idealnog ravnatelja procjenjuje važnijom od osobne kompetencije.

Razvojna kompetencija idealnog ravnatelja (M=21,28), po procjeni važnosti statistički se značajno razlikuje od procjene važnosti razvojne kompetencije (M=22,63; t=2,27; p<0,05) dok se ne razlikuje po procjenama važnosti od akcijske kompetencije (M=21,87; t=0,40; p>0,05), osobne kompetencije (M=21,51; t=1,59; p>0,05) i međuljudske (M=22,44; t=1,83; p>0,05).

Akcijska kompetencija idealnog ravnatelja (M=21,87), po procjeni važnosti statistički se značajno razlikuje od procjena razvojne kompetencije (M=22,63; t=2,75; p<0,05), dok se statistički značajno ne razlikuju u procjeni važnosti

međuljudske ($M=22,44$; $t=1,66$; $p>0,05$), stručne ($M=21,98$; $t=0,40$; $p>0,05$) i osobne ($M=21,51$; $t=1,36$; $p>0,05$) kompetencije idealnog ravnatelja.

Razvojna kompetencija idealnog ravnatelja ($M=21,51$), po procjeni važnosti statistički značajno razlikuje od razvojne ($M=22,63$; $t=4,02$; $p<0,05$) i međuljudske ($M=22,44$; $t=3,34$; $p<0,05$), dok se statistički značajno ne razlikuje od stručne ($M=21,98$; $t=1,59$; $p>0,05$) i akcijske ($M=21,87$; $t=1,36$; $p>0,05$) kompetencije idealnog ravnatelja.

Sukupno, analizom dobivenih rezultata možemo izvesti nekoliko zaključaka. Ispitanici sve navedene kompetencije ocjenjuju vrlo važnima što potvrđuje da je hipotetički model valjano konstruiran. Iz dobivenih rezultata možemo zaključiti da ispitanici iz ovog uzorka procjenjuju da je za idealnog ravnatelja najvažnija razvojna kompetencija, zatim s malom razlikom slijede međuljudska, iz nje dolazi stručna i akcijska, dok se najmanje važnom procjenjuje osobna kompetencija.

Na temelju analize podataka možemo generalizirati zaključak o značajnosti razlika u procjenama važnosti sljedećih kompetencija: razvojna kompetencija procjenjuje se važnijom od stručne, akcijske i osobne; međuljudska kompetencija procjenjuje se važnijom od osobne. Za ostale kompetencije razlike u procjeni važnosti dobivene u našem uzorku ne možemo generalizirati.

21.3.2. Povezanost među kompetencijama idealnog ravnatelja

Da bi se utvrdila povezanost među kompetencijama idealnog ravnatelja potrebno je izračunati Pearsonov koeficijent korelacije između pojedinih kompetencija. Rezultati ovog izračunavanja vidjeti jesu li pojedine kompetencije međusobno povezane i kako, te jesu li eventualno neke kompetencije izolirane od ostalih.

Tablica: Povezanost među kompetencijama idealnih ravnatelja

Kompetencije idealnih ravnatelja	Mjera povezanosti	Osobna kompetencija	Razvojna kompetencija	Stručna kompetencija	Međuljudska kompetencija	Aksijska kompetencija
Osobna kompetencija	r	1,000	,190	,617	,348	,335
	p	,	,051	,000	,000	,001
	N	106	106	104	105	104
Razvojna kompetencija	r	,190	1,000	,224	,562	,268
	p	,051	,	,022	,000	,006
	N	106	107	105	106	105
Stručna kompetencija	r	,617	,224	1,000	,530	,618
	p	,000	,022	,	,000	,000
	N	104	105	105	104	103
Međuljudska kompetencija	r	,348	,562	,530	1,000	,467
	p	,000	,000	,000	,	,000
	N	105	106	104	106	104
Aksijska kompetencija	r	,335	,268	,618	,467	1,000

p	,001	,006	,000	,000	
N	104	105	103	104	105

Podobljano su pisane vrijednosti koje predstavljaju značajnu povezanost s vjerojatnošću pogreške od 0,01. Kurzivom su pisane vrijednosti koje predstavljaju značajnu povezanost s vjerojatnošću pogreške od 0,05.

U prethodnoj je tablici vidljivo da je, u našem uzorku, *osobna kompetencija* idealnog ravnatelja pozitivno povezana sa svim ostalim kompetencijama. To znači da ispitanici koji procjenjuju da je za idealnog ravnatelja važna osobna kompetencija smatraju da su važne i preostale kompetencije. Naše ispitivanje pokazalo je da postoji statistička značajnost korelacije na razini od $p < 0,01$ za stručnu, međuljudsku i akcijsku kompetenciju. To znači da možemo generalizirati zaključak o povezanosti osobne kompetencije sa stručnom, međuljudskom i akcijskom kompetencijom na populaciju. Uočljivo je da među ispitivanim kompetencijama postoje različiti stupnjevi povezanosti. Povezanost između osobne i stručne kompetencije je bitna ($r=0,62$), dok je mala povezanost s međuljudskom ($r=0,35$) i akcijskom ($r=0,33$) kompetencijom.

Nadalje, *razvojna kompetencija* idealnog ravnatelja pozitivno je povezana sa svim ostalim kompetencijama. Iz toga je moguće zaključiti da ispitanici koji procjenjuju da je za idealnog ravnatelja važna razvojna kompetencija smatraju da su za njega važne i preostale kompetencije. Naše ispitivanje pokazalo je da postoji statistička značajnost korelacije na razini od $p < 0,01$ za međuljudsku i akcijsku kompetenciju, a na razini $p < 0,05$ za stručnu kompetenciju. Moguće je stoga generalizirati zaključak o povezanosti razvojne kompetencije sa stručnom, međuljudskom i akcijskom kompetencijom - na populaciju. Među ispitivanim kompetencijama postoje različiti stupnjevi povezanosti. Povezanost između razvojne i međuljudske kompetencije je bitna ($r=0,56$), dok je mala povezanost sa stručnom ($r=0,22$) i akcijsku ($r=0,27$) kompetenciju.

Stručna kompetencija idealnog ravnatelja pozitivno je povezana sa svim ostalim kompetencijama. Znači da ispitanici koji procjenjuju da je za idealnog ravnatelja važna stručna kompetencija smatraju da su važne i preostale kompetencije. Statistička značajnost korelacije na razini od $p < 0,01$ postoji za osobnu, međuljudsku i akcijsku, a na razini $p < 0,05$ za razvojnu. Moguće je, stoga, generalizirati zaključak o povezanosti stručne kompetencije s osobnom, razvojnom, međuljudskom i akcijskom kompetencijom na populaciju. Vidljivo je da među ispitivanim kompetencijama postoje različiti stupnjevi povezanosti. Povezanost između stručne i osobne ($r=0,62$) te međuljudske ($r=0,53$) i akcijske ($r=0,62$) je bitna, dok je povezanost s razvojnom kompetencijom mala ($r=0,22$).

Rezultati u prethodnoj tablici pokazuju da je *međuljudska kompetencija* idealnog ravnatelja pozitivno povezana sa svim ostalim kompetencijama. Slijedi da ispitanici koji procjenjuju da je za idealnog ravnatelja važna međuljudska

kompetencija smatraju da su važne i preostale kompetencije. Statistička značajnost korelacije na razini od $p < 0,01$ postoji za osobnu, razvojnu, stručnu i akcijsku kompetenciju. Znači da možemo generalizirati zaključak o povezanosti međuljudske kompetencije s osobnom, razvojnom, stručnom i akcijskom na populaciju. Vidljivo je da postoje različiti stupnjevi povezanosti. Bitna je povezanost međuljudske kompetencije s razvojnom ($r=0,56$), stručnom ($r=0,53$) i akcijskom ($r=0,47$) a mala s osobnom kompetencijom idealnog ravnatelja ($r=0,35$).

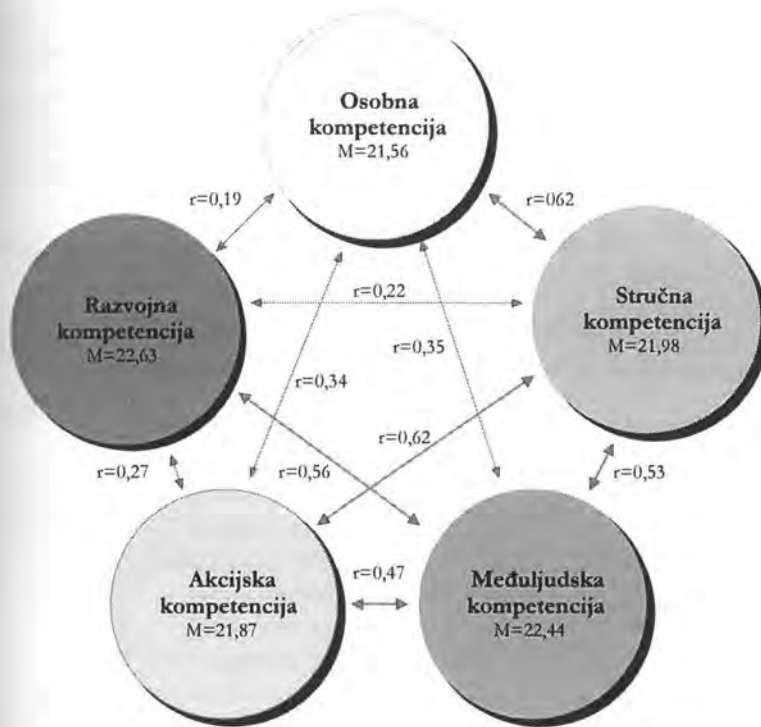
Akcijska kompetencija idealnog ravnatelja pozitivno je povezana sa svim ostalim kompetencijama. Znači da ispitanici koji procjenjuju da je za idealnog ravnatelja važna akcijska kompetencija smatraju da su važne i preostale kompetencije. Statistička značajnost korelacije na razini od $p < 0,01$ postoji za osobnu, razvojnu, stručnu i međuljudsku kompetenciju. To znači da možemo generalizirati zaključak o povezanosti akcijske kompetencije sa osobnom, razvojnom, stručnom i međuljudskom kompetencijom na populaciju. Postoje različiti stupnjevi povezanosti među spomenutim kompetencijama. Između akcijske i stručne ($r=0,62$) te međuljudske ($r=0,47$) je bitna povezanost, a povezanost akcijske kompetencije s osobnom ($r=0,33$) i razvojnom ($r=0,27$) je mala.

Sumarno, dobiveni rezultati pokazuju da ispitanici važnost pojedinih kompetencija idealnog ravnatelja ne percipiraju kao izolirane, nego kao međusobno povezane i to *pozitivno povezane*. Na temelju analize podataka možemo generalizirati zaključak o pozitivnoj povezanosti osobne sa stručnom, međuljudskom i akcijskom kompetencijom, razvojne sa stručnom, međuljudskom i akcijskom kompetencijom, stručne sa osobnom, međuljudskom i akcijskom kompetencijom, međuljudske sa osobnom, razvojnom, stručnom i akcijskom, te akcijske kompetencije sa osobnom, razvojnom, stručnom i međuljudskom kompetencijom. Nadalje, možemo zaključiti da među različitim kompetencijama postoje različito visoki stupnjevi povezanosti, od niske (od 0,20 do 0,40) do umjereno visoke (0,40 do 0,70) korelacije. Pri tome je *najveća* (bitna) povezanost između stručnih i osobnih kompetencija (0,62), te između akcijskih i stručnih kompetencija (0,62). *Najniža* je (mala) povezanost dobivena između razvojne i stručne kompetencije (0,224).

Iz rezultata dobivenih na temelju *procjena važnosti* pojedinih kompetencija idealnih ravnatelja i povezanosti među kompetencijama, vidljivo je, prije svega, da su ispitanici vrlo visoko vrednovali važnost svih kompetencija. Oni su visinom statističkih sredina od 21,51 do 22,63 potvrdili da su osobne, stručne, međuljudske, akcijske i razvojne kompetencije vrlo i izrazito važne za ravnatelja odgojno-obrazovne ustanove. Osim što ispitanici navedene kompetencije smatraju važnima oni su potvrdili i njihovu međusobnu pozitivnu povezanost i uvjetovanost. Time su također potvrdili da je izbor i sadržaj kompetencija u hipotetičkom modelu ispravan, čime su zapravo i verificirali taj model.

Slika 43. prikazuje empirijski model korelacijskih veza u kompetencijskom profilu idealnog ravnatelja, temeljen na izloženim rezultatima.

43. slika: Empirijski model korelacijskih veza u kompetencijskom profilu idealnog ravnatelja



2.1.4. Struktura procjena kompetencija stvarnih ravnatelja

Kao i u prethodnom odjeljku, vezanom za procjene kompetencija idealnog ravnatelja, u ovom ćemo se baviti analizom strukture procjena važnosti kompetencija stvarnih ravnatelja. Struktura je ispitana na temelju statističkih pokazatelja o korelaciji (r) među pojedinim kompetencijama, značajnosti koeficijenata korelacije te pokazatelja o značajnosti razlika (t -test) među pojedinim kompetencijama. Najprije su izračunati ukupni rezultati procjena stupnja važnosti na svih pet kompetencija, zbrajanjem procjena na tvrdnjama/odrednicama koje definiraju pojedinu kompetenciju. Dobiveni rezultati kreću se u rasponu od 5 do 25. Procjene onih tvrdnji koje su bile obrnuto usmjerene od ostatka skale, prethodno su rekodirane.

21.4.1. Značajnost razlika u procjenama kompetencija stvarnih ravnatelja

Istraživanje je pokazalo da ispitanici različito procjenjuju kompetencije stvarnih ravnatelja (tablica 35. i tablica 36).

Na skali od 5 do 25 bodova (iz tablice 35.), rezultati procjene kompetencija nalaze se u rasponu od $M=14,57$ bodova za stručne kompetencije do $M=16,66$ bodova za razvojne kompetencije. Uočljivo je da ispitanici sve kompetencije kod postojećih/stvarnih ravnatelja procjenjuju znatno nižima nego što ih procjenjuju idealnima za idealnog ravnatelja. Naime, ukupno gledajući, kompetencije stvarnih ravnatelja procjenjuju se osrednje, a te iste kompetencije, smatraju ispitanici, za idealne bi ravnatelje trebale biti vrlo izražene.

Tablica: Procjene kompetencija stvarnih ravnatelja - aritmetička sredina /M/

Par	Kompetencije stvarnih ravnatelja	M	N	σ	S_M
Par 1	Osobna kompetencija	14,9810	105	4,2426	,4140
	Razvojna kompetencija	16,6571	105	2,3322	,2276
Par 2	Osobna kompetencija	14,9810	105	4,2426	,4140
	Stručna kompetencija	14,4667	105	4,6576	,4545
Par 3	Osobna kompetencija	14,9810	105	4,2426	,4140
	Međuljudska kompetencija	14,7905	105	2,8646	,2796
Par 4	Osobna kompetencija	14,9810	105	4,2426	,4140
	Akcijska kompetencija	15,0190	105	3,3108	,3231
Par 5	Razvojna kompetencija	16,6449	107	2,3159	,2239
	Stručna kompetencija stvarnih ravnatelja	14,5701	107	4,7067	,4550
Par 6	Razvojna kompetencija	16,6449	107	2,3159	,2239
	Međuljudska kompetencija	14,8131	107	2,8455	,2751
Par 7	Razvojna kompetencija	16,6449	107	2,3159	,2239
	Akcijska kompetencija	15,0748	107	3,3044	,3194
Par 8	Stručna kompetencija	14,5701	107	4,7067	,4550
	Međuljudska kompetencija	14,8131	107	2,8455	,2751
Par 9	Stručna kompetencija	14,5701	107	4,7067	,4550
	Akcijska kompetencija	15,0748	107	3,3044	,3194
Par 10	Međuljudska kompetencija	14,8131	107	2,8455	,2751
	Akcijska kompetencija	15,0748	107	3,3044	,3194

Nadalje, zanimalo nas je da li opažene razlike u procjeni kompetencija stvarnih ravnatelja, iako su relativno male, možemo generalizirati na populaciju. Razlika u procjeni kompetencija stvarnih ravnatelja testirana je t-testom za zavisne uzorke (tablica 36.).

Tablica: Razlike u procjenama kompetencija stvarnih ravnatelja - t-test /U

Kategorija	Kompetencije stvarnih ravnatelja	Prosječna razlika između aritmetičkih sredina				t	df	p	
		M	σ	S _M	95% interval sigurnosti razlike				
					Donja				Gornja
Pril 1	Osobna kompetencija - Razvojna kompetencija	-1,6762	4,5563	,4446	-2,5579	-,7944	-3,770	104	,000
Pril 2	Osobna kompetencija - Stručna kompetencija	,5143	4,2655	,4163	-,3112	1,3398	1,235	104	,219
Pril 3	Osobna kompetencija - Međuljudska kompetencija	,1905	3,2555	,3177	-,4395	,8205	,600	104	,550
Pril 4	Osobna kompetencija - Akcijska kompetencija	-3,8095E-02	2,9185	,2848	-,6029	,5267	-,134	104	,894
Pril 5	Razvojna kompetencija - Stručna kompetencija	2,0748	5,0239	,4857	1,1119	3,0377	4,272	106	,000
Pril 6	Razvojna kompetencija - Međuljudska kompetenc.	1,8318	3,5141	,3397	1,1582	2,5053	5,392	106	,000
Pril 7	Razvojna kompetencija - Akcijska kompetencija	1,5701	3,9048	,3775	,8217	2,3185	4,159	106	,000
Pril 8	Stručna kompetencija - Međuljudska kompetencija	-,2430	3,9973	,3864	-1,0091	,5231	-,629	106	,531
Pril 9	Stručna kompetencija - Akcijska kompetencija	-,5047	3,5644	,3446	-1,1878	,1785	-1,465	106	,146
Pril 10	Međuljudska kompetencija - Akcijska kompetencija	-,2617	2,3963	,2317	-,7210	,1976	-1,130	106	,261

Procjene *razvojne* kompetencije stvarnih ravnatelja ($M=16,66$) statistički se značajno razlikuju od procjena akcijske ($M=15,07$; $t=4,16$; $p<0,001$), osobne ($M=14,98$; $t=3,77$; $p<0,001$), međuljudske ($M=14,81$; $t=5,39$; $p<0,001$) i stručne kompetencije ($M=14,57$; $t=4,27$; $p<0,001$). Možemo, dakle, generalizirati zaključak da je razvojna kompetencija stvarnog ravnatelja izraženija od stručne, akcijske i osobne kompetencije iako u našem uzorku razlike u procjeni nisu tako velike.

Akcijska kompetencija stvarnih ravnatelja ($M=15,07$) ne razlikuje se statistički značajno od osobne kompetencije ($M=14,98$; $t=0,13$; $p>0,05$), međuljudske kompetencije ($M=14,81$; $t=1,13$; $p>0,05$) i stručne kompetencije ($M=14,57$; $t=1,46$; $p>0,05$), što je slično kao i kod procjena važnosti kompetencija idealnih ravnatelja.

Osobna kompetencija stvarnih ravnatelja ($M=14,98$) ne razlikuje se statistički značajno od međuljudske kompetencije ($M=14,81$; $t=0,60$; $p>0,05$), niti od stručne ($M=14,57$; $t=1,23$; $p>0,05$). Kod idealnih ravnatelja međuljudska je kompetencija procijenjena važnijom od osobne kompetencije.

Međuljudska kompetencija stvarnih ravnatelja ($M=14,81$) i njihova stručna kompetencija ne razlikuju se statistički značajno ($M=14,57$; $t=0,63$; $p>0,05$), što je isto kao i kod procjena važnosti tih kompetencija za idealnog ravnatelja.

Kako kompetencije stvarnih ravnatelja procjenjuju ispitanici koji npr. osobnoj kompetenciji ne pridaju važnost i oni koji osobnu kompetenciju drže važnom? Pokazuje se da ispitanici koji osobnu kompetenciju drže važnom, pridaju znatno

veći važnost svim ostalim kompetencijama, nego li ispitanici koji osobnu kompetenciju ne drže važnom, pa se pokazuje da oni niže procjenjuju i sve druge. Moglo bi značiti da oni koji svoga ravnatelja ne cijene kao osobu, ne procjenjuju važnima niti druge njegove karakteristike.

Suštano, analizom dobivenih rezultata možemo izvesti nekoliko zaključaka. Prvo svega je vidljivo da su procjene kompetencija stvarnih ravnatelja znatno niže nego što su procjene kompetencija idealnih ravnatelja. Ispitanici iz ovog uzorka procjenjuju da je kod stvarnih ravnatelja najizraženija razvojna kompetencija. Ostale kompetencije su nešto manje, gotovo podjednake i to akcijska, osobna i međuljudska, dok je najmanje izražena stručna kompetencija stvarnih ravnatelja.

Na temelju analize podataka možemo generalizirati zaključak o značajnosti razlika u procjenama izraženosti razvojne kompetencije koja je izraženija od akcijske, osobne, međuljudske i stručne. Općenito, kod procjena kompetencija stvarnih ravnatelja razvojne kompetencije su izraženije nego kod njihove procjene za idealnog ravnatelja, dok su ostale kompetencije procijenjene podjednako nisko i među njima nema značajnih razlika u izraženosti.

2.1.4.2. Povezanost među kompetencijama

Ukupni su rezultati izračunati kao i za procjene idealnog ravnatelja. Izračunati su Pearsonovi koeficijenti korelacije između pojedinih kompetencija. Svrha je ovog izračunavanja vidjeti jesu li pojedine kompetencije međusobno povezane i kako, te jesu li eventualno neke kompetencije izolirane od ostalih.

21. tablica: Povezanost među kompetencijama stvarnih ravnatelja

Kompetencije stvarnih ravnatelja	Mjera povezanosti	Osobna kompetencija	Razvojna kompetencija	Stručna kompetencija	Međuljudska kompetencija	Aksijska kompetencija
Osobna kompetencija	r	1,000	,135	,544	,642	,728
	p	,	,169	,000	,000	,000
	N	105	105	105	105	105
Razvojna kompetencija	r	,135	1,000	,104	,084	,068
	p	,169	,	,284	,388	,489
	N	105	107	107	107	107
Stručna kompetencija	r	,544	,104	1,000	,533	,655
	p	,000	,284	,	,000	,000
	N	105	107	107	107	107
Međuljudska kompetencija	r	,642	,084	,533	1,000	,706
	p	,000	,388	,000	,	,000
	N	105	107	107	107	107
Aksijska kompetencija	r	,728	,068	,655	,706	1,000
	p	,000	,489	,000	,000	,
	N	105	107	107	107	107

napomena! Povebljano su pisane vrijednosti koje predstavljaju značajnu povezanost s vjerojatnošću pogreške

U prethodne je tablice vidljivo da je *osobna kompetencija* stvarnog ravnatelja pozitivno povezana sa svim ostalim kompetencijama. To znači da ispitanici koji procjenjuju da kada je kod stvarnog ravnatelja vidljiva osobna kompetencija, onda su vidljive i ostale kompetencije. Ispitivanje je pokazalo da postoji statistički značajna korelacija na razini $p < 0,01$ za stručne, međuljudske i akcijske kompetencije. To znači da možemo generalizirati zaključak o povezanosti osobne kompetencije sa stručnom, međuljudskom i akcijskom – na populaciju. Vidljivo je da među ispitivanim kompetencijama postoje različiti stupnjevi povezanosti. Povezanost između osobne i stručne ($r=0,54$), te međuljudske ($r=0,62$) – je bitna, dok je između osobne i akcijske ($r=0,73$) izrazita povezanost.

Vidljivo je da između *razvojnje* i ostalih kompetencija stvarnog ravnatelja postoji pozitivna, ali ne i statistički značajna povezanost. Dobiveni rezultati govore da kod procjene razvojnih kompetencija stvarnih ravnatelja važnost ostaje izolirana i nezavisna od procjena svih preostalih kompetencija.

Stručna kompetencija stvarnih ravnatelja pozitivno je povezana sa svim ostalim kompetencijama. To znači da ispitanici koji procjenjuju da kod stvarnog ravnatelja postoji stručna kompetencija smatraju da postoje i preostale kompetencije. Statistička značajnost korelacije na razini od $p < 0,01$ postoji za osobnu, međuljudsku i akcijsku kompetenciju. Moguće je, stoga, generalizirati zaključak o povezanosti stručne kompetencije s osobnom, međuljudskom i akcijskom kompetencijom na populaciju. Vidljivo je da među ispitivanim kompetencijama postoje različiti stupnjevi povezanosti. Povezanost između stručne i osobne ($r=0,54$) te međuljudske ($r=0,53$) i akcijske ($r=0,66$) je bitna.

Rezultati u prethodnoj tablici pokazuju da je *međuljudska kompetencija* stvarnih ravnatelja pozitivno povezana sa svim ostalim kompetencijama. To znači da ispitanici koji procjenjuju da kod stvarnog ravnatelja postoji međuljudska kompetencija smatraju da postoje i preostale kompetencije. Statistička značajnost korelacije na razini od $p = 0,01$ postoji za osobnu, stručnu i akcijsku kompetenciju. Znači da možemo generalizirati zaključak o povezanosti međuljudske kompetencije s osobnom, stručnom i akcijskom na populaciju. Vidljivo je da postoje različiti stupnjevi povezanosti. Bitna je povezanost međuljudske kompetencije s osobnom ($r=0,64$) i stručnom ($r=0,53$), dok je povezanost s akcijskom ($r=0,71$) – izrazita.

Aksijska kompetencija stvarnih ravnatelja pozitivno je povezana sa svim ostalim kompetencijama. To znači da ispitanici koji procjenjuju da kod stvarnih ravnatelja postoji akcijska kompetencija smatraju da postoje i preostale kompetencije. Statistička značajnost korelacije na razini od $p < 0,01$ postoji za

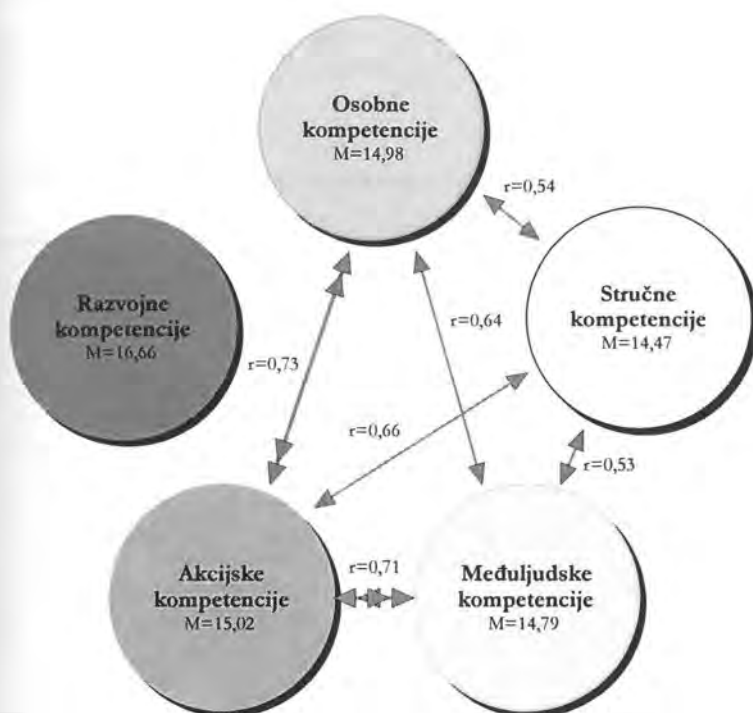
osobnu, stručnu i međuljudsku kompetenciju. To znači da možemo generalizirati zaključak o povezanosti akcijske kompetencije s osobnom, stručnom i međuljudskom kompetencijom na populaciju. Postoje različiti stupnjevi povezanosti među spomenutim kompetencijama. Između akcijske i stručne ($r=0,66$) postoji bitna povezanost, a između akcijske i međuljudske ($r=0,71$) te akcijske i osobne ($r=0,73$) postoji izrazita povezanost.

Suštano, dobiveni rezultati pokazuju da ispitanici postojanje pojedinih kompetencija kod stvarnih ravnatelja, osim razvojne, ne percipiraju kao izolirane, nego kao međusobno povezane i to pozitivno povezane. Na temelju analize podataka možemo generalizirati zaključak o pozitivnoj povezanosti *osobne* sa stručnom, međuljudskom i akcijskom kompetencijom, *razvojne* niti s jednom drugom kompetencijom, *stručne* sa osobnom, međuljudskom i akcijskom kompetencijom, *međuljudske* sa osobnom, stručnom i akcijskom, te *akcijske* kompetencije sa osobnom, stručnom i međuljudskom kompetencijom. Nadalje, možemo zaključiti da među različitim kompetencijama postoje različito visoki stupnjevi povezanosti, od niske (od 0,20 do 0,40) preko umjereno visoke (od 0,40 do 0,70), do visoke korelacije (od 0,70 do 0,90). Pri tome je *najveća (izrazita) povezanost* između osobne i akcijske kompetencije ($r=0,73$) te međuljudske i akcijske kompetencije ($r=0,71$).

Ako dobivene rezultate usporedimo s procjenama kompetencija idealnog ravnatelja tada se može vidjeti da su sve kompetencije stvarnog ravnatelja procijenjene znatno niže nego što su procjene važnosti tih kompetencija za idealnog ravnatelja. Najveća razlika u povezanosti među kompetencijama je upravo u procjenama razvojnih kompetencija. Naime, za idealne je ravnatelje razvojna kompetencija statistički značajno pozitivno povezana sa svim preostalim kompetencijama, tj. ta je kompetencija dobro integrirana u percepciji idealnih kompetencija ravnatelja. Međutim, kod stvarnih ravnatelja razvojna je kompetencija nezavisna i izolirana od ostalih kompetencija.

Slika 44. prikazuje empirijski model korelacijskih veza u kompetencijskom profilu stvarnih ravnatelja, temeljen na izloženim rezultatima.

44 slika: Empirijski model korelacijskih veza u kompetencijskom profilu stvarnih ravnatelja



2.1.5. Razlike u procjenama kompetencija idealnih i stvarnih ravnatelja

U prethodnim smo odjeljcima izdvojeno analizirali rezultate procjena važnosti pojedinih kompetencija za idealne i stvarne, tj. postoje ravnatelje. Sada nas zanima da li postoje razlike u procjeni važnosti kompetencija idealnih ravnatelja, na jednoj i kompetencija stvarnih ravnatelja, na drugoj strani. Najprije smo izračunali aritmetičke sredine procjena važnosti za pojedine parove kompetencija.

39. tablica: Usporedba aritmetičkih sredina kompetencija idealnih i stvarnih ravnatelja

Par	Kompetencije	M	N	σ	S _M
Par 1	Osobna kompetencija stvarnih ravnatelja	14,9810	105	4,2426	,4140
	Osobna kompetencija idealnih ravnatelja	21,4000	105	2,5705	,2509
Par 2	Razvojna kompetencija stvarnih ravnatelja	16,6449	107	2,3159	,2239
	Razvojna kompetencija idealnih ravnatelja	22,5607	107	2,1596	,2088
Par 3	Stručna kompetencija stvarnih ravnatelja	14,4095	105	4,6029	,4492
	Stručna kompetencija idealnih ravnatelja	21,9143	105	2,9519	,2881
Par 4	Međuljudska kompetencija stvarnih ravnatelja	14,8113	106	2,8589	,2777
	Međuljudska kompetencija idealnih ravnatelja	22,3396	106	2,4334	,2364

Par 2	Akcijnska kompetencija stvarnih ravnatelja	15,1143	105	3,3233	,3243
	Akcijnska kompetencija idealnih ravnatelja	21,8190	105	2,5525	,2491

Nakon toga izvršili smo testiranje t-testom za zavisne uzorke, kojim smo željeli utvrditi postoje li statistički značajne razlike između aritmetičkih sredina u procjeni važnosti kompetencija idealnih i stvarnih ravnatelja.

Tablica: t-test razlika aritmetičkih sredina kompetencija idealnih i stvarnih ravnatelja

Par	Kompetencije	Prosječna razlika između aritmetičkih sredina					t	df	p
		M	σ	S _M	95% interval sigurnosti razlike				
					Donja	Gornja			
Par 1	Osobna kompetencija stvarnih ravnatelja - Osobna kompetencija idealnih ravnatelja	-6,4190	5,1994	,5074	-7,4253	-5,4128	-12,651	104	,000
Par 2	Razvojna kompetencija stvarnih ravnatelja - Razvojna kompetencija idealnih ravnatelja	-5,9159	2,9272	,2830	-6,4769	-5,3549	-20,906	106	,000
Par 3	Stručna kompetencija stvarnih ravnatelja - Stručna kompetencija idealnih ravnatelja	-7,5048	5,4932	,5361	-8,5678	-6,4417	-13,999	104	,000
Par 4	Međuljudska kompetencija stvarnih ravnatelja - Međuljudska kompetencija idealnih ravnatelja	-7,5283	3,9139	,3801	-8,2821	-6,7745	-19,804	105	,000
Par 5	Akcijnska kompetencija stvarnih ravnatelja - Akcijnska kompetencija idealnih ravnatelja	-6,7048	3,9221	,3828	-7,4638	-5,9457	-17,517	104	,000

Utvdili smo da se u svim slučajevima, procjene važnosti pojedinih kompetencija za idealne ravnatelje statistički značajno razlikuju od procjena kompetencija stvarnih ravnatelja. Također je primjetno da je kod svih pet kompetencija dobivena statistički značajna razlika između procjena idealnog i stvarnog ravnatelja, pa te razlike možemo generalizirati na populaciju. Iz podataka je moguće generalizirati i zaključak da su razlike između procjena važnosti kompetencija idealnog ravnatelja i kompetencija stvarnih ravnatelja, znatno u korist idealnih ravnatelja i to u svim kompetencijama. Iako je bilo realno očekivati da su kompetencijski zahtjevi idealnom ravnatelju viši od kompetencija u stvarnosti, ipak je zanimljivo uočiti da se postojeći ravnatelji niti u jednoj kompetenciji nisu približili "standardima" koje su ispitanici postavili za idealnog ravnatelja. Kako ćemo kasnije vidjeti, ne samo u kompetencijama, nego gotovo niti u jednoj odrednici kojima su determinirane pojedine kompetencije.

Najveća razlika između procjena važnosti za idealnog i, nasuprot tome, procjena postojanja u stvarnih ravnatelja, dobivena je za razvojnu kompetenciju (Mid=22,56/Mst=16,64; t=20,91; p<0,001) (tablica 38.). T-testom za zavisne uzorke testirane su razlike u procjenama važnosti pojedinih odrednica za razvojnu kompetenciju između idealnog i stvarnog ravnatelja (tablica 41.). Osim kod odrednice primjene informatičke tehnologije (par 10), na svim preostalim odrednicama procjene važnosti za idealne ravnatelje statistički se značajno

...likuju od procjena za stvarne ravnatelje. Dakle, ispitanici drže da bi postojeći ravnatelji morali povećati svoju razvojnu kompetenciju u području uvođenja inovacija u odgojno-obrazovni rad ($M_{str}=3,32/M_{idr}=4,72$; $t=10,62$; $p<0,001$), da nastave u većoj mjeri ovladati racionalnom organizacijom pedagoškog rada škole ($M_{str}=3,22/M_{idr}=4,63$; $t=8,86$; $p<0,001$), znati svojim nastavnicima i suradnicima prenijeti relevantne informacije iz struke ($M_{str}=3,07/M_{idr}=4,57$; $t=11,73$; $p<0,001$), a osobito imati jasnu viziju i znati pronaći put prema njezinu ostvarenju ($M_{str}=2,93/M_{idr}=4,50$; $t=12,46$; $p<0,001$). Kod tvrdnje koja se odnosi na priznavanje primjene informatičke tehnologije stvarnog i važnosti za idealnog ravnatelja, nema statistički značajne razlike ($M_{str}=4,11/M_{idr}=4,15$; $t=0,23$; $p>0,05$). U našem su uzorku procjene važnosti poznavanja informatičke tehnologije neznatno, ali ipak nešto veće za idealnog ravnatelja. To što ta razlika nije veća može se pripisati činjenici da je informatička tehnologija nova, tj. nedovoljno bliska i samim ispitanicima.

Nešto je manja razlika u procjeni za *međuljudsku kompetenciju* ($M_{idr}=22,34/M_{str}=14,81$; $t=19,80$; $p<0,001$). Na svim odrednicama koje profiliraju ovu kompetenciju, procjene važnosti za idealne ravnatelje statistički se značajno razlikuju od procjena za stvarne ravnatelje. Moguće je stoga zaključiti da ispitanici "poručuju" da bi postojeći ravnatelji morali povećati svoju međuljudsku kompetenciju time što će podići razinu svojega poznavanja međuljudskih odnosa ($M_{str}=3,37/M_{idr}=4,75$; $t=12,50$; $p<0,001$), što će znati djelotvorno sudjelovati u rješavanju konflikata nastalih u školi ($M_{str}=3,60/M_{idr}=4,48$; $t=5,84$; $p<0,001$) te što će znati svoje nastavnike i suradnike motivirati za bolji rad ($M_{str}=2,51/M_{idr}=4,47$; $t=15,92$; $p<0,001$). Isto se tako od ravnatelja kompetentna u području međuljudskih odnosa očekuje da znade prepoznati individualne kvalitete zaposlenih i da ih stavi u funkciju ciljeva ustanove ($M_{str}=2,73/M_{idr}=4,37$; $t=14,00$; $p<0,001$) te da zna demokratski voditi svoje osoblje ($M_{str}=2,59/M_{idr}=4,23$; $t=11,488$; $p<0,001$).

Treća kompetencija po veličini razlike u procjeni važnosti za idealne i stvarne ravnatelje je *akcijska kompetencija* ($M_{idr}=21,82/M_{str}=15,11$; $t=17,52$; $p<0,001$). Istom za zavisne uzorke testirane su razlike u procjenama važnosti pojedinih odrednica za akcijsku kompetenciju između idealnih i stvarnih ravnatelja, a dobiveni rezultati pokazuju da ispitanici od stvarnih ravnatelja, kad je po srijedi ova kompetencija, očekuju da se u većoj mjeri založe u stvaranju uvjeta za odgojno obrazovni rad i uklanjanju prepreka koje se pojavljuju u odgojno-obrazovnom procesu ($M_{str}=3,21/M_{idr}=4,51$; $t=9,69$; $p<0,001$), da u radu sa svojim ljudima prakticiraju otvorenost po svim pitanjima suradnje ($M_{str}=3,05/M_{idr}=4,49$; $t=11,27$; $p<0,001$), da pokažu brižnost i razumijevanje za njihove prijedloge i ideje te im, po potrebi pruže odgovarajući savjet ($M_{str}=2,82/M_{idr}=4,36$; $t=12,50$; $p<0,001$). Ispitanici, nadalje, od idealnih ravnatelja očekuju, a od stvarnih ravnatelja ne dobivaju u odgovarajućoj mjeri – aktivno i konstruktivno sudjelovanje u rješavanju problema koji se pojavljuju u

radu i životu škole ($M_{str}=2,78/M_{idr}=4,24$; $t=9,50$; $p<0,001$) te bezrezervno priznavanje i isticanje uspjeha koje vrijedni pojedinci postižu u svom radu, a koje postojeći ravnatelji, radi "mira u kući" zanemaruju ($M_{str}=3,26/M_{idr}=4,18$; $t=7,75$).

Nešto niža od prethodnih, ali još uvijek velika, razlika između procjena važnosti, dobivena je za *stručnu kompetenciju* ($M_{idr}=21,91/M_{str}=14,41$; $t=14,00$; $p<0,001$). I u pitanju stručne kompetencije, važnost za idealne ravnatelje procijenjena je znatno više nego što je se može naći kod stvarnih ravnatelja. Ta kompetencija, kako je ranije opisano, uključuje odrednice kao što su razumijevanje načela pedagoške organizacije rada ($M_{str}=2,87/M_{idr}=4,62$; $t=14,18$; $p<0,001$), poznavanje planiranja i programiranja rada škole ($M_{str}=2,91/M_{idr}=4,50$; $t=12,10$; $p<0,001$), poznavanje nastavnog programa i didaktičkih načela rada ($M_{str}=2,99/M_{idr}=4,33$; $t=10,71$; $p<0,001$), poznavanje prosvjetnog zakonodavstva ($M_{str}=3,05/M_{idr}=4,28$; $t=9,40$; $p<0,001$), te upućenost u metode i postupke vrednovanja postignuća nastavnika i suradnika ($M_{str}=2,72/M_{idr}=4,22$; $t=12,48$; $p<0,001$). Sve su te spomenute odrednice, kao što je vidljivo procijenjene znatno važnijima za idealne ravnatelje nego što se mogu naći u stvarnim ravnatelja.

Zadnja u nizu kompetencija, ali ne i sa znatno manjim razlikama u procjeni važnosti za idealne i postojanja u stvarnih ravnatelja, je *osobna kompetencija* ($M_{idr}=21,40/M_{str}=14,98$; $t=12,65$; $p<0,001$). Ta je kompetencija građena na odrednicama kao što su komunikativnost i pristupačnost ravnatelja ($M_{str}=2,90/M_{idr}=4,65$; $t=13,11$; $p<0,001$), iskrenost i dosljednost u radu ($M_{str}=3,03/M_{idr}=4,41$; $t=8,75$; $p<0,001$), te povjerenje ravnatelja u svoje nastavnike i suradnike ($M_{str}=2,89/M_{idr}=4,36$; $t=12,25$; $p<0,001$). Nadalje, osobna kompetencija uključuje pozitivan odnos ravnatelja prema različitim idejama i rješenjima u radu ($M_{str}=2,87/M_{idr}=4,01$; $t=7,70$; $p<0,001$) i njegovu marljivost u izvršavanju svojih rukovodnih zadataka ($M_{str}=3,38/M_{idr}=3,97$; $t=4,44$; $p<0,001$). I u ovoj je kompetenciji, kao i u prethodnima vrlo jasna poruka ispitanika stvarnim ravnateljima, da porade na svom kompetencijskom razvoju.

Rezultati t-testa procjena važnosti odrednica idealnih i veličine odrednica u stvarnih ravnatelja, prikazani su u 41. tablici.

41. tablica: t-test procjene važnosti odrednica idealnih i veličine odrednica u stvarnih ravnatelja

Par	Odrednica/tvrdnja	Prosječna razlika između aritmetičkih sredina					t	df	p
		M	σ	S _M	95% interval sigurnosti razlike				
					Donja	Gornja			
Par 1	KOMUK12C - KOMUK12B	-1,76	1,39	,13	-2,02	-1,49	-13,111	106	,000
Par 2	ISKREN7C - ISKREN7B	-1,38	1,63	,16	-1,70	-1,07	-8,752	106	,000
Par 3	POVJR2C - POVJR2B	-1,48	1,25	,12	-1,72	-1,24	-12,254	106	,000
Par 4	TOLERA3C - TOLERA3B	-1,14	1,53	,15	-1,44	-,85	-7,696	105	,000
Par 5	MARLJV1C - MARLJV1B	-,59	1,38	,13	-,86	-,33	-4,439	105	,000
Par 6	INOVA41C - INOVA41B	-1,40	1,37	,13	-1,66	-1,14	-10,618	106	,000
Par 7	ORGNZ26C - ORGNZ26B	-1,40	1,64	,16	-1,72	-1,09	-8,864	106	,000
Par 8	INFOR23C - INFOR23B	-1,50	1,33	,13	-1,76	-1,25	-11,726	106	,000
Par 9	VIZIA22C - VIZIA22B	-1,57	1,30	,13	-1,82	-1,32	-12,456	106	,000
Par 10	KOMPT36C - KOMPT36B	-3,74E-02	1,71	,17	-,37	,29	-,226	106	,822
Par 11	NCELA32C - NCELA32B	-1,75	1,27	,12	-1,99	-1,50	-14,184	106	,000
Par 12	PLANR31C - PLANR31B	-1,60	1,37	,13	-1,86	-1,34	-12,104	106	,000
Par 13	PROGR39C - PROGR39B	-1,34	1,28	,13	-1,59	-1,09	-10,711	104	,000
Par 14	PROPS38C - PROPS38B	-1,23	1,36	,13	-1,49	-,97	-9,405	106	,000
Par 15	VRDNV34C - VRDNV34B	-1,50	1,25	,12	-1,74	-1,27	-12,485	106	,000
Par 16	ODNOS33C - ODNOS33B	-1,37	1,14	,11	-1,59	-1,16	-12,498	106	,000
Par 17	KONFT20C - KONFT20B	-,88	1,55	,15	-1,18	-,58	-5,838	105	,000
Par 18	POTCE35C - POTCE35B	-1,95	1,27	,12	-2,20	-1,71	-15,919	106	,000
Par 19	PREPZ15C - PREPZ15B	-1,64	1,22	,12	-1,88	-1,41	-14,003	106	,000
Par 20	DEMKR13C - DEMKR13B	-1,64	1,48	,14	-1,93	-1,36	-11,488	106	,000
Par 21	UVJET24C - UVJET24B	-1,31	1,40	,14	-1,58	-1,04	-9,689	106	,000
Par 22	IZALE19C - IZALE19B	-1,44	1,31	,13	-1,69	-1,19	-11,269	104	,000
Par 23	KNTKT18C - KNTKT18B	-1,53	1,27	,12	-1,78	-1,29	-12,496	106	,000
Par 24	NBJEZI8C - NBJEZI8B	-1,47	1,60	,15	-1,77	-1,16	-9,499	106	,000
Par 25	ISTIC14C - ISTIC14B	-,92	1,22	,12	-1,15	-,68	-7,754	106	,000

U prethodnim analizama podataka empirijskog istraživanja prikazani su, između ostaloga, rezultati procjene važnosti pojedinih kompetencija i njihovih odrednica za idealne ravnatelje, te procjene kompetencija i njihovih odrednica u stvarnih ravnatelja. Zanimalo nas je u kojoj su mjeri te procjene *međusobno povezane*. Tu povezanost između procjena važnosti pojedinih kompetencija idealnih i kompetencija stvarnih ravnatelja izračunali smo Pearsonovim koeficijentom korelacije.

42. tablica: Korelacija između procjena važnosti pojedinih kompetencija idealnih i kompetencija stvarnih ravnatelja

Par	Kompetencija	N	r	p
Par 1	Osobna kompetencija stvarnih ravnatelja & Osobna kompetencija idealnih ravnatelja	105	-,111	,258

Pril. 1	Razvojna kompetencija stvarnih ravnatelja & Razvojna kompetencija idealnih ravnatelja	107	,146	,134
Pril. 2	Stručna kompetencija stvarnih ravnatelja & Stručna kompetencija idealnih ravnatelja	105	-,010	,918
Pril. 4	Međuljudska kompetencija stvarnih ravnatelja & Međuljudska kompetencija idealnih ravnatelja	106	-,088	,370
Pril. 5	Akcijska kompetencija stvarnih ravnatelja & Akcijska kompetencija idealnih ravnatelja	105	,128	,192

... dobivenih je rezultata vidljivo da niti za jednu kompetenciju idealnih i stvarnih ravnatelja nije dobivena statistički značajna povezanost između procjena. Dobiveni rezultati govore, između ostalog, da procjene idealnih i stvarnih ravnatelja nisu bile pod utjecajem tendencije za odgovaranjem na specifičan način (response set), tj. ispitanici su mogli uspješno odijeliti procjenjivanje stvarnih i idealnih ravnatelja.

... bismo utvrdili povezanost između pojedinih odrednica navedenih pet kompetencija, izračunali smo koeficijente korelacije između procjena važnosti odrednica pojedinih kompetencija idealnih ravnatelja i odrednica kompetencija stvarnih ravnatelja. Rezultati (nalaze u Prilogu) pokazuju da su dobivene *statističke značajnosti pozitivne korelacije* samo za četiri odrednice i to na donjoj granici male povezanosti (od 0,20 do 0,40). Radi se o odrednici koja se odnosi na *otvorenost stvarnih i idealnih ravnatelja* ($r=0,20$) prema zaposlenima (odrednica akcijske kompetencije), na *poznavanje prosvjetnog zakonodavstva* ($r=0,21$) stvarnih i idealnih ravnatelja (odrednica stručne kompetencije), na *poznavanje nastavnog programa i didaktičkih načela* ($r=0,24$) stvarnih i idealnih ravnatelja (odrednica stručne kompetencije), te na *poznavanje zakonitosti međuljudskih odnosa* ($r=0,25$) stvarnih i idealnih ravnatelja (odrednica međuljudske kompetencije).

To su jedine odrednice, među 25 odrednica kompetencija idealnih i stvarnih ravnatelja, koje su ispitanici procijenili važnima u kompetencijskom profilu idealnih ravnatelja, a istodobno su utvrdili da se mogu naći i kod postojećih/stvarnih ravnatelja.

... tablici koja se nalazi u Prilogu, rangirali smo razlike u procjeni odrednica kompetencija stvarnih ravnatelja i odrednica kompetencija idealnih ravnatelja - po veličini t-testa. Izdvojit ćemo pet prvih odrednica s najvećim razlikama između procjena njihove važnosti za idealne ravnatelje i procjene tih odrednica kompetencija kod stvarnih ravnatelja. To je odrednica koja se odnosi na *umijeće odgovaranja zaposlenih* - odrednica međuljudske kompetencije ($t=-15,92$; $p<0,001$), na *poznavanje načela pedagoške organizacije rada* - odrednica stručne kompetencije ($t=-14,18$; $p<0,001$), *prepoznavanje individualnih kvaliteta vrijednih pojedinaca* - odrednica međuljudske kompetencije ($t=-14,00$; $p<0,001$), *komunikativnost i pristupačnost suradnicima* - odrednica osobne kompetencije ($t=-13,11$; $p<0,001$), te *poznavanje zakonitosti međuljudskih odnosa* - odrednica međuljudske kompetencije ($t=-12,50$; $p<0,001$). Navedene su odrednice (kao i

znatan dio preostalih) procijenjene dosta skromno kod stvarnih ravnatelja, a ispitanici su ih procijenili visoko važnima za idealne ravnatelje.

Na kraju ove analize razlika u procjeni važnosti pojedinih kompetencija za idealne ravnatelje i kompetencija stvarnih ravnatelja moguće je izvesti nekoliko zaključaka.

Zanimalo nas je da li ispitanici važnijima procjenjuju kompetencije idealnih ili stvarnih ravnatelja? U svim su slučajevima više procjene važnosti pojedinih kompetencija idealnih ravnatelja od procjena kompetencija stvarnih ravnatelja. Kod svih pet kompetencija dobivena je statistički značajna razlika između procjena idealnih i stvarnih ravnatelja. Iz dobivenih rezultata moguće je generalizirati zaključak da su razlike između *procjena važnosti kompetencija* idealnih ravnatelja i kompetencija stvarnih ravnatelja, znatno u korist idealnih ravnatelja i to u svim kompetencijama. Dakle, stvarni se ravnatelji niti u jednoj kompetenciji nisu približili "standardima" koje su ispitanici postavili za idealnog ravnatelja. Iz toga se mogu izvesti standardi za izbor i usavršavanje postojećih ravnatelja.

Najveća razlika između procjena važnosti za idealnog i, nasuprot tome, procjena postojanja u stvarnih ravnatelja, dobivena je za *razvojne* kompetencije ($M_{id}=22,56/M_{str}=16,64$; $t=20,90$; $p<0,001$), nešto manja za *međuljudske* kompetencije ($M_{idr}=22,34/M_{str}=14,81$; $t=19,80$; $p<0,001$), a potom za *akcijske* kompetencije ($M_{idr}=21,82/M_{str}=15,11$; $t=17,52$; $p<0,001$). Najniža razlika između procjena, ali još uvijek velika, dobivena je za *stručne* ($M_{id}=21,91/M_{str}=14,41$; $t=14,00$; $p<0,001$) i *osobne* kompetencije ($M_{id}=21,40/M_{str}=14,98$; $t=12,65$; $p<0,001$) idealnih i stvarnih ravnatelja.

Nakon generalizacije zaključka o razlikama idealnih i stvarnih ravnatelja za pojedine kompetencije, zanimalo nas je analitički uvid u sadržajnu dimenziju razlika među kompetencijama. Zanimalo nas je postoje li statistički značajne razlike u pojedinim odrednicama svake kompetencije? Ovi pokazatelji izuzetno su važni ne samo za oblikovanje programa osposobljavanja i usavršavanja ravnatelja, nego i kao evaluacijsko-kriterijski indikatori ravnateljskog ispita. Istraživanje pokazuje da postoji statistički značajna razlika u procjeni važnosti svih odrednica i to u korist idealnih ravnatelja izuzev odrednice o informatičkoj tehnologiji. Ilustracije radi, navest ćemo samo prvih pet *odrednica* kompetencija s najvećim razlikama između procjena njihove važnosti za idealne ravnatelje i procjene tih odrednica kompetencija kod stvarnih ravnatelja. One se odnose na: *poticajno motiviranje* zaposlenih (odrednica međuljudske kompetencije), *poznavanje načela pedagoške organizacije rada* (odrednica stručne kompetencije), *prepoznavanje individualnih kvaliteta vrijednih pojedinaca* (odrednica međuljudska kompetencija), *komunikativnost i pristupačnost* suradnicima (odrednica osobne kompetencije), te *poznavanje zakonitosti međuljudskih odnosa* (odrednica međuljudske kompetencije). Navedene su odrednice (kao i znatan dio preostalih)

procijenjene dosta skromno kod postojećih ravnatelja, a ispitanici su ih procijenili visoko važnima za idealnog ravnatelja. Navedeni rezultati o znatnijim razlikama u procjenama važnosti kompetencija ili nekih njihovih odrednica za idealne i stvarne ravnatelje mogu poslužiti ne samo za razvoj temeljnog kurikulumu osposobljavanja novih ravnatelja, već i za ispitivanje diferenciranih obrazovnih potreba za usavršavanjem postojećih ravnatelja.

Kod odrednice koja se odnosi na poznavanje primjene *informatičke tehnologije* (odrednica stručne kompetencije), procjene stvarnih i idealnih ravnatelja statistički se značajno ne razlikuju. Iz toga se može izvesti zaključak da je poznavanje informatičke tehnologije jedina odrednica za koju, iako je ispitanici procjenjuju važnijom za idealnog ravnatelja, nismo evidentirali statistički značajnu razliku u procjenama između idealnih i stvarnih ravnatelja. Može se pretpostaviti da je informatička tehnologija nedovoljno bliska ispitanicima pa je i znano niže vrednuju od ostalih odrednica kompetencija idealnih ravnatelja.

Nadalje, zanimalo nas je možemo li uopćiti zaključak o *povezanosti* među kompetencijama za idealne i stvarne ravnatelje? Iz dobivenih rezultata slijedi da to ne možemo učiniti niti za jednu kompetenciju idealnog i stvarnog ravnatelja. Dakle, na temelju naših rezultata može se zaključiti da su procjene važnosti pojedinih kompetencija idealnog i stvarnog ravnatelja međusobno potpuno nezavisne. Međutim, taj zaključak ne možemo uopćiti na populaciju.

Analiza stupnja povezanosti idealnog i stvarnog ravnatelja za pojedine odrednice unutar kompetencija pokazuje da je dobivena statistička značajnost i to pozitivne korelacije samo za četiri odrednice i to na donjoj granici male povezanosti. Radi se o odrednicama koje se odnose na otvorenost ravnatelja prema zaposlenima (odrednica akcijske kompetencije), poznavanje prosvjetnog zakonodavstva (odrednica stručne kompetencije), poznavanje nastavnog programa i didaktičkih načela (odrednica stručne kompetencije), te poznavanje zakonitosti međuljudskih odnosa (odrednica međuljudske kompetencije).

2.1.6. Povezanost procjena kompetencija idealnog i stvarnog ravnatelja s profilom, iskustvom i školom

Procjena važnosti pojedinih kompetencija idealnog i stvarnih ravnatelja, od strane ispitanika izložena je različitim utjecajima. Zanimalo nas je postoji li povezanost između procjena ispitanika i njihovog stručnog profila, radnog iskustva i škole u kojoj rade. Ispitali smo tu povezanost i došli do određenih spoznaja.

2.1.6.1. Povezanost procjena kompetencija idealnog i stvarnog ravnatelja s profilom ispitanika

Kao što je već ranije izloženo, u uzorak ispitanika bila su uključena tri karakteristična profila stručnih suradnika koji rade u osnovnoj i srednjoj školi. Njih je bilo ukupno 107, a među njima 80 pedagoga (74,8%), 21 psiholog (19,6%) i 6 defektologa (5,6%).

U 43. i 44. tablici prikazani su rezultati statističke obrade njihovih procjena kompetencija stvarnih (postojećih) i procjena važnosti kompetencija idealnih ravnatelja.

43. tablica: Procjena kompetencija stvarnih i idealnih ravnatelja ovisno o profilu stručnih suradnika

Kompetencije	Profil ispitanika	N	Mrang
Osobne kompetencije stvarnih ravnatelja	Pedagog	78	49,48
	Psiholog	21	59,02
	Defektolog	6	77,67
	Ukupno	105	
Razvojne kompetencije stvarnih ravnatelja	Pedagog	80	53,67
	Psiholog	21	64,14
	Defektolog	6	22,83
	Ukupno	107	
Stručne kompetencije stvarnih ravnatelja	Pedagog	80	53,19
	Psiholog	21	51,17
	Defektolog	6	74,67
	Ukupno	107	
Međuljudske kompetencije stvarnih ravnatelja	Pedagog	80	52,14
	Psiholog	21	59,69
	Defektolog	6	58,83
	Ukupno	107	
Aktivne kompetencije stvarnih ravnatelja	Pedagog	80	52,14
	Psiholog	21	56,21
	Defektolog	6	71,00
	Ukupno	107	
Osobne kompetencije idealnih ravnatelja	Pedagog	79	50,89
	Psiholog	21	61,62
	Defektolog	6	59,50
	Ukupno	106	
Razvojne kompetencije idealnih ravnatelja	Pedagog	80	49,51
	Psiholog	21	68,43
	Defektolog	6	63,33
	Ukupno	107	
Stručne kompetencije idealnih ravnatelja	Pedagog	78	50,36
	Psiholog	21	61,33
	Defektolog	6	58,17
	Ukupno	105	
Međuljudske kompetencije idealnih ravnatelja	Pedagog	79	53,89
	Psiholog	21	58,69

	Defektolog	6	30,17
	Ukupno	106	
Akcijske kompetencije idealnih ravnatelja	Pedagog	78	49,88
	Psiholog	21	62,74
	Defektolog	6	59,50
	Ukupno	105	

14. tablica: Značajnosti razlika u procjenama važnosti pojedinih kompetencija idealnih i stvarnih ravnatelja, ovisno o profilu stručnih suradnika utvrđena Kruskal-Wallisovim testom

Statistički parametar	Osobne kompetenc. stvarnih ravnatelja	Razvojne kompetenc. stvarnih ravnatelja	Stručne kompetenc. stvarnih ravnatelja	Međuljudske kompetenc. stvarnih ravnatelja	Akcijske kompetenc. stvarnih ravnatelja	Osobne kompetenc. idealnih ravnatelja	Razvojne kompetenc. idealnih ravnatelja	Stručne kompetenc. idealnih ravnatelja	Međuljudske kompetenc. idealnih ravnatelja	Akcijske kompetenc. idealnih ravnatelja
χ^2 (1 kvadrat)	5,841	8,511	2,907	1,157	2,217	2,311	6,943	2,394	4,231	3,305
Stopanj slobode	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
p	,054	,014	,234	,561	,330	,315	,031	,302	,121	,192

Testiranje značajnosti razlika u procjenama važnosti pojedinih kompetencija idealnih i stvarnih ravnatelja, između ispitanika različitog profila (pedagoga, psihologa i defektologa) izvršeno je pomoću neparametrijskog Kruskal-Wallisovog testa zbog nesrazmjera u broju ispitanika pojedinih profila.

Dobiveni su rezultati pokazali da postoji statistički značajna razlika između pojedinih profila u procjeni važnosti *razvojne kompetencije* stvarnog ($p=0,014$, tj. $p<0,05$) i idealnog ravnatelja ($p=0,031$, tj. $p<0,05$). Naime, važnost razvojne kompetencije stvarnih ravnatelja psiholozi procjenjuju statistički značajno više ($M_{rang}=64,14$) nego defektolozi ($M_{rang}=22,83$), dok kod procjene razvojne kompetencije idealnog ravnatelja psiholozi daju statistički značajno veće procjene važnosti ($M_{rang}=68,43$) od pedagoga ($M_{rang}=49,51$).

Dobivena je granična statistički značajna razlika i kod procjene važnosti osobne kompetencije stvarnih ravnatelja, pri čemu ovu kompetenciju defektolozi procjenjuju statistički značajno važnijom od psihologa, a naročito od pedagoga.

Iz dobivenih podataka može se zaključiti da pedagozi, psiholozi i defektolozi imaju percepciju vrlo sličnog kompetencijskog profila i idealnog i stvarnog ravnatelja, uz manje prije spomenute razlike koje se odnose na razvojne kompetencije, a koje psiholozi smatraju važnijima i kod idealnog i kod stvarnog ravnatelja u odnosu na pedagoge odnosno defektologe.

2.1.6.2. Povezanost procjena kompetencija idealnog i stvarnog ravnatelja s radnim iskustvom

Imajući u vidu duljinu radnog iskustva, ispitanici su grupirani u tri skupine: do 10 godina, od 10 do 20 godina i više od 20 godina. Od ukupno 107 ispitanika za njih troje (2,8%) nam nedostaje podatak. Iskustvo preostala 104 ispitanika raspoređeno je tako da radno iskustvo do 10 godina ima 56 ispitanika (52,3%), od 11 do 20 godina radnog iskustva ima 35 ispitanika (32,7%), a više od 20 godina radnog iskustva ima 13 ispitanika (12,1%). U tablicama 45. i 46. prikazani su rezultati statističke obrade njihovih procjena kompetencija stvarnih ravnatelja i važnosti kompetencija idealnog ravnatelja.

45. tablica: Procjena kompetencija stvarnih i idealnih ravnatelja ovisno o radnom iskustvu ispitanika

Kompetencije	Radno iskustvo	N	Mrang
Osobne kompetencije stvarnih ravnatelja	do 10 godina	55	49,21
	od 11 do 20 godina	35	54,60
	više od 20 godina	12	52,96
	Ukupno	102	
Poslovne kompetencije stvarnih ravnatelja	do 10 godina	56	56,39
	od 11 do 20 godina	35	48,69
	više od 20 godina	13	46,00
	Ukupno	104	
Stručne kompetencije stvarnih ravnatelja	do 10 godina	56	50,22
	od 11 do 20 godina	35	50,87
	više od 20 godina	13	66,69
	Ukupno	104	
Međuljudske kompetencije stvarnih ravnatelja	do 10 godina	56	45,42
	od 11 do 20 godina	35	62,23
	više od 20 godina	13	56,81
	Ukupno	104	
Akcijske kompetencije stvarnih ravnatelja	do 10 godina	56	46,38
	od 11 do 20 godina	35	59,09
	više od 20 godina	13	61,15
	Ukupno	104	
Osobne kompetencije idealnih ravnatelja	do 10 godina	55	52,31
	od 11 do 20 godina	35	44,43
	više od 20 godina	13	71,08
	Ukupno	103	
Razvojne kompetencije idealnih ravnatelja	do 10 godina	56	55,02
	od 11 do 20 godina	35	48,80
	više od 20 godina	13	51,62
	Ukupno	104	
Stručne kompetencije idealnih ravnatelja	do 10 godina	54	53,24
	od 11 do 20 godina	35	45,29
	više od 20 godina	13	61,00
	Ukupno	102	
Međuljudske kompetencije idealnih ravnatelja	do 10 godina	56	47,14
	od 11 do 20 godina	35	59,49

	više od 20 godina	12	52,83
	Ukupno	103	
Aksijske kompetencije idealnih ravnatelja	do 10 godina	56	47,43
	od 11 do 20 godina	33	54,88
	više od 20 godina	13	60,46
	Ukupno	102	

44. tablica. Značajnosti razlika u procjenama važnosti pojedinih kompetencija idealnih i stvarnih ravnatelja, ovisno o radnom iskustvu stručnih suradnika utvrđena Kruskal-Wallisovim testom

Statistički pokazatelj	Osobne kompetencije stvarnih ravnatelja	Razvojne komp. stvarnih ravnatelja	Stručne komp. stvarnih ravnatelja	Međuljudske komp. stvarnih ravnatelja	Aksijske komp. stvarnih ravnatelja	Osobne kompetencije idealnih ravnatelja	Razvojne komp. idealnih ravnatelja	Stručne komp. idealnih ravnatelja	Međuljudske komp. idealnih ravnatelja	Aksijske komp. idealnih ravnatelja
χ^2	,749	2,147	3,318	7,113	5,102	7,713	,955	3,155	3,845	2,738
df	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
p	,688	,342	,190	,029	,078	,021	,620	,206	,146	,254

Razlike u procjenama važnosti pojedinih kompetencija stvarnog i idealnog ravnatelja između triju skupina ispitanika različitog radnog iskustva također su testirane neparametrijskim Kruskal-Wallisovim testom. Učinjeno je to kao i kod stručnog profila, zbog nesrazmjera u broju ispitanika pojedinih skupina radnog iskustva.

Obradeni rezultati pokazuju da pri procjeni važnosti *međuljudske kompetencije stvarnog ravnatelja* ($p=0,029$, tj. $p<0,05$) stručni suradnici srednje skupine – od 11 do 20 godina radnog iskustva ($M_{rang}=62,23$), daju statistički značajno veće procjene izraženosti te kompetencije od stručnih suradnika mlađe skupine – do 10 godina radnog iskustva ($M_{rang}=45,42$). Kod procjena važnosti *osobne kompetencije idealnog ravnatelja* ($p=0,021$, tj. $p<0,05$) stručni suradnici starije skupine – više od 20 godina radnog iskustva, daju značajno veće procjene ($M_{rang}=71,08$) od onih do 10 ($M_{rang}=52,31$) i onih od 11 do 20 godina radnog iskustva ($M_{rang}=44,43$). Pri procjeni ostalih kompetencija nije dobivena statistički značajna razlika s obzirom na radno iskustvo.

Iz njih se rezultata može zaključiti da stručni suradnici različitog radnog iskustva, s izuzetkom srednje dobne skupine kad su u pitanju međuljudske kompetencije stvarnih ravnatelja i starije dobne skupine kad su u pitanju osobne kompetencije idealnog ravnatelja, preferiraju sličan kompetencijski profil idealnog ravnatelja i opažaju kompetencije postojećih ravnatelja.

2.1.6.3. Povezanost procjena kompetencija idealnog i stvarnog ravnatelja sa školom ispitanika

Ispitanici koji su bili obuhvaćeni uzorkom, njih 107, nalaze se na radnom mjestu u osnovnoj ili srednjoj školi. U osnovnoj je školi zaposleno njih 89 (83,2%), dok je u srednjoj školi 18 (16,8%). U tablicama 47. i 48. prikazani su rezultati statističke obrade njihovih procjena kompetencija stvarnih i važnosti kompetencija idealnih ravnatelja.

47. tablica: Procjena kompetencija stvarnih i idealnih ravnatelja ovisno o školi (radnom mjestu) ispitanika

Kompetencija	Škola	N	Mrang	Σrangova
Osobne kompetencije stvarnih ravnatelja	Osnovna škola	87	54,92	4778,00
	Srednja škola	18	43,72	787,00
	Ukupno	105		
Poslovne kompetencije stvarnih ravnatelja	Osnovna škola	89	55,64	4787,50
	Srednja škola	18	45,89	990,50
	Ukupno	107		
Stručne kompetencije stvarnih ravnatelja	Osnovna škola	89	54,44	4787,50
	Srednja škola	18	51,81	990,50
	Ukupno	107		
Međuljudske kompetencije stvarnih ravnatelja	Osnovna škola	89	53,79	4787,50
	Srednja škola	18	55,03	990,50
	Ukupno	107		
Aktivne kompetencije stvarnih ravnatelja	Osnovna škola	89	54,95	4890,50
	Srednja škola	18	49,31	887,50
	Ukupno	107		
Osobne kompetencije idealnih ravnatelja	Osnovna škola	88	51,84	4561,50
	Srednja škola	18	61,64	1109,50
	Ukupno	106		
Razvojne kompetencije idealnih ravnatelja	Osnovna škola	89	53,96	4802,50
	Srednja škola	18	54,19	975,50
	Ukupno	107		
Stručne kompetencije idealnih ravnatelja	Osnovna škola	87	52,72	4586,50
	Srednja škola	18	54,36	978,50
	Ukupno	105		
Međuljudske kompetencije idealnih ravnatelja	Osnovna škola	88	52,83	4649,00
	Srednja škola	18	56,78	1022,00
	Ukupno	106		
Aktivne kompetencije idealnih ravnatelja	Osnovna škola	89	53,95	4801,50
	Srednja škola	16	47,72	763,50
	Ukupno	105		

Tablica. Značajnosti razlika u procjenama važnosti pojedinih kompetencija idealnih i stvarnih ravnatelja, ovisno o školi u kojoj rade stručni suradnici utvrđena Mann-Whitneyevim U testom

Statistički postupak	Osobne komp. stvarnih ravnatelja	Razvojne komp. stvarnih ravnatelja	Stručne komp. stvarnih ravnatelja	Međuljudske komp. stvarnih ravnatelja	Akcijske komp. stvarnih ravnatelja	Osobne komp. idealnih ravnatelja	Razvojne komp. idealnih ravnatelja	Stručne komp. idealnih ravnatelja	Međuljudske komp. idealnih ravnatelja	Akcijske komp. idealnih ravnatelja
Mann-Whitney U test	616,000	655,000	761,500	782,500	716,500	645,500	797,500	758,500	733,000	627,500
Wilcoxon W test	787,000	826,000	932,500	4787,500	887,500	4561,500	4802,500	4586,500	4649,000	763,500
Z	-1,425	-1,231	-,330	-,155	-,707	-1,245	-,030	-,211	-,506	-,761
p	,154	,218	,741	,877	,479	,213	,976	,833	,613	,447

Testiranje značajnosti razlika u procjeni važnosti pojedinih kompetencija idealnog i kompetencija stvarnih ravnatelja, između ispitanika koji rade u osnovnoj i srednjoj školi, izvršeno je pomoću neparametrijskog Mann-Whitneyevog U testa. Ovaj je Statistički postupak korišten zbog velike razlike u broju ispitanika koji rade u osnovnoj (N=89) i onih u srednjoj školi (N=18). Dobiveni su rezultati pokazali da se ispitanici koji rade u osnovnoj i oni koji rade u srednjoj školi *ne razlikuju statistički značajno u svojim procjenama važnosti niti jedne kompetencije, niti kod stvarnih niti kod idealnog ravnatelja.*

Rezultati procjene stručnih suradnika s obzirom na njihov stručni profil, radno iskustvo i školu u kojoj rade - o kompetencijskom profilu idealnog i stvarnog ravnatelja pokazuju sljedeće:

- psiholozi, za razliku od ostalih ispitanika, smatraju razvojnu kompetenciju idealnog ravnatelja važnijom, a tu istu kompetenciju kod stvarnih ravnatelja izraženijom – od pedagoga i defektologa;
- stručni suradnici s više od 20 godina radnog iskustva, za razliku od mlađih stručnih suradnika, smatraju osobnu kompetenciju idealnog ravnatelja važnijom, dok stručni suradnici čije radno iskustvo iznosi od 11 do 20 godina, smatraju da je međuljudska kompetencija kod stvarnih ravnatelja izraženija, nego što to procjenjuju od njih mlađi i stariji stručni suradnici;
- stručni suradnici koji rade u osnovnoj i oni koji rade u srednjoj školi, ne razlikuju se u svojim procjenama važnosti niti jedne kompetencije idealnog ravnatelja, niti u procjenama kompetencija stvarnih ravnatelja.

Može se zaključiti da, unatoč spomenutim malim razlikama, stručni se suradnici, s obzirom na stručni profil, radno iskustvo i školu u kojoj rade, *znatno ne razlikuju* u procjeni važnosti pojedinih kompetencija za idealnog ravnatelja i izraženosti kompetencija postojećih ravnatelja.

2.2. Kompetencije idealnih pedagoga

Školski pedagog je profil stručnjaka kojemu je temeljni zadatak da prati, analizira i unapređuje odgojno-obrazovni rad u školi. Zbog takve uloge on je svakako najbliži suradnik ravnatelju škole na poslovima usmjerenja i vođenja brojnih aktivnosti u pedagoškom procesu. On je također i najbliži suradnik nastavnicima, jer mu je bavljenje nastavom dominantno polje rada. Zbog nastave i drugog odgojnog rada on surađuje i s učenicima i njihovim roditeljima, kao i sa brojnim subjektima izvan škole. Može se, stoga, zaključiti da on treba imati slične odlike i kompetencije kao i ravnatelj škole. Ovim istraživanjem želimo, između ostaloga, utvrditi do koje mjere slične. U narednim ćemo odjeljcima analizirati procjene odrednica pojedinih kompetencija, utvrditi strukturu važnosti pojedinih kompetencija i njihovu međusobnu povezanost, te povezanost procjena kompetencija sa stručnim profilom, radnim iskustvom i školom ispitanika.

2.2.1. Procjene kompetencija idealnih pedagoga

U prethodnom smo odjeljku ispitivali odlike i kompetencije idealnog i stvarnog ravnatelja, a procjenjivači su bili stručni suradnici – pretežno pedagozi. U ovom odjeljku donosimo rezultate njihove procjene poželjnih odlika i kompetencija školskog pedagoga. Radi se, velikim dijelom, o samoprocjenjivanju. Ispitanici su imali zadatak da analiziraju tvrdnje, gotovo identične onima koje su se odnosile na idealnog ravnatelja, i da izraze stupanj slaganja s važnošću pojedine od njih za uspješno obavljanje funkcije školskog pedagoga. Tvrdnje koje izražavaju viđenje "idealnog tipa pedagoga" grupirali smo u pet kompetencija: *osobna kompetencija pedagoga*, *razvojna kompetencija*, *stručna kompetencija pedagoga*, *međuljudska kompetencija* i *akcijska kompetencija pedagoga*.

U okviru svakog od tih područja obradili smo i interpretirali po pet odrednica/tvrdnji. Stupanj slaganja, odnosno neslaganja s izloženim tvrdnjama, ispitanici su trebali izraziti brojem na skali sudova od 1 do 5. Označavanje broja (1) značilo je da se ispitanik uopće ne slaže s iznesenom tvrdnjom, (2) da se djelomično slaže, (3) da se uglavnom slaže, (4) da se vrlo slaže, a (5) da se izrazito slaže s iznesenom tvrdnjom. Napominjemo da smo neke tvrdnje namjerno formilirali negativno. Da bismo, u takvim slučajevima, dobili usporedive veličine – podatke smo preračunavali.

2.2.1.1. Osobna kompetencija idealnih pedagoga

Određene osobne odlike kao što su inteligencija, marljivost, odgovornost, povjerenje i sl. važne su za obavljanje svakog rada, a osobito pedagoškog. Onaj

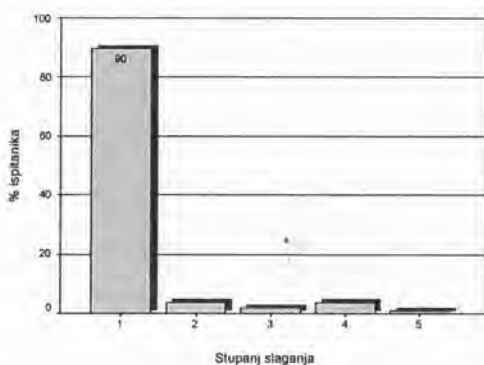
pedagog koji te odlike ima u većoj mjeri vjerojatnije je da će uspješno obavljati svoju profesionalnu ulogu i postizavati optimalnije rezultate. Držimo osobito važnim, kao i za ravnatelja, da će pedagog biti efikasniji na svom radnom mjestu, ako je: *iskren i dosljedan u radu, marljiv u izvršavanju svojih zadataka, osoba koja ima poštovanje u svoje suradnike, komunikativan i pristupačan te sklon razumjeti i dopuštati drugačije poglede i rješenja u radu.*

Iskrenost i dosljednost u radu smatraju se izuzetno značajnim osobnim odlikama. Zanimalo nas je kako se te odlike percipiraju pa smo ispitanicima ponudili sljedeću tvrdnju i zatražili da izraze stupanj slaganja s njom: *Nije potrebno da pedagog bude iskren i dosljedan te da održava dana obećanja! Slažete se?*

Rezultati procjene ispitanika prikazani su u 65. tablici s grafikonom.

65. tablica s grafikonom: Iskrenost i dosljednost idealnih pedagoga

Stupanj slaganja	Broj ispitanika	% ispitanika
1	96	89,72%
2	4	3,74%
3	2	1,87%
4	4	3,74%
5	1	,93%
Ukupno	107	100,00%



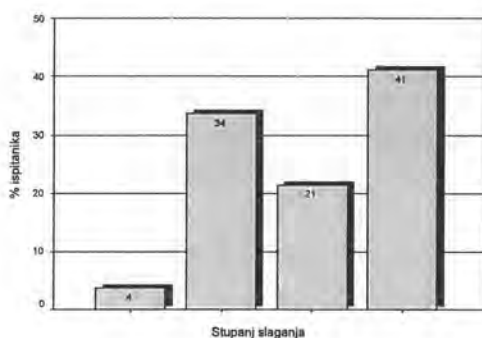
"Prevođenjem" ove tvrdnje u pozitivnu rezultati pokazuju da od 107 ispitanika samo jedan (manje od 1%) smatra da pedagog ne mora biti iskren i dosljedan u radu te da se pridržava dogovora. Nasuprot tome gotovo 90% (89,97%) ispitanika procjenjuje izrazito važnom (razina 5) iskrenost i dosljednost kao srednicu osobne kompetencije pedagoga. Najrječitije o važnosti iskrenosti i dosljednosti pedagoga govori aritmetička sredina koja iznosi 4,77 sa standardnom devijacijom od svega 0,74, a mod je 5.

Zanimalo nas je nadalje, kako ispitanici procjenjuju važnost **marljivosti** kao jedne od ključnih osobnih odlika svakog pojedinca pa i pedagoga. Ponudili smo im na procjenu tvrdnju u nastavku: *Izrazito važan preduvjet za kvalitetno ostvarivanje dužnosti školskog pedagoga je marljivost u radu!*

Rezultati procjene ispitanika prikazani su u 66. tablici s grafikonom.

66. tablica s grafikonom: Marljivost kao odlika idealnih pedagoga

Stupanj slaganja	Broj ispitanika	% ispitanika
2	4	3,74%
3	36	33,64%
4	23	21,50%
5	44	41,12%
Ukupno	107	100,00%



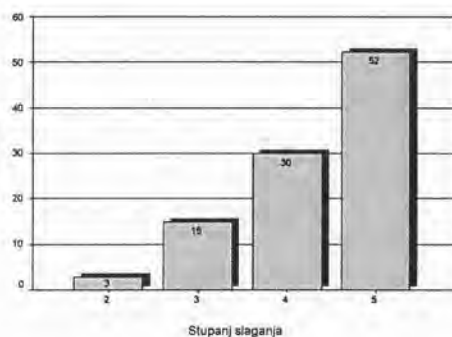
Zanimljivo je uočiti da marljivost nije na "velikoj cijeni". Iako nema niti jednog ispitanika koji je smatra posve nevažnom za idealnog pedagoga, a manje je od 4% onih koji je smatraju djelomično važnom, ostali su se ispitanici "raspršili" na ostale tri razine procjene. Marljivost izuzetno važnom odlikom smatra nešto više od 40% stručnih suradnika (kod idealnih ravnatelja 35%). Očekivali smo da će pedagozi biti zahtjevniji prema idealnim ravnateljima, kad je u pitanju marljivost, ali nije tako. Naime aritmetička sredina procjena važnosti marljivosti za idealne ravnatelje iznosi 3,97, a pedagozi je za sebe procjenjuju stupnjem važnosti 4. Standardna devijacija je 0,79, a mod je 5.

Koliko je važno **povjerenje** u ljude s kojima se surađuje? Kako tu odrednicu osobnih odlika procjenjuju ispitanici kad je u pitanju idealni pedagog? Ponudili smo im na procjenu narednu tvrdnju: *Povjerenje pedagoga u svoje suradnike je važan uvjet za uspješno ostvarivanje planiranih stručnih zadataka u školi!*

Rezultati procjene ispitanika prikazani su u 67. tablici s grafikonom.

67. tablica s grafikonom: Povjerenje idealnog pedagoga u suradnike

Stupanj slaganja	Broj ispitanika	% ispitanika
2	3	2,80%
3	16	14,95%
4	32	29,91%
5	56	52,34%
Ukupno	107	100,00%



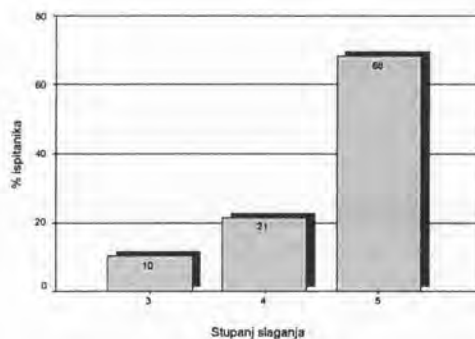
Vidljivo je da nema ispitanika koji povjerenje u suradnike smatraju nevažnom odrednicom osobne kompetencije idealnih pedagoga, zanemarivo je malo onih koji je smatraju djelomično važnom (2,8%), a od te je razine porast naprosto proporcionalan. Svih preostalih 97% smatraju povjerenje važnom odlikom, a više od 50% (52,34%) povjerenju pridaju najveću važnost. Aritmetička sredina iznosi 4,32, standardna je devijacija 0,83, mod je 5.

Komunikativnost u radu s ljudima zacijelo je temeljna odrednica kvalitete odnosa i suradnje, a u odgojno-obrazovnoj djelatnosti, preduvjet je uspješnosti svih oblika rada i učenja. Zanimalo nas je koliku važnost ispitanici pridaju komunikativnosti. Ponudili smo im na procjenu sljedeću tvrdnju: *Komunikativnost važna osobina za uspješno obnašanje funkcije školskog pedagoga!*

Rezultati procjene ispitanika prikazani su u 68. tablici s grafikonom.

68. tablica s grafikonom: Komunikativnost idealnih pedagoga

Stupanj slaganja	Broj ispitanika	% ispitanika
3	11	10,28%
4	23	21,50%
5	73	68,22%
Ukupno	107	100,00%



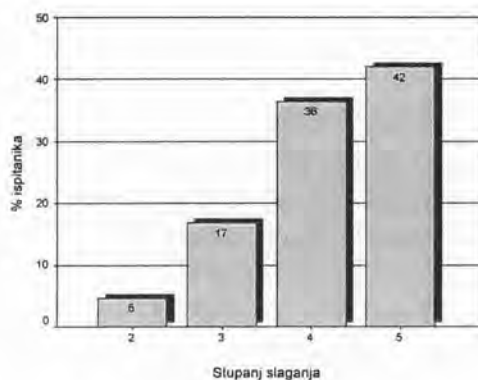
Svi se ispitanici slažu, vrlo slažu i izrazito slažu da je komunikativnost važna osobina za uspješno obavljanje poslova pedagoga. Gotovo 70% (68,22%) pridaje komunikativnosti najveću važnost potvrđujući pretpostavku da se radi o jednoj od presudnih odlika bez koje u odgojno-obrazovnom radu nema mjesta. Potvrđuje to i aritmetička sredina od 4,58, mala standardna devijacija (0,67) te mod koji je 5.

Jedna od temeljnih pretpostavki visoko kreativnog rada, kakav je u svojoj naravi i odgojno-obrazovni rad, je **dopuštanje različitih stručnih pokušaja i rješenja**. Tamo gdje je takva tolerancija uskraćena, nema niti promjena niti originalnih ideja i njihove provedbe. Zanimalo nas je kako ispitanici procjenjuju narednu tvrdnju kojom se to izražava: *Pedagog bi trebao tolerirati različita viđenja pojedinih stručnih problema i dopustiti različite pristupe njihovom rješavanju!*

Rezultati procjene ispitanika prikazani su u 69. tablici s grafikonom.

69. tablica s grafikonom: Tolerancija različitih rješenja u radu od strane idealnog pedagoga

Stupanj slaganja	Broj ispitanika	% ispitanika
2	5	4,67%
3	18	16,82%
4	39	36,45%
5	45	42,06%
Ukupno	107	100,00%

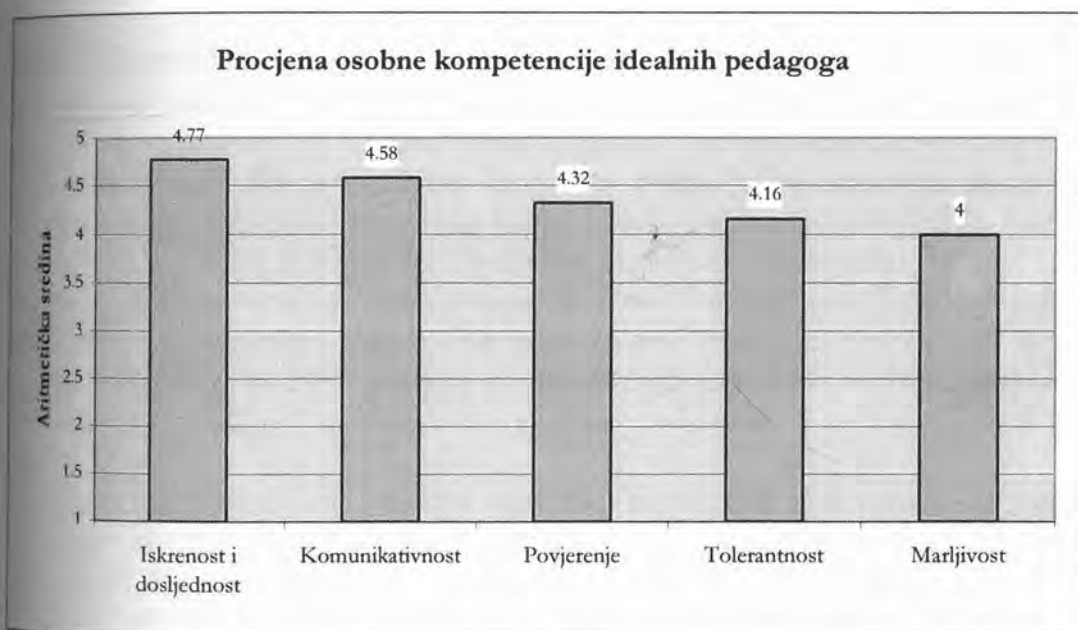


Gotovo je 80% ispitanika procijenilo da bi pedagog u svom radu trebao dopustiti različita rješenja i na taj način i sam pridonositi internom razvoju odgojno-obrazovnog procesa u školi. Aritmetička sredina je 4,16, standardna devijacija, 0,87, a ,mod je 5.

Sintetički prikaz procjene osobne kompetencije idealnih pedagoga izradili smo na osnovi rangiranja aritmetičkih sredina i prikazali u 70. tablici s grafikonom.

70. tablica s grafikonom: Sintetički prikaz procjene osobne kompetencije idealnih pedagoga

Odrednice osobne kompetencije	Aritmetička sredina
Iskrenost i dosljednost	4,77
Komunikativnost	4,58
Povjerenje	4,32
Tolerantnost	4,16
Marljivost	4,00



Vidljivo je da su ispitanici sve navedene odrednice osobne kompetencije idealnih pedagoga procijenili visokim stupnjem važnosti – s 4 i više. Među njima vodeće mjesto ima iskrenost i dosljednost s najvećom aritmetičkom sredinom stupnja važnosti – 4,77. Idealni bi pedagog, sudeći po rezultatima procjene, trebao prije svega biti iskren i dosljedan prema svojim suradnicima, imati razvijene sposobnosti komuniciranja, pokazati visoku razinu povjerenja u nastavnike i druge suradnike, pružiti poticaj novim rješenjima i idejama, te biti marljiv u svom radu.

Za pojedine spomenute odrednice osobne kompetencije idealnog pedagoga moguće je istaći neke posebnosti procjena ispitanika. Tako je vrlo jasna poruka kad 90% ispitanika procjenjuje iskrenost i dosljednost s najvećim stupnjem važnosti – kao izrazito važno svojstvo. Komunikativnost 70% ispitanika procjenjuje izrazito važnom, a uz to nema niti jednog ispitanika koji tu osobinu pedagoga smatra manje važnom ili nevažnom. Više od 50% ispitanika povjerenju pridaje najveću važnost i isto tako nema ispitanika koji povjerenje smatraju posve nevažnim. Sklonost pedagoga razumijevanju i dopuštanju različitih pogleda i rješenja u radu, kao izrazito važnu osobinu procjenjuje nešto više od 40% ispitanika, ali ih još 46% podržava s procjenom "vrlo važno". I marljivost, nešto više od 40% ispitanika procjenjuje izrazito važnom, ali je slijedeća veća skupina ispitanika procjenjuje osrednje važnom na poslovima školskog pedagoga.

Ispitanici su potvrdili da su osobne odlike pedagoga vrlo važan čimbenik njegova optimalnog funkcioniranja, pa bi tu činjenicu trebalo uvažiti pri izboru kandidata za radno mjesto pedagoga, a razvoju nekih odlika bi valjalo posvetiti pozornost nekome stručnog usavršavanja.

2.2.1.2. Razvojna kompetencija idealnih pedagoga

Školski je pedagog u prvom redu stručnjak za unapređivanje odgojno-obrazovnog rada. Zbog te svoje uloge on mora imati određenu razvojnu, odnosno organizacijsko-poslovodnu kompetenciju – kao i ravnatelj škole. Kad se ima u vidu razvojna kompetencija potrebna za vođenje, smatramo da bi školski pedagog, između ostaloga, trebao: *imati jasnu viziju razvoja svoje škole, sudjelovati u racionalnom organiziranju odgojno-obrazovnog procesa, pribavljati i prenositi stručne informacije, osigurati uvođenje inovacija u odgojno-obrazovni rad i znati koristiti informatičku tehnologiju.*

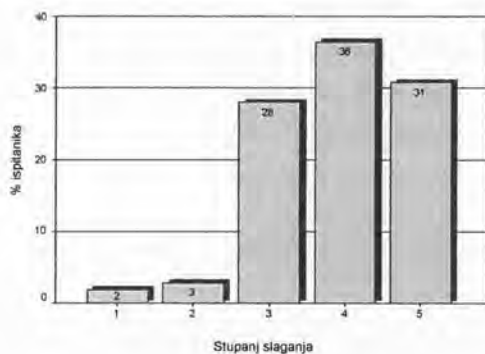
Zanimalo nas je kakvo je stajalište ispitanika o važnosti naznačenih odrednica razvojne kompetencije za školskog pedagoga. Navedene smo odrednice formilirali kao tvrdnje i zatražili od ispitanika da izraze stupanj slaganja, odnosno neslaganja s njima. Obradene i interpretirane rezultate donosimo u nastavku.

U sustavan rad na ostvarivanju ciljeva škole kao i vođenje prema tom cilju podrazumijeva jasnu viziju puta i rezultata koje treba postići. Budući da je pedagog, pored ravnatelja, jedini stručnjak u školi čija uloga uključuje u većoj mjeri vođenje, zanimalo nas je kako na jasnoću vizije pedagoga gledaju ispitanici. Ponudili smo im na procjenu tvrdnju u nastavku: *Škola će uspješnije ostvariti svoj program ako školski pedagog ima jasnu viziju dugoročnih pedagoških prioriteta škole?*

Rezultati procjene ispitanika prikazani su u 71. tablici s grafikonom.

71. tablica s grafikonom: Jasnoća vizije idealnog pedagoga

Stupanj slaganja	Broj ispitanika	% ispitanika
1	2	1,87%
2	3	2,80%
3	30	28,04%
4	39	36,45%
5	33	30,84%
Ukupno	107	100,00%



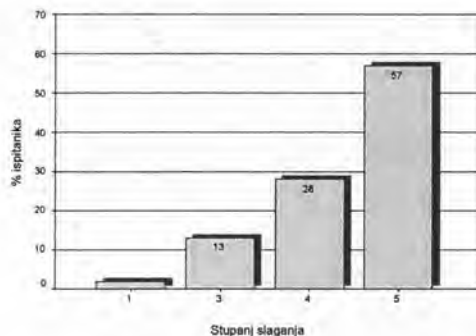
Vidljivo je da ispitanici (95,33%) viziju školskog pedagoga smatraju važnim, ali ne i najvažnijim uvjetom ostvarivanja njegova programa. Uz nekolicinu ispitanika koji viziju drže nevažnom ili manje važnom, gotovo jedna trećina postojanje vizije smatra izuzetno važnim, dok je najveća skupina (mod je 4) procijenila stupnjem niže, tj. vrlo važnim. Aritmetička sredina je nešto manja od 4 (3,92), a standardna devijacija iznosi 0,93.

Struktura poslova koje obavlja školski pedagog, znatno se razlikuje od poslova nastavnika i drugih stručnih suradnika, a mnogo je sličnija onoj ravnatelja. Raznolikost poslova uključuje i brojne subjekte u suradnji, pa stoga i dobru organizaciju rada. Koliko je važna dobra organizacija rada pedagoga za ispitanike utvrdili smo odgovorima na sljedeću tvrdnju: *Važno je da pedagog dobro i racionalno organizira svoj posao!*

Rezultati procjene ispitanika prikazani su u 72. tablici s grafikonom.

72. tablica s grafikonom: Racionalno organiziranje rada idealnog pedagoga

Stupanj slaganja	Broj ispitanika	% ispitanika
1	2	1,87%
3	14	13,08%
4	30	28,04%
5	61	57,01%
Ukupno	107	100,00%



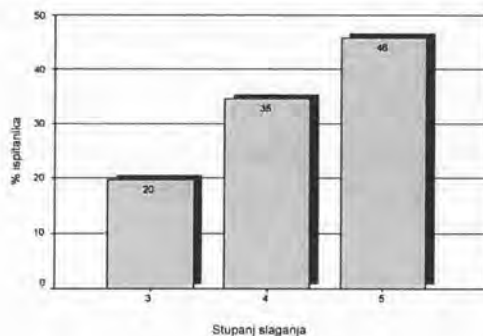
Uz zanemariv broj onih koji racionalnu organizaciju posla smatraju nevažnom, "strši" podatak o 57,01% onih koji je procjenjuju izuzetno važnom. Uz gotovo proporcionalnu distribuciju smanjivanja značajnosti, ipak ostaje činjenica da je većina ispitanika svjesna važnosti dobrog organiziranja rada za idealnog pedagoga. Aritmetička sredina je 4,38, a standardna devijacija 0,85, dok je mod 5.

Jedna od važnijih zadataka školskog pedagoga je sustavno prikupljanje odgovarajućih **stručnih informacija** vezanih za efikasno odvijanje pedagoškog procesa i njihovo pravodobno prenošenje nastavnicima i suradnicima. Zanimalo nas je kako ispitanici procjenjuju taj zadatak pedagoga pa smo im ponudili na procjenu sljedeću tvrdnju: *Za efikasno djelovanje škole važno je da pedagog brzo pribavlja i u cijelosti prenosi relevantne stručne informacije!*

Rezultati procjene ispitanika prikazani su u 73. tablici s grafikonom.

73. tablica s grafikonom: Pribavljanje relevantnih stručnih informacija od strane idealnog pedagoga

Stupanj slaganja	Broj ispitanika	% ispitanika
3	21	19,63%
4	37	34,58%
5	49	45,79%
Ukupno	107	100,00%



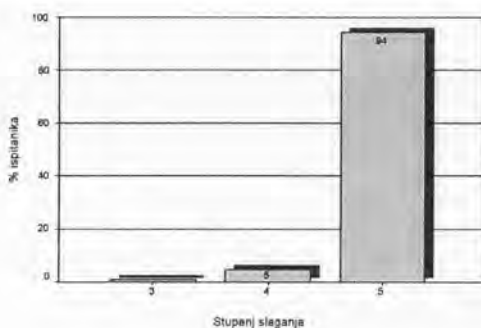
Nema dvojbi oko važnosti pravodobnog prikupljanja i prenošenja stručnih informacija školskog pedagoga. Nema niti jednog ispitanika koji to pitanje ne smatra važnim, vrlo važnim ili izuzetno važnim. Ovih je posljednjih najviše – 46%. Aritmetička je sredina 4,26, standardna devijacija 0,77, a mod je 5.

Po definiciji temeljni je zadatak školskih pedagoga da unapređuju odgojno-obrazovni proces uvođenjem **inovacija**. U praksi to nije uvijek tako, a razlozi su brojni. Zanimalo nas je kako na pitanje uvođenja inovacija od strane školskog pedagoga gledaju ispitanici – stručni suradnici. Tvrdnju koju smo im ponudili na procjenu namjerno smo negativno usmjerili: *Pedagog se ne bi trebao opterećivati realizacijom projekata i uvođenjem inovacija u odgojno-obrazovni proces svoje škole!*

Budući da je tvrdnja negativno orijentirana, podatke smo preračunali i donosimo ih ispravljene. Rezultati procjene ispitanika prikazani su u 74. tablici s grafikonom.

74. tablica s grafikonom: Uvođenje inovacija od strane idealnih pedagoga

Stupanj slaganja	Broj ispitanika	% ispitanika
5	101	94,39%
4	5	4,67%
3	1	,93%
Ukupno	107	100,00%



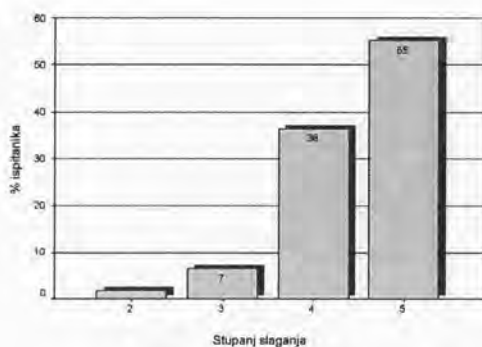
Rezultati procjene su naprosto impresivni. Manje je od 1% onih koji ne smatraju vrlo važnim i izrazito važnim poslom pedagoga - uvođenje inovacija u odgojno-obrazovni rad. Podatak o 94% onih koji taj posao procjenjuju izrazito važnim govori o svijesti pedagoga o svojoj temeljnoj ulozi i svakako je jedan od najviših rezultata za neku odrednicu idealnog pedagoga. I aritmetička je sredina najviša i iznosi 4,93, s dosad najmanjim odstupanjem u procjenama ispitanika 0,28, a i mod je razumljivo 5.

Osim što donosi izuzetno bogatstvo edukacijskog softvera u školu, računalo je postalo standardno pomagalo u radu, svima koji su u njemu prepoznali alat za racionalizaciju rutinskog, ali i obogaćivanje kreativnog rada. Zanimalo nas je u kojoj su mjeri naši ispitanici svjesni takve situacije i koliko su spremni slijediti taj put. Ponudili smo im narednu tvrdnju: *Nije potrebno da pedagog žnade koristiti kompjutor u svom radu kad za to i tako postoje stručnjaci koji u danom trenutku mogu pomoći!*

U obradi rezultata podatke smo preračunali, a rezultati procjene ispitanika prikazani su u 75. tablici s grafikonom.

75. tablica s grafikonom: Korištenje računala u radu idealnog pedagoga

Stupanj slaganja	Broj ispitanika	% ispitanika
2	2	1,87%
3	7	6,54%
4	39	36,45%
5	59	55,14%
Ukupno	107	100,00%



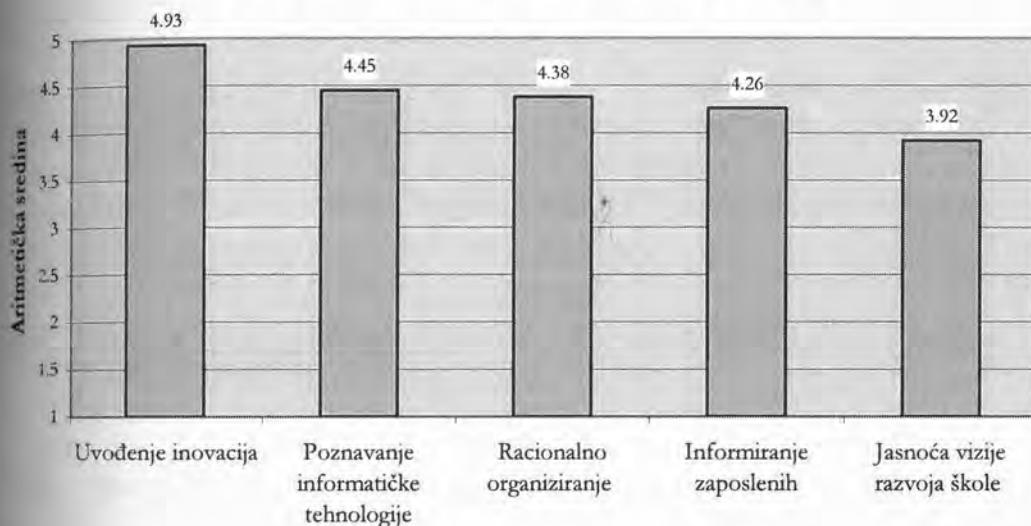
Uz zanemarivi broj ispitanika (manje od 2%) koji se djelomično slažu s važnošću primjene računala u radu školskog pedagoga, gotovo 92% smatra primjenu informatičke tehnologije u radu školskog pedagoga vrlo važnim i izrazito važnim. Ovih zadnjih je više od 55%. Aritmetička je sredina 4,45, standardna devijacija 0,7, a mod je 5.

Sintetički prikaz procjene razvojne kompetencije idealnih pedagoga izradili smo na osnovi rangiranja aritmetičkih sredina i prikazali u 76. tablici s grafikonom.

76. tablica s grafikonom: Sintetički prikaz procjene razvojne kompetencije idealnih pedagoga

Odrednice razvojne kompetencije	Aritmetička sredina
Uvođenje inovacija	4,93
Poznavanje informatičke tehnologije	4,45
Racionalno organiziranje	4,38
Informiranje zaposlenih	4,26
Jasnoća vizije razvoja škole	3,92

Procjena razvojne kompetencije idealnih pedagoga



Kad je razvojna kompetencija u pitanju od idealnog se pedagoga očekuje u prvom redu da radi na uvođenju inovacija u odgojno-obrazovni rad. Ispitanici su u tome gotovo u potpunosti suglasni. Nešto se manje važnosti pridaje poznavanju informatičke tehnologije, racionalnom organiziranju rada i informiranju zaposlenih o novostima u struci. Ispitanici, međutim, ne smatraju da je pedagog u takvoj radnoj poziciji da bi morao imati posve jasnu viziju razvoja škole, ili makar ne toliko koliko bi to trebao idealni ravnatelj.

Ispitivanje je u rezultatima procjene pokazalo i neke posebnosti. Prva je među njima vezana uz uvođenje inovacija, a ona se vidi u činjenici da 94% ispitanika smatra uvođenje inovacija izrazito važnim za školskog pedagoga, što predstavlja najveću suglasnost ispitanika u procjeni neke odrednice idealnog pedagoga. Uvođenje informatičke tehnologije od strane pedagoga izrazito je važno za 55% ispitanika, ali kad se njima pridruže oni koji to pitanje smatraju vrlo važnim – ukupno ih je više od 90%. Racionalno organiziranje rada među poslovima pedagoga izrazito važnim procjenjuje 57% ispitanika, dok 46% isto tako

procjenjuje važnost obavještanja kolega o novostima u struci. Oko prioriteta vodeće vizije da bi se efikasno djelovalo, vidljiva je podijeljenost među ispitanicima iako je za 1/3 to pitanje izrazito važno.

Moguće je zaključiti da su ispitanici vrlo visoko procijenili važnost razvojne kompetencije školskih pedagoga, imajući u vidu da su one usmjerene razvoju i unapređivanju odgojno-obrazovnog rada škole. Vodeće mjesto uvođenju inovacija učvršćuje predodžbu pedagoga kao stručnjaka kojemu je temeljni zadatak da neprestanim promjenama u odgojno-obrazovnom procesu podiže razinu njegove kvalitete.

2.2.1.3. Stručna kompetencija idealnih pedagoga

Samo se po sebi podrazumijeva da onaj tko usmjerava razvoj i potiče unapređivanje, mora biti kompetentan u struci i treba veoma dobro poznavati odgojno-obrazovni proces. Kad se ima u vidu školskog pedagoga, on bi slično, kao i ravnatelj, između ostaloga, trebao: *poznavati zakonodavne dokumente i propise iz područja odgoja i obrazovanja, razumjeti načela organizacije odgojno-obrazovnog procesa, znati napisao i važnost kvalitetnog planiranja i programiranja rada škole, poznavati nastavni plan i program kao i didaktička načela njegova ostvarivanja, znati oblike i procedure vrednovanja postignuća školskih djelatnika.*

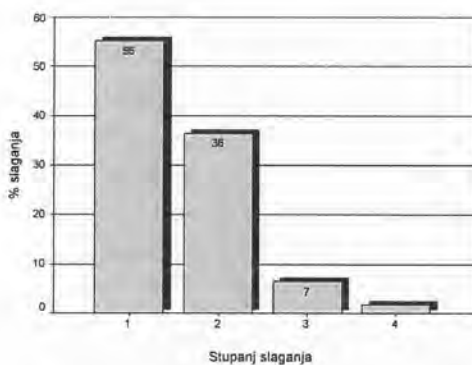
Zanimalo nas je kakvo je stajalište ispitanika o važnosti naznačenih odrednica stručne kompetencije za školskog pedagoga. Navedene smo odrednice formulirali kao tvrdnje i zatražili od ispitanika da izraze stupanj slaganja, odnosno neslaganja s njima.

Budući da su zakonodavstvom uglavnom regulirana administrativna, a znatno manje stručna pitanja, poznavanje **zakonodavstva** zacijelo ne spada u uže područje stručnih kompetencija školskog pedagoga. Po tome se on vidno razlikuje od ravnatelja. Zanimalo nas je kako to pitanje percipiraju ispitanici i koje će odgovore dati na sljedeću tvrdnju: *Temeljne državne zakonodavne dokumente i propise iz područja odgoja i obrazovanja pedagog bi trebao dobro poznavati!*

Rezultati procjene ispitanika prikazani su u 77. tablici s grafikonom.

77. tablica s grafikonom: Poznavanje prosvjetnog zakonodavstva od strane idealnog pedagoga

Stupanj slaganja	Broj ispitanika	% ispitanika
1	52	48,60%
2	35	32,71%
3	19	17,76%
4	1	,93%
Ukupno	107	100,00%



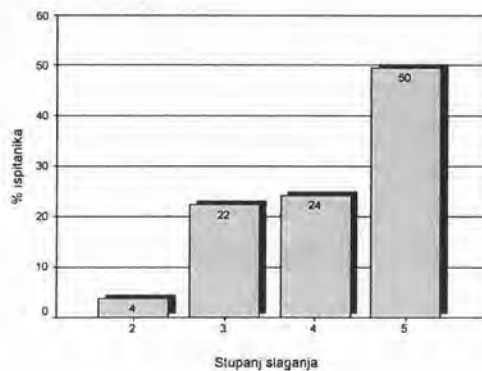
Vidljivo je da ispitanici vrlo nisko vrednuju poznavanje pravnih propisa i zacijelo ih smatraju "nužnim zlom" u svom stručnom radu. Nema niti jednog ispitanika koji poznavanje propisa smatra izrazito važnim, a manje od 1% vrlo važnim za poslove školskog pedagoga. Nasuprot tome 1/3 smatra poznavanje propisa djelomično važnim, a gotovo 50% (točnije 48,60%) posve nevažnim za poslove školskog pedagoga. Rezultate potvrđuje i aritmetička sredina koja iznosi svega 1,7 uz standardnu devijaciju od 0,79, te mod 1.

Optimalna **organizacija** odgojno-obrazovnog procesa podrazumijeva dobro poznavanje temeljnih načela odvijanja toga procesa i postupanje u skladu s tim načelima. To je područje u kojem se povezuje uloga ravnatelja i pedagoga. Zanimalo nas je kako na to pitanje gledaju ispitanici imajući u vidu ulogu školskog pedagoga pa smo im dali na procjenu tvrdnju u nastavku: *Važno je da pedagog razumije pedagoška načela i znade u skladu s njima organizirati odgojno-obrazovni proces u svojoj školi!*

Rezultati procjene ispitanika prikazani su u 78. tablici s grafikonom.

78. tablica s grafikonom: Načela organiziranja odgojno-obrazovnog u radu idealnog pedagoga

Stupanj slaganja	Broj ispitanika	% ispitanika
2	4	3,74%
3	24	22,43%
4	26	24,30%
5	53	49,53%
Ukupno	107	100,00%



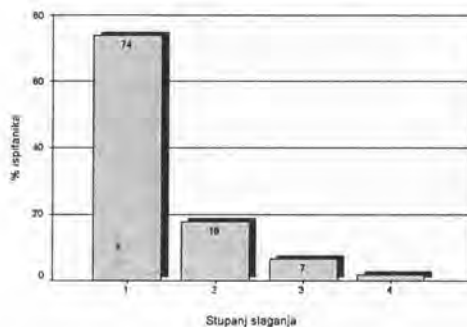
Očigledno da ispitanici ne smatraju nevažnim poznavanje načela organizacije rada pedagoškog procesa. Naprotiv, 50% ispitanika smatra to područje izrazito važnim za školskog pedagoga, a nema niti jednog koji razumijevanje pedagoških načela smatra nevažnim. Aritmetička sredina je 4,20, standardna devijacija 0,92, a mod je 5.

Poznavanje pedagoških načela organizacije rada relevantno je za opće organizacijsko djelovanje, a poznavanje **didaktičkih načela** preduvjet je stručnoj participaciji u ishodištu odgojno-obrazovnog procesa – u nastavi. Zanimalo nas je kako ispitanici gledaju na ovo pitanje pa smo im ponudili procjenu naredne tvrdnje: *Nije neophodno da pedagog detaljno poznaje nastavni plan i program kao i didaktičko-metodička načela njegova ostvarivanja!*

Rezultati procjene ispitanika prikazani su u 79. tablici s grafikonom.

79. tablica s grafikonom: Poznavanje programa i didaktičkih načela idealnih pedagoga

Stupanj slaganja	Broj ispitanika	% ispitanika
1	79	73,83%
2	19	17,76%
3	7	6,54%
4	2	1,87%
Ukupno	107	100,00%



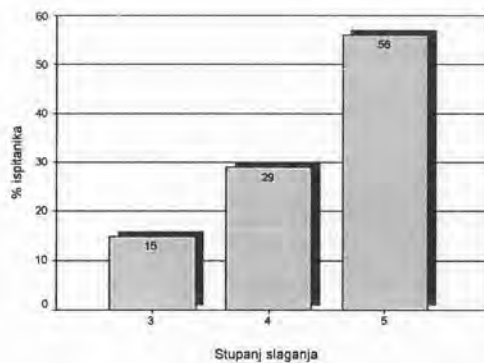
Vidljivo je da se 74% ispitanika uopće ne slaže s prethodnom tvrdnjom, a nema ni jednog koji se izrazito slaže. To znači da stručni suradnici izrazito visoko procjenjuju važnost pedagoga poznavanja nastavnog plana i programa i didaktičko-metodičkih načela njegove realizacije. Kada se dobiveni rezultati preračunaju (zbog negativne orijentacije prethodne tvrdnje) dobije se aritmetička sredina 4,64, standardna devijacija 0,69, a mod je 5.

Poznavanje programa kao sadržaja nastave nije isto što i poznavanje putova i procedura njegova nastanka. Poznavanje programa uvjet je njegove valorizacije, a **poznavanje programiranja** je prigoda za instruktivno vođenje i savjetodavnu pomoć, kako od strane ravnatelja, tako i od strane pedagoga. Zanimalo nas je mišljenje ispitanika s tim u vezi pa smo zamolili da procijene narednu tvrdnju: *Pedagog treba razumjeti smisao i važnost kvalitetnog planiranja i programiranja i znati to primijeniti u svojoj školi.*

Rezultati procjene ispitanika prikazani su u 80. tablici s grafikonom.

80. tablica s grafikonom: Poznavanje planiranja i programiranja rada škole od strane idealnog pedagoga

Stupanj slaganja	Broj ispitanika	% ispitanika
3	16	14,95%
4	31	28,97%
5	60	56,07%
Ukupno	107	100,00%



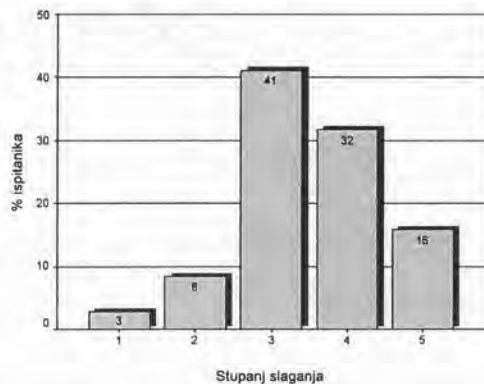
Očigledno je da ispitanici u ovom zadatku vide bogato područje rada školskog pedagoga. Nema niti jednog ispitanika koji se ne slaže ili djelomično slaže s važnošću poznavanja planiranja i programiranja i primjene toga znanja u školi od strane školskog pedagoga. Nasuprot tome je 85% onih koji procjenjuju vrlo ili izrazito važnim poznavanje kvalitetnog planiranja i programiranja u radu školskog pedagoga. Aritmetička sredina je 4,41, standardna devijacija 0,74, a moda je 5.

Vrednovanje postignuća jedna je od relevantnijih funkcija rukovođenja. Provjera postignute razine ostvarenja ciljeva svakako je u prvom redu zadatak ravnatelja. Međutim, i pedagog mora provjeriti kvalitetu ostvarenja ideja i inovacija pa i utvrditi razinu postignuća tzv. tekućeg procesa. Zanimalo nas je kako na ova pitanja gledaju stručni suradnici – ispitanici. Ponudili smo im na procjenu sljedeću tvrdnju: *Pedagog bi trebao znati načine i procedure vrednovanja postignuća učitelja i ostvarivanja objektivne kontrole njihova rada!*

Rezultati procjene ispitanika prikazani su u 81. tablici s grafikonom.

81. tablica s grafikonom: Poznavanje vrednovanja rada učitelja u radu idealnog pedagoga

Stupanj slaganja	Broj ispitanika	% ispitanika
1	3	2,80%
2	9	8,41%
3	44	41,12%
4	34	31,78%
5	17	15,89%
Ukupno	107	100,00%



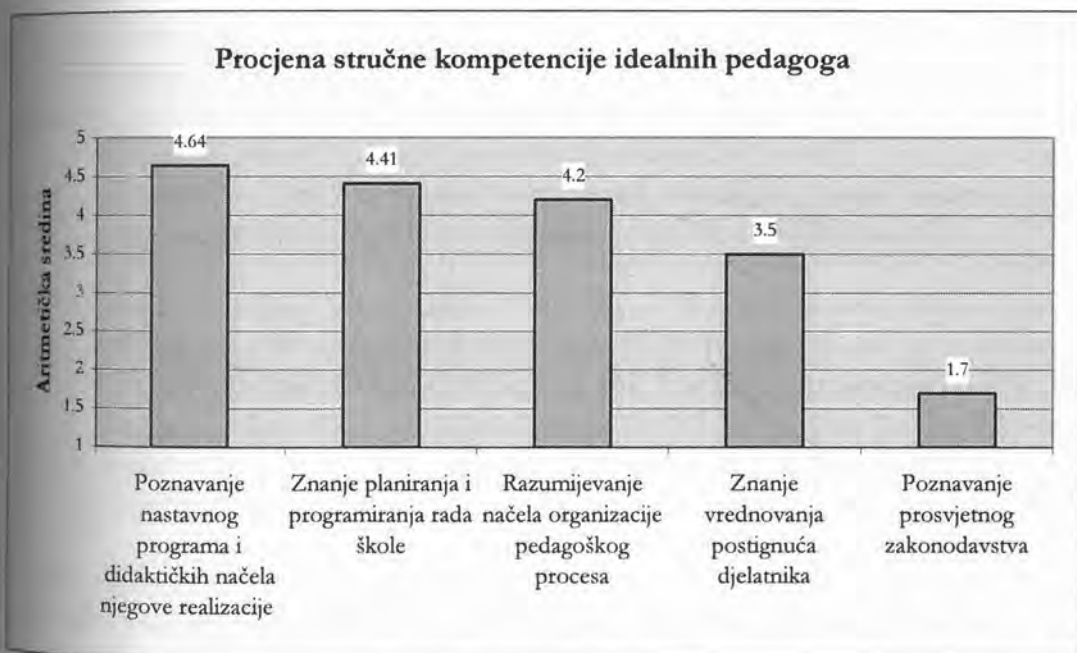
Zanimljivo je uočiti da najveća skupina ispitanika (41,12%) ovoj odrednici stručne kompetencije stručnih suradnika pridaje osrednju važnost, svega 16% najveću važnost. Zacijelo je na ovakvu distribuciju procjena utjecala i sama formulacija u kojoj se ističe "kontrola", od koje stručni suradnici zaziru u svojoj

praksi smatrajući da je uloga školskog pedagoga više savjetodavna a manje kontrolna. Aritmetička je sredina svega 3,5, standardna devijacija iznosi 0,96, a mod je 3.

Sintetički prikaz procjene stručne kompetencije idealnih pedagoga izradili smo na osnovi rangiranja aritmetičkih sredina i prikazali u 82. tablici s grafikonom.

82. tablica s grafikonom: Sintetički prikaz procjene stručne kompetencije idealnih pedagoga

Odrednice stručne kompetencije	Aritmetička sredina
Poznavanje nastavnog programa i didaktičkih načela njegove realizacije	4,64
Znanje planiranja i programiranja rada škole	4,41
Razumijevanje načela organizacije pedagoškog procesa	4,20
Znanje vrednovanja postignuća djelatnika	3,5
Poznavanje prosvjetnog zakonodavstva	1,7



Među ponuđenim odrednicama stručne kompetencije idealnih pedagoga, ispitanici su vodeće mjesto dali znanjima pedagoga vezanim uz poznavanje nastavnog plana i programa i didaktičkih načela njegove realizacije. Nešto su niže procijenili, ali još uvijek vrlo visoko, važnost planiranja i programiranja rada škole te poznavanja organizacije pedagoškog procesa. Znatno niže je procijenjena važnost znanja utvrđivanja doprinosa nastavnika, a vrlo uvjerljivo je odbijena važnost poznavanja prosvjetnog zakonodavstva. Ispitanici po svemu

vodeći ove dvije zadnje odrednice ne smatraju važnim za školskog pedagoga, nego bi se, po njihovu sudu, tim poslovima u većoj mjeri trebao baviti ravnatelj. Oni, naime, smatraju da pedagozi ne trebaju biti kontrolori nastavnicima, nego prije svega suradnici i poticatelji ("mrkvom" a ne "batinom"). Prosvjetno zakonodavstvo očigledno smatraju kočnicom stručnog rada i sputavajućim čimbenikom razvoja, što je u suprotnosti s misijom školskog pedagoga.

Najčešće su razlike kod broja ispitanika koji pojedinim odrednicama stručne kompetencije idealnih pedagoga, pridaju najveći stupanj važnosti. Tako vodeću odrednicu – poznavanje nastavnog plana i programa i didaktičkih načela njegove realizacije čak 74% ispitanika smatra izuzetno važnom, dok su nešto niže procjene kod poznavanja planiranja i programiranja (56%) i organiziranja rada škole (50%). Vrednovanje postignuća izuzetno važnim drži 16% ispitanika, a poznavanje prosvjetnog zakonodavstva niti jedan ispitanik ne smatra izuzetno važnim.

2.2.1.4. Međuljudska kompetencija idealnih pedagoga

Školski pedagog, slično kao i ravnatelj – mora znati pridobiti ljude za suvremene ideje, uvođenje inovacija, kreativniji pristup u radu i sl. On ih treba znati povesti u ostvarivanje zajedničkih ciljeva. Zbog toga su znanja o međuljudskim odnosima prijeko potrebna i ravnatelju i školskom pedagogu. Školski bi pedagog, između ostaloga, trebao: *razumjeti zakonitosti međuljudskih odnosa, znati demokratski voditi školsko osoblje, znati sudjelovati u rješavanju konflikata, umjeti motivirati svoje suradnike te znati prepoznati individualne kvalitete pedagoških i drugih djelatnika.*

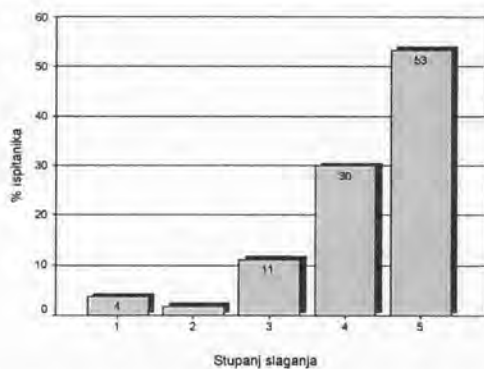
Zanimalo nas je kakvo je stajalište ispitanika o važnosti naznačenih znanja o međuljudskim odnosima za uspješno obavljanje uloge školskog pedagoga. Navedene smo odrednice formulirali kao tvrdnje i zatražili od ispitanika da izraze stupanj slaganja, odnosno neslaganja s njima. Trebali su to, kao i u prethodnom slučaju, izraziti brojem na skali sudova od 1 do 5. Obradene i interpretirane rezultate donosimo u nastavku.

Svatko tko radi s ljudima, a osobito onaj tko s njima radi u tako suptilnom području kao što je odgojno-obrazovni proces, mora poznavati **međuljudske odnose**. Zanimalo nas je kako ispitanici gledaju na to pitanje kad je po srijedi školski pedagog. Trebali su procijeniti sljedeću tvrdnju: *Važno za pedagoga da dobro razumije zakonitosti međuljudskih odnosa i da poznaje mehanizme po kojima funkcionira školski kolektiv!*

Rezultati procjene ispitanika prikazani su u 83. tablici s grafikonom.

83. tablica s grafikonom: Poznavanje zakonitosti međuljudskih odnosa idealnih pedagoga

Stupanj slaganja	Broj ispitanika	% ispitanika
1	4	3,74%
2	2	1,87%
3	12	11,21%
4	32	29,91%
5	57	53,27%
Ukupno	107	100,00%



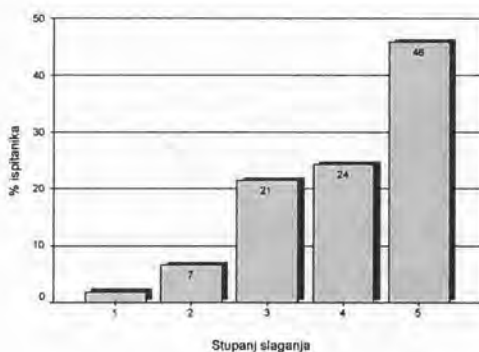
Više od 80% ispitanika smatraju da je za školskog pedagoga vrlo i izrazito važno poznavanje zakonitosti međuljudskih odnosa i poznavanja mehanizama funkcioniranja sudionika odgojno-obrazovnog procesa. Više od 50% (53,27%) procijenilo je to najvećim stupnjem važnosti. Aritmetička sredina je 4,27, standardna devijacija 1, a mod je 5.

Premda postoji opća suglasnost o tome da je **demokratski** stil vođenja najprihvatljiviji za odgojno-obrazovne uvjete, ipak postoje znatna odstupanja u školskoj praksi. Zanimalo nas je kako na demokratski stil u radu školskog pedagoga gledaju naši ispitanici. Ponudili smo im na procjenu tvrdnju u nastavku: *Demokratsko vođenje škole daje bolje odgojno-obrazovne rezultate od drugih oblika vođenja!*

Rezultati procjene ispitanika prikazani su u 84. tablici s grafikonom.

84. tablica s grafikonom: Demokratsko vođenje idealnih pedagoga

Stupanj slaganja	Broj ispitanika	% ispitanika
1	2	1,87%
2	7	6,54%
3	23	21,50%
4	26	24,30%
5	49	45,79%
Ukupno	107	100,00%



Premda je tek nešto više od 8% ispitanika nesklono demokratskom vođenju, vidljivo je da na pozitivnom dijelu skale procjena postoji dosta veliko raspršenje. Poklonika izrazito demokratskog pristupa je ipak znatno manje od 50% (45,79%). Aritmetička sredina je 4,06, standardna devijacija 1,05, a mod je 5.

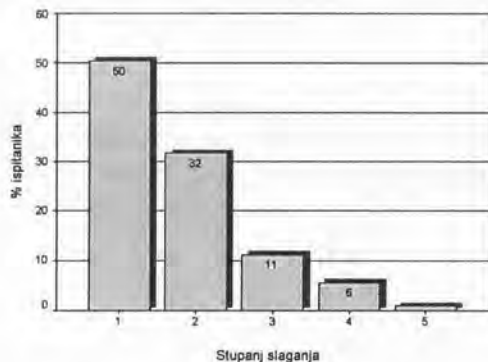
Konflikti među ljudima su normalna stvar, ali neki su **konflikti** destruktivni i u njihovo se rješavanje moraju uključivati i ravnatelj, a kad su oni u većoj mjeri stručne naravi – osobito pedagog. Zanimalo nas je kako na to pitanje gledaju

stručni suradnici – ispitanici. Trebali su svoje viđenje pokazati odgovorima na sljedeću tvrdnju: *Nije potrebno da se pedagog opterećuje rješavanjem konflikata, kad će se oni i tako prije ili poslije riješiti!*

Rezultati procjene ispitanika prikazani su u 85. tablici s grafikonom.

85. tablica s grafikonom: Nerješavanje konflikata u radu idealnih pedagoga

Stupanj slaganja	Broj ispitanika	% ispitanika
1	54	50,47%
2	34	31,78%
3	12	11,21%
4	6	5,61%
5	1	,93%
Ukupno	107	100,00%



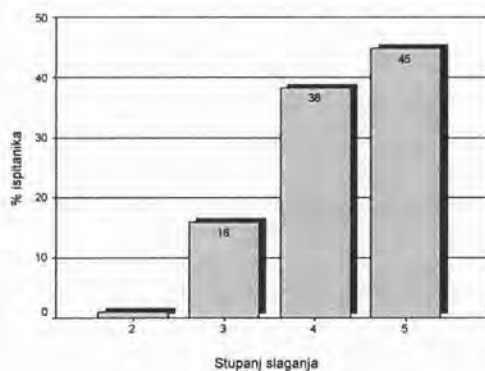
Vidljivo je da ispitanici ne odobravaju distanciranje pedagoga od participacije u rješavanju konflikata. Izrazito se ne slaže više od 50%, a još se jedna trećina uopće ne slaže. Svega je 6,54 ispitanika koji misle da pedagog ne bi trebao sudjelovati u rješavanju konflikata. Kada se rezultati procjena, zbog negativne orijentacije tvrdnje preračunaju, dobiva se aritmetička sredina usporediva s ostalim rezultatima. Ona iznosi 4,25, standardna devijacija je 0,93, a mod je 5.

Umijeće motiviranja jedna je od temeljnih sposobnosti svakog tko radi s ljudima na ostvarenju zajedničkih ciljeva. Razumljivo je, stoga, da je ono važno i za ravnatelja, kao i za pedagoga. Zanimalo nas je kako ispitanici procjenjuju narednu tvrdnju: *Važno je da pedagog znade prepoznati potrebe svojih učitelja i primijeniti odgovarajuće oblike motivacije za njihov djelotvorniji rad!*

Rezultati procjene ispitanika prikazani su u 86. tablici s grafikonom.

86. tablica s grafikonom: Motiviranje u radu idealnih pedagoga

Stupanj slaganja	Broj ispitanika	% ispitanika
2	1	,93%
3	17	15,89%
4	41	38,32%
5	48	44,86%
Ukupno	107	100,00%



Nema niti jednog ispitanika koji se ne slaže, a samo je jedan koji se djelomično slaže. Svi se ostali slažu, vrlo se slažu ili izrazito se slažu s potrebom da pedagog

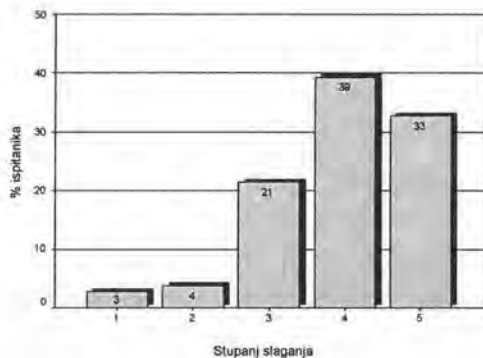
...nije prepoznati potrebe u radu svojih kolega nastavnika i zna pronaći načina da ... potakne i podrži u njihovim nastojanjima. Premda rezultati procjene nisu ekstremno pozitivni, oni nedvojbeno govore o važnosti posjedovanja ove odrednice kompetencije međuljudskih odnosa, kad je u pitanju školski pedagog. Aritmetička je sredina 4,27, standardna devijacija 0,76, a mod je 5.

Prepoznavanje individualnih kvaliteta u školskom kolektivu, svakako je ... potrebno, a za školsku klimu vrlo dragocjen doprinos. Uvažavanje ... kvaliteta pojedinaca, a osobito pružanje prilika da se ti afiniteti stave u funkciju kreativnog rada s učenicima, jedna je od važnih, a zanemarenih područja ... angažiranja i ravnatelja, pa i pedagoga. Zanimalo nas je kako ispitanici procjenjuju važnost takvog djelovanja pedagoga, kroz procjenu naredne tvrdnje: *...jeruje se da dobar školski pedagog znanje prepoznati nešto što je najbolje u svakom nastavniku i razvijati to za dobrobit svoje škole!*

Rezultati procjene ispitanika prikazani su u 87. tablici s grafikonom.

87. tablica s grafikonom: Prepoznavanje kvaliteta pojedinaca od strane idealnih pedagoga

Stupanj slaganja	Broj ispitanika	% ispitanika
1	3	2,80%
2	4	3,74%
3	23	21,50%
4	42	39,25%
5	35	32,71%
Ukupno	107	100,00%



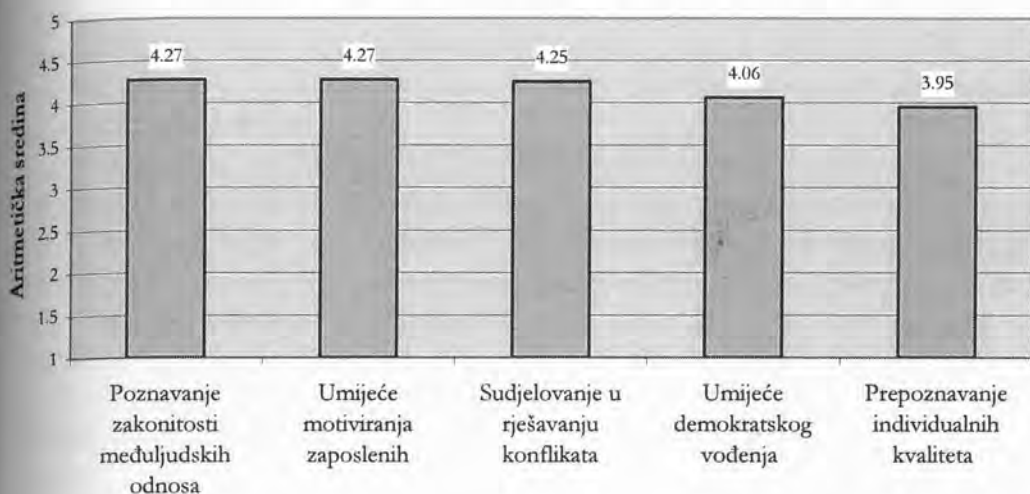
Vidljivo je da se ispitanici uglavnom opredjeljuju za uključivanje pedagoga u individualizirani pristup nastavnicima. Većina je vrlo sklona podržati taj pristup školskog pedagoga, a gotovo 1/3 ispitanika izrazito podržava takva nastojanja. Aritmetička sredina je 3,95, standardna devijacija je 0,98, a mod je 4.

Sintetički prikaz procjene međuljudske kompetencije idealnih pedagoga izradili smo na osnovi rangiranja aritmetičkih sredina i prikazali u 88. tablici s grafikonom.

88. tablica s grafikonom: Sintetički prikaz procjene međuljudske kompetencije idealnih pedagoga

Odrednice međuljudske kompetencije	Aritmetička sredina
Poznavanje zakonitosti međuljudsk. odnosa	4,27
Umijeće motiviranja zaposlenih	4,27
Sudjelovanje u rješavanju konflikata	4,25
Umijeće demokratskog vođenja	4,06
Prepoznavanje individualnih kvaliteta	3,95

Procjena međuljudske kompetencije idealnih pedagoga



Ispitanici su podjednako vrednovali važnost pet navedenih odrednica kompetencije međuljudskih odnosa idealnog pedagoga i sve ih smatraju vrlo važnima. Prva tri mjesta dijele, po ocjeni ispitanika, tri podjednako važne odlike idealnih pedagoga: poznavanje međuljudskih odnosa, umijeće motiviranja zaposlenih i sudjelovanje u rješavanju konflikata. Nešto malo manje je vrednovano umijeće demokratskog vođenja i prepoznavanje individualnih kvaliteta.

Neke dodatne razlike u pogledu na važnost pojedinih odrednica mogu se potražiti unutar strukture ocjena važnosti koje su im dali ispitanici. Gledajući po procjeni "izrazito važno", rang je sljedeći: poznavanja zakonitosti međuljudskih odnosa 54% ispitanika smatra izrazito važnim, sudjelovanje u rješavanju konflikata 50%, umijeće demokratskog vođenja 46%, umijeće motiviranja zaposlenih 45% te prepoznavanje kvaliteta zaposlenih 33%. Redoslijed se neznatno razlikuje od onoga koji donosi aritmetička sredina.

Sve u svemu, za idealnog je pedagoga kompetentnost u području međuljudskih odnosa, sasvim sigurno jedna od najvažnijih.

2.2.1.5. Akcijske kompetencije idealnih pedagoga

Kako smo već ranije istakli, znanje o određenoj djelatnosti ili području života još uvijek ne znači bezuvjetno i ponašanje u skladu s tim znanjima. U prethodnim

smo skupinama odlika i kompetencija "idealnog" pedagoga, prvenstveno mislili na njegova znanja potrebna za uspješnu koordinaciju stručnog rada u školi. Sada nas više zanima kako ispitanici procjenjuju važnost pojedinih, da tako kažemo, akcijskih odlika vođenja u radu školskih pedagoga. Kada se odlike ponašanja imaju u vidu onda se one, između ostaloga mogu prepoznati po tome kako školski pedagog: *stvara uvjeta i otklanja prepreke u radu pedagoškog osoblja, sluša i savjetodavno pomaže u radu, ističe uspjehe i rezultate vrijednih pojedinaca, radi otvoreno sa suradnicima, rješava probleme u školi.*

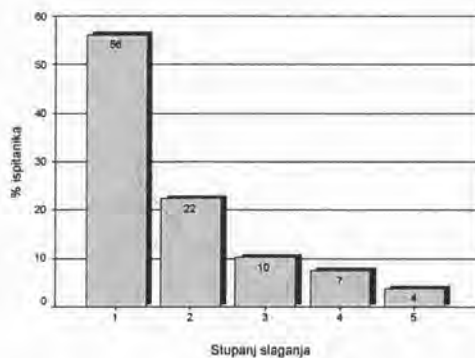
Zanimalo nas je kakvo je stajalište ispitanika o važnosti naznačenih odrednica akcijske kompetencije za uspješno obavljanje uloge školskog pedagoga. Navedene smo odrednice formulirali kao tvrdnje i zatražili od ispitanika da izraze stupanj slaganja, odnosno neslaganja s njima. Trebali su to izraziti brojem na skali sudova od 1 do 5. U nastavku su rezultati i njihova interpretacija.

Stvaranje uvjeta i otklanjanje prepreka u radu školskog osoblja, prvenstveno je zadatak ravnatelja škole. Smatramo, međutim, da se pedagog od takvih poslova ne može posve distancirati, osobito kad je u pitanju pedagoško osoblje. Zanimalo nas je što o tome misle ispitanici, pa smo im ponudili na procjenu tvrdnju u nastavku: *Ako pedagog ne otklanja prepreke stručnom radu u školi i ne stvara primjerene uvjete za taj rad to neće bitno utjecati na rezultate!*

Rezultati procjene ispitanika prikazani su u 89. tablici s grafikonom.

89. tablica s grafikonom: Neuklanjanje prepreka stručnom radu od strane idealnog pedagoga

Stupanj slaganja	Broj ispitanika	% ispitanika
1	60	56,07%
2	24	22,43%
3	11	10,28%
4	8	7,48%
5	4	3,74%
Ukupno	107	100,00%



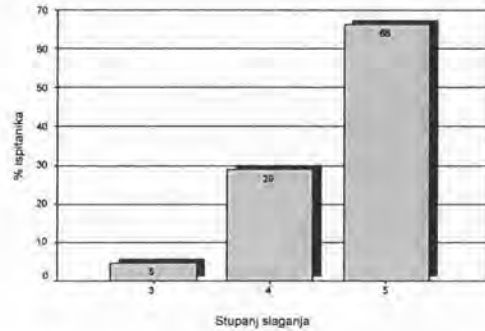
Više od polovice ispitanika (56,07%) se nimalo ne slaže s prethodnom tvrdnjom. Njima se može pridružiti i one ispitanike koji se djelomično slažu pa je tada ukupno oko 78% ispitanika koji ne odobravaju pasivnost pedagoga u pitanju uvjeta za stručni rad. Na kraju drugog ekstrema tek je nešto više od 3% onih koji su pesimistični u pitanju sudjelovanja pedagoga u stvaranju uvjeta i otklanjanju prepreka stručnom radu. Rezultate smo preračunali da bismo dobili usporedivu aritmetičku sredinu s drugim tvrdnjama. Ona tada iznosi 4,2, standardna devijacija je 1,13, a mod bi bio 5.

Aktivno sudjelovanje pedagoga u životu i radu škole, samo je po sebi razumljivo. Međutim, je tako razumljivo **uvažavanje suradnika** time što im se posvećuje pozornost slušanjem i pomaže savjetom. Međutim, to što je određeno ponašanje samo po sebi razumljivo i poželjno, još uvijek ne znači i da se pedagozi i drugi stručni suradnici ponašaju u skladu s tim. Zbog toga smo htjeli saznati kako stručni suradnici procjenjuju važnost naredne tvrdnje: *Dobar se pedagog ne zatvara u svojoj kancelariji, neprestano je u kontaktu s učiteljima, pažljivo ih sluša i pomaže savjetom u radu!*

Rezultati procjene ispitanika prikazani su u 90. tablici s grafikonom.

90. tablica s grafikonom: Savjetodavno pomaganje idealnog pedagoga

Stupanj slaganja	Broj ispitanika	% ispitanika
3	5	4,67%
4	31	28,97%
5	71	66,36%
Ukupno	107	100,00%



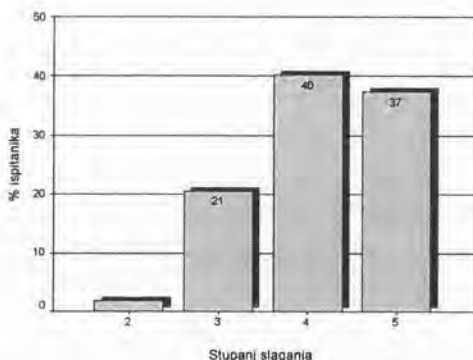
Dvije trećine ispitanika (66,36%) smatra da je dobar pedagog neprestano u kontaktu s učiteljima, da vodi brigu o njihovim problemima i da im pomaže savjetom u radu. Na drugoj strani nema niti jednog ispitanika koji ovakvo ponašanje pedagoga smatra nevažnim, pa čak niti djelomično važnim; svi smatraju da je to poželjno, vrlo poželjno, a najviše da je izrazito poželjno ponašanje. Aritmetička sredina je 4,62, odstupanje od aritmetičke sredine je minimalno, tj. 0,58, a mod je 5.

Isticanje rezultata i **uspjeha vrijednih pojedinaca** često se u praksi koristi kao čimbenik poticaja. Međutim i mnogi ravnatelji, kao i mnogi pedagozi izbjegavaju isticati pojedinačne uspjehe ne želeći time "talasati mirne vode" i unositi napetosti u školsku zbornicu. Zanimalo nas je kako ispitanici, imajući u vidu poželjnog pedagoga, gledaju na ovakvo ponašanje. Ponudili smo im na procjenu narednu tvrdnju: *Positivno je ako se školski pedagozi zalažu za javno isticanje uspjeha i rezultata vrijednih učitelja?*

Rezultati procjene ispitanika prikazani su u 91. tablici s grafikonom.

91. tablica s grafikonom: Isticanje uspjeha od strane idealnih pedagoga

Stupanj slaganja	Broj ispitanika	% ispitanika
2	2	1,87%
3	22	20,56%
4	43	40,19%
5	40	37,38%
Ukupno	107	100,00%



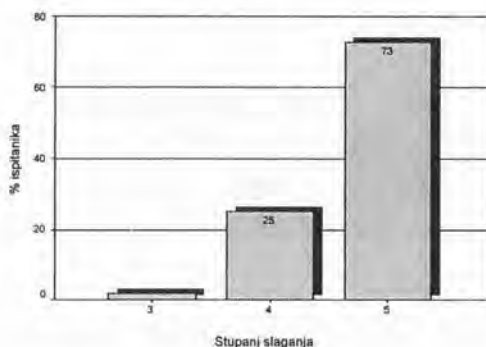
Većina ispitanika pozitivno gleda na ovakvo ponašanje, ali nije pretjerano oduševljena. Iako 1/3 izrazito podržava pedagoga koji javno ističe vrijedne pojedince, nešto je veća grupacija (40,2%) onih koji su umjereniji i vrlo se slažu (a ne izrazito) s takvim ponašanjem pedagoga. Aritmetička je sredina 4,13, standardna devijacija 0,80, a mod je 4.

Otvorenost prema suradnicima, a ne "zakulisno igranje", jednako kad su po riječi "ugodne teme" kao i onda kada postoje vidna neslaganja, važna je odlika onog koji usklađuje napore timova i cijelih kolektiva na putu prema ostvarenju zajedničkih zamisli. Kako na takvo ponašanje gledaju ispitanici pokušali smo razneti na temelju njihove procjene tvrdnje u nastavku: *Školski pedagog ne radi izvan svogim suradnicima, probleme nastoji riješiti "oči u oči", a ne preko papira i raznih komisija!*

Rezultati procjene ispitanika prikazani su u 92. tablici s grafikonom.

92. tablica s grafikonom: Otvorenost idealnih pedagoga prema suradnicima

Stupanj slaganja	Broj ispitanika	% ispitanika
3	2	1,87%
4	27	25,23%
5	78	72,90%
Ukupno	107	100,00%



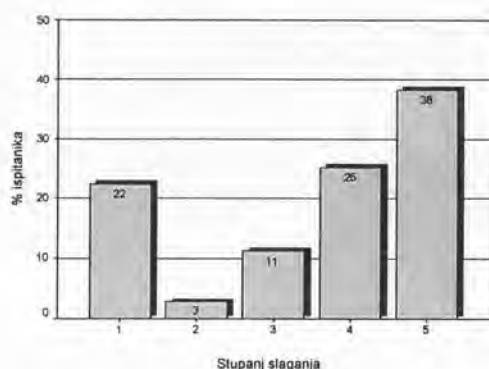
Ako se pribroji manje od 2% ispitanika koji se slažu s ovakvim ponašanjem – svi se ostali ispitanici njih 89% vrlo ili izrazito slaže s otvorenim ponašanjem pedagoga u kojem nema prikrivanja i licemjerstva, nego se sve rješava otvoreno i u najboljoj namjeri. Impresivan postotak (73%) onih koji izrazito podržavaju otvorenost u suradnji najrječitije govori o tome koliko se može preporučiti ovakvo ponašanje. Aritmetička sredina je 4,71, odstupanje vrlo malo – svega 0,5, a mod je svakako 5.

Način na koji ravnatelj ili pedagog reagiraju na **probleme** koji se pojavljuju u školi govori o njihovu stilu vođenja. Prevladava mišljenje da na probleme treba reagirati, a ne ih "zataškavati" ili ostavljati neriješenima. Zanimalo nas je kako ispitanici procjenjuju ponašanje idealnog pedagoga kad su u pitanju problemi, tj. koliko se slažu s narednom tvrdnjom: *Dobro je kad pedagog ne komplicira ili omogućuje probleme i kad ne bježi od kriznih situacija prepuštajući ih drugima!*

Rezultati procjene ispitanika prikazani su u 93. tablici s grafikonom.

93. tablica s grafikonom: Rješavanje problema od strane idealnih pedagoga

Stupanj slaganja	Broj ispitanika	% ispitanika
1	24	22,43%
2	3	2,80%
3	12	11,21%
4	27	25,23%
5	41	38,32%
Ukupno	107	100,00%



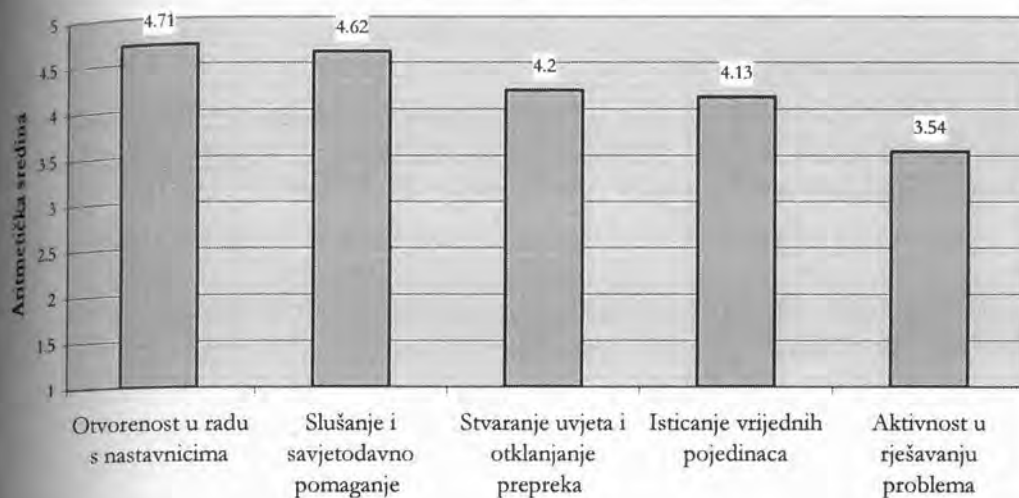
Valja istaći da su "u igri" samoprocjene, tj. da ispitanici ne mogu pobjeći od percepcije svoje svakidašnjice i ne projicirati je u vlastitu procjenu. U ovoj je tvrdnji to došlo do osobita izražaja. Ispitanici se najvećim dijelom (više od 1/3) narazito slažu s potrebom da pedagog aktivno sudjeluje u rješavanju problema, ali se i zamjetan broj njih (više od 1/5) koji misle posve suprotno – koji misle da bi pedagog rješavanje problema trebao prepustiti drugima. Aritmetička sredina je znatno niža (3,54) nego kod procjene drugih odrednica idealnog pedagoga, a standardna devijacija je znatno veća (1,56). Mod je 5.

Sintetički prikaz procjene akcijske kompetencije idealnih pedagoga izradili smo na osnovi rangiranja aritmetičkih sredina i prikazali u 94. tablici s grafikonom.

94. tablica s grafikonom: Sintetički prikaz procjene akcijske kompetencije idealnih pedagoga

Odrednice akcijske kompetencije	Aritmetička sredina
Otvorenost u radu s nastavnicima	4,71
Slušanje i savjetodavno pomaganje	4,62
Stvaranje uvjeta i otklanjanje prepreka	4,20
Isticanje vrijednih pojedinaca	4,13
Aktivnost u rješavanju problema	3,54

Procjena akcijskih kompetencija idealnih pedagoga



Otvorenost u radu s nastavnicima te slušanje i savjetodavno pomaganje u radu, smatraju se najvažnijim odrednicama akcijskih kompetencija idealnih pedagoga. Nešto je manje važnim procijenjeno otklanjanje prepreka u radu i isticanje vrijednih pojedinaca. Znatno ispod razine važnosti prethodnih drži se aktivnost pedagoga u rješavanju problema koji se pojavljuju u školskom životu i radu.

Čak 73% ispitanika otvorenost u radu procjenjuje kao izrazito važnu odliku pedagoga, dok 66% ispitanika isto tako visoko vrednuje slušanje i savjetodavno pomaganje nastavnicima i suradnicima. Stvaranje uvjeta i otklanjanje prepreka u radu, kao odliku idealnog pedagoga, izrazito važnim procjenjuje 56%, aktivnosti u rješavanju problema 38%, a isticanje vrijednih pojedinaca 37%.

Aksijske odlike idealnog pedagoga, nisu vrednovane visoko kao međuljudske, ali su procijenjene vrlo važnima i to obvezuje. Budući da su pedagozi stručni suradnici, razumljivo je da je najveća pozornost usmjerena na ljude, na kvalitetu odnosa i zajedništvo na putu prema cilju.

Sinteza rezultata empirijskog istraživanja kompetencija idealnih pedagoga

Svrha je ovog istraživanja da na temelju rezultata procjene ispitanika pokušamo utvrditi, uvjetno rečeno, kompetencijski profil "idealnog pedagoga". Tvrdnje koje su ispitanicima ponuđene na procjenu grupirali smo u pet područja odlika, odnosno u pet kompetencija, i to:

1. **Osobna kompetencija pedagoga** koja se odnosi na: iskrenost i dosljednost u radu, marljivost u izvršavanju zadataka, povjerenje pedagoga u nastavnike i suradnike, komunikativnost i pristupačnost te sklonost razumijevanju i dopuštanju različitih pogleda i rješenja u radu.

2. **Razvojna kompetencija pedagoga** koja se odnosi na: jasnoću vizije razvoja svoje škole, racionalnu organiziranost pedagoškog rada u školi, pribavljanje i prenošenje informacija potrebnih zaposlenima, osiguravanje uvođenja inovacija u odgojno-obrazovni rad te poznavanje i primjenu informatičke tehnologije.

3. **Stručna kompetencija pedagoga** koja se odnosi na: poznavanje zakonodavstva iz područja odgoja i obrazovanja, razumijevanje temeljnih načela organizacije odgojno-obrazovnog procesa, poznavanje smisla i važnosti planiranja i programiranja rada škole, poznavanje nastavnog plana, programa i didaktičkih načela njihova ostvarivanja te oblike i procedure vrednovanja postignuća pedagoških djelatnika.

4. **Međuljudska kompetencija pedagoga** (znanja o vođenju i socijalnim odnosima u školi) koja se odnosi na: poznavanje zakonitosti međuljudskih odnosa, znanje demokratskog vođenja, sudjelovanje u rješavanju konflikata, umijeće motiviranja nastavnika i suradnika te prepoznavanje individualnih kvalitete zaposlenih u školi.

5. **Aksijska kompetencija pedagoga** koja se odnosi na: stvaranje uvjeta i otklanjanje prepreke u radu nastavnika, slušanje i savjetodavno pomaganje u radu, isticanje uspjeha i rezultata vrijednih pojedinaca, otvorenost u radu s nastavnicima i suradnicima i sudjelovanje u rješavanju stručnih problema u školi.

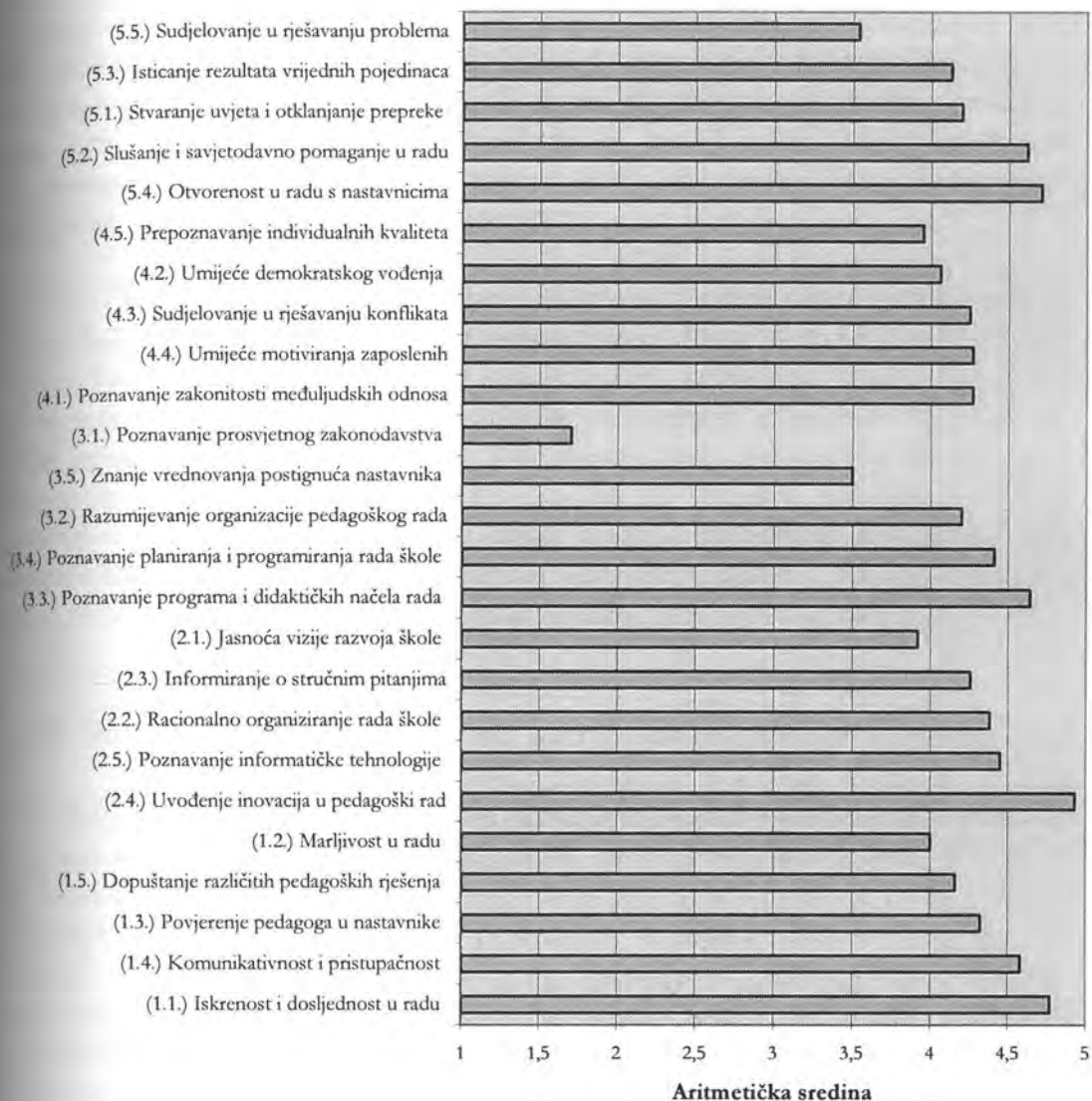
U narednoj tablici i grafikonu 95. donosimo navedene skupine odrednica idealnog pedagoga, svrstane prema rangu pripadajućih aritmetičkih sredina procijenjenih važnosti i s odgovarajućom standardnom devijacijom.

95. tablica s grafikonom: Sinteza rezultata empirijskog istraživanja kompetencija idealnih pedagoga

Odrednice kompetencija	Aritmetička sredina	Standardna devijacija
(1.1.) Iskrenost i dosljednost u radu	4,77	0,74
(1.4.) Komunikativnost i pristupačnost	4,58	0,67
(1.3.) Povjerenje pedagoga u nastavnike	4,32	0,83
(1.5.) Dopuštanje različitih pedagoških rješenja	4,16	0,87
(1.2.) Marljivost u radu	4,00	0,79
(2.4.) Uvođenje inovacija u pedagoški rad	4,93	0,28
(2.5.) Poznavanje informatičke tehnologije	4,45	0,70
(2.2.) Racionalno organiziranje rada škole	4,38	0,85

(2.3.) Informiranje o stručnim pitanjima	4,26	0,77
(2.1.) Jasnoća vizije razvoja škole	3,92	0,93
(3.3.) Poznavanje programa i didaktičkih načela rada	4,64	0,69
(3.4.) Poznavanje planiranja i programiranja rada škole	4,41	0,74
(3.2.) Razumijevanje organizacije pedagoškog rada	4,20	0,92
(3.5.) Znanje vrednovanja postignuća nastavnika	3,50	0,96
(3.1.) Poznavanje prosvjetnog zakonodavstva	1,70	0,79
(4.1.) Poznavanje zakonitosti međuljudskih odnosa	4,27	1,00
(4.4.) Umijeće motiviranja zaposlenih	4,27	0,76
(4.3.) Sudjelovanje u rješavanju konflikata	4,25	0,93
(4.2.) Umijeće demokratskog vođenja	4,06	1,05
(4.5.) Prepoznavanje individualnih kvaliteta	3,95	0,98
(5.4.) Otvorenost u radu s nastavnicima	4,71	0,50
(5.2.) Slušanje i savjetodavno pomaganje u radu	4,62	0,58
(5.1.) Stvaranje uvjeta i otklanjanje prepreke	4,20	1,13
(5.3.) Isticanje rezultata vrijednih pojedinaca	4,13	0,80
(5.5.) Sudjelovanje u rješavanju problema	3,54	1,56

Važnost odlika i kompetencija idealnog pedagoga



Rezultati koji su izloženi u ovom odjeljku, a odnose se na procjenu važnosti pojedinih odrednica odlika i kompetencija idealnih pedagoga, omogućuju nam da sintetiziramo kompetencijski profil stručnjaka za kojeg ispitanici smatraju da bi mogao optimalno ostvariti profesionalne zadatke.

Vrijednosti aritmetičkih sredina pojedinih odrednica gledane *unutar kompetencija* sugeriraju da bi dobar pedagog trebao biti iskren i dosljedan u radu te komunikativan i pristupačan (*osobna kompetencija*). On bi trebao znati kako se uvode inovacije u odgojno-obrazovni rad i poznavati doprinos informatičke tehnologije unapređivanju rada (*razvojna kompetencija*). Kad su u pitanju stručna znanja pedagog bi trebao dobro poznavati nastavni plan i program i didaktička

načela njegove izrade i realizacije, te znati kako se planira i programira rad škole u cjelini (*stručna kompetencija*). Što se tiče rada s ljudima on treba na prvom mjestu poznavati zakonitosti međuljudskih odnosa i znati kako se najbolje mogu potaknuti nastavnici na bolji rad (*međuljudska kompetencija*). Napokon, sva prethodna znanja su važna ali tek njihova dosljedna primjena omogućuje ostvarenje svrhe, ciljeva i programa. U svom praktičnom djelovanju pedagog mora biti otvoren prema nastavnicima i suradnicima, mora pokazati razumijevanje za njihove ideje i mora biti su stanju dati odgovarajući profesionalni savjet (*akcijska kompetencija*).

Dvadeset i pet odrednica kompetencija moguće je sistematizirati i prema nekim drugim kriterijima, a ne samo po pripadnosti određenoj skupini kompetencija. Gledano kroz pet odrednica koje su dobile *najveću aritmetičku sredinu*, kod kojih postoji najmanje odstupanje u procjenama – *najmanja standardna devijacija*, te kojima je najveći postotak ispitanika dao *najveći stupanj važnosti* (5), idealni bi se pedagog mogao opisati kao stručnjak kojemu je temeljni zadatak da uvodi inovacije u odgojno-obrazovni rad, dobro poznaje programe koji se u školi ostvaruju kao i načela njihova ostvarivanja, otvoren je, iskren i dosljedan u radu, a svoje suradnike zna slušati i pružiti im kvalitetan profesionalni savjet.

2.2.2. Struktura procjena važnosti kompetencija idealnih pedagoga

Kao i kod idealnih ravnatelja, struktura procjena važnosti kompetencija idealnog pedagoga, ispitana je na temelju statističkih pokazatelja o korelaciji (r) među pojedinim kompetencijama, značajnosti koeficijenata korelacije te pokazatelja o značajnosti razlika (t -test) među pojedinim kompetencijama. Najprije su izračunati ukupni rezultati procjena stupnja važnosti na svih pet kompetencija, zbrajanjem procjena na odrednicama/tvrđnjama koje definiraju pojedinu kompetenciju. Dobiveni rezultati kreću se u rasponu od 5 do 25. Procjene onih tvrdnji koje su bile obrnuto usmjerene od ostatka skale, prethodno su rekodirane.

2.2.2.1. Značajnost razlika u procjenama važnosti kompetencija

Ovo je ispitivanje pokazalo da ispitanici različito procjenjuju važnost pojedinih kompetencija idealnog pedagoga (tablica 48. i tablica 49.).

Vidljivo je da se na skali od 5 do 25 bodova (iz tablice 48.) rezultati procjene važnosti kompetencija, nalaze se u rasponu od $M=21,20$ bodova za akcijske kompetencije do $M=17,76$ bodova za stručne kompetencije. Možemo, dakle, zaključiti da ispitanici sve kompetencije opažaju važnima odnosno vrlo važnima. Visoki stupanj procjene važnosti svih navedenih kompetencija za idealnog

školskog pedagoga upućuje na zaključak da su ispitanici potvrdili odabrane kompetencije u hipotetičkom modelu i da su time te kompetencije dobile svoju empirijsku verifikaciju.

48. tablica: Važnost kompetencija idealnog pedagoga - aritmetička sredina /M/

Par	Kompetencije	M	N	σ	S _M
Par 1	Osobne	18,2804	107	2,2520	,2177
	Razvojne	19,1776	107	1,6008	,1548
Par 2	Osobne	18,2804	107	2,2520	,2177
	Stručne	17,7570	107	2,3983	,2318
Par 3	Osobne	18,2804	107	2,2520	,2177
	Međuljudske	18,2617	107	2,3203	,2243
Par 4	Osobne	18,2804	107	2,2520	,2177
	Akcijske	21,1963	107	2,4357	,2355
Par 5	Razvojne	19,1776	107	1,6008	,1548
	Stručne	17,7570	107	2,3983	,2318
Par 6	Razvojne	19,1776	107	1,6008	,1548
	Međuljudske	18,2617	107	2,3203	,2243
Par 7	Razvojne	19,1776	107	1,6008	,1548
	Akcijske	21,1963	107	2,4357	,2355
Par 8	Stručne	17,7570	107	2,3983	,2318
	Međuljudske	18,2617	107	2,3203	,2243
Par 9	Stručne	17,7570	107	2,3983	,2318
	Akcijske	21,1963	107	2,4357	,2355
Par 10	Međuljudske	18,2617	107	2,3203	,2243
	Akcijske	21,1963	107	2,4357	,2355

Zanimalo nas je, nadalje da li vidljive razlike u procjeni važnosti pojedinih kompetencija idealnih pedagoga možemo generalizirati na populaciju. Razlike u važnosti pojedinih kompetencija testirana je t-testom za zavisne uzorke, a prikazane su u tablici Važnost kompetencija idealnog pedagoga – t-test.

49. tablica: Važnost kompetencija idealnog pedagoga – t-test /t/

Par	Kompetencije	Prosječna razlika između aritmetičkih sredina							
		M	σ	S _M	95% interval sigurnosti razlike		t	df	p
					Donja	Gornja			
Par 1	Osobne– Razvojne	-,8972	2,4646	,2383	-1,3696	-,4248	-3,766	106	,000
Par 2	Osobne - Stručne	,5234	2,8857	,2790	-2,9723E-02	1,0765	1,876	106	,063
Par 3	Osobne - Međuljudske	1,869E-02	3,1141	,3011	-,5782	,6156	,062	106	,951
Par 4	Osobne - Akcijske	-2,9159	3,0441	,2943	-3,4993	-2,3324	-9,908	106	,000
Par 5	Razvojne - Stručne	1,4206	2,7984	,2705	,8842	1,9569	5,251	106	,000
Par 6	Razvojne - Međuljudske	,9159	2,4033	,2323	,4553	1,3765	3,942	106	,000
Par 7	Razvojne - Akcijske	-2,0187	2,6350	,2547	-2,5237	-1,5137	-7,925	106	,000
Par 8	Stručne - Međuljudske	-,5047	3,1990	,3093	-1,1178	,1085	-1,632	106	,106

Par 9	Stručne kompetencije - Akcijske kompetencije	-3,4393	2,8056	,2712	-3,9770	-2,9015	-12,680	106	,000
Par 10	Međuljudske kompetencije - Akcijske kompetencije	-2,9346	2,6609	,2572	-3,4446	-2,4246	-11,408	106	,000

Akcijsku kompetenciju idealnog pedagoga ($M=21,20$), ispitanici procjenjuju statistički značajno važnijima od razvojne ($M=19,18$; $t=7,92$; $p<0,001$), osobne ($M=18,28$; $t=9,91$; $p<0,001$), međuljudske ($M=18,26$; $t=11,41$; $p<0,001$) i stručne ($M=17,58$; $t=12,68$; $p<0,001$) kompetencije. Stoga je moguće generalizirati zaključak da se akcijska kompetencija idealnog pedagoga procjenjuje važnijom od razvojne, osobne, međuljudske i stručne kompetencije.

Razvojna kompetencija idealnog pedagoga ($M=19,18$) procjenjuje se statistički značajno važnijima od osobne ($M=18,28$; $t=3,77$; $p<0,001$), međuljudske ($M=18,26$; $t=3,94$; $p<0,001$) i stručne kompetencije ($M=17,58$; $t=5,25$; $p<0,001$). Moguće je, stoga, generalizirati zaključak da je razvojna kompetencija važnija od osobne, međuljudske i stručne kompetencije.

Osobne ($M=18,28$) i međuljudske kompetencije ($M=18,26$; $t=0,06$; $p>0,05$) ne razlikuju se statistički značajno, kao niti osobne i stručne kompetencije ($M=17,76$; $t=1,88$; $p>0,05$).

Međuljudske ($M=18,26$) i stručne kompetencije također se ne razlikuju statistički značajno ($M=17,76$; $t=1,63$; $p>0,05$).

Uz to, kad je riječ o rezultatima procjene važnosti kompetencija idealnog pedagoga moguće je izvesti nekoliko zaključaka. Ispitanici su sve kompetencije procijenili važnima i vrlo važnima, i time potvrdili da je i u pitanju idealnog pedagoga, kao i u pitanju idealnog ravnatelja, hipotetički model valjano konstruiran. Dobiveni rezultati potvrđuju da, procjenjujući važnost pojedinih kompetencija idealnog pedagoga, ispitanici najviše preferiraju akcijske kompetencije, zatim razvojne, dok se preostale tri kompetencije najmanje preferiraju i među njima nema značajnih razlika. Na temelju dobivenih podataka moguće je generalizirati zaključak o značajnosti razlika u procjeni važnosti sljedećih kompetencija: akcijska je kompetencija važnija od međuljudske, stručne i osobne; razvojna je kompetencija važnija od međuljudske, stručne i osobne. Razlike u procjeni važnosti ostalih kompetencija nije moguće generalizirati.

U odnosu na idealnog i stvarnog ravnatelja idealni pedagog bi po ocjeni stručnih suradnika trebao imati znatno naglašenije akcijske kompetencije. Kada se uspoređuju procjene za ravnatelja i pedagoga vidljivo je da ispitanici - stručni suradnici, kod ravnatelja naglašavaju važnost razvojnih, a kod pedagoga akcijskih kompetencija.

2.2.2.2. Povezanost među kompetencijama idealnog pedagoga

Izračunali smo Pearsonove koeficijente korelacije između pojedinih kompetencija. Svrha je ovog izračunavanja da se vidi jesu li pojedine kompetencije međusobno povezane i kako, te jesu li eventualno neke kompetencije izolirane od ostalih. U tablici 51. prikazane su korelacije između pojedinih kompetencija.

51. tablica: Povezanost među kompetencijama idealnih pedagoga

Kompetencije	Mjera povezanosti	Osobna kompetencije	Razvojna kompetencije	Stručna kompetencije	Međuljudska kompetencije	Akcijska kompetencije
Osobna kompetencije	r	1,000	,216	,231	,072	,158
	p	,	,025	,017	,458	,103
	N	107	107	107	107	107
Razvojna kompetencije	r	,216	1,000	,063	,292	,199
	p	,025	,	,519	,002	,040
	N	107	107	107	107	107
Stručna kompetencije	r	,231	,063	1,000	,081	,326
	p	,017	,519	,	,407	,001
	N	107	107	107	107	107
Međuljudska kompetencije	r	,072	,292	,081	1,000	,375
	p	,458	,002	,407	,	,000
	N	107	107	107	107	107
Akcijska kompetencije	r	,158	,199	,326	,375	1,000
	p	,103	,040	,001	,000	,
	N	107	107	107	107	107

Napomena! Podebljano su pisane vrijednosti koje predstavljaju značajnu povezanost s vjerojatnošću pogreške od 1%, a kurzivom su pisane vrijednosti koje predstavljaju značajnu povezanost s vjerojatnošću pogreške od 5%.

Iz prethodne je tablice vidljivo da je, u našem uzorku, *osobna kompetencija* idealnog pedagoga pozitivno povezana sa svim ostalim kompetencijama. To znači da ispitanici koji procjenjuju da je za idealnog pedagoga važna osobna kompetencija smatraju da su važne i preostale kompetencije. Osobna je kompetencija na razini statističke značajnosti korelacije ($p < 0,05$) povezana s razvojnom i stručnom kompetencijom, što nam omogućuje generalizaciju zaključka o povezanosti osobne kompetencije sa stručnom i međuljudskom - na populaciju. Između osobne i razvojne korelacija je niska ($r = 0,216$) kao i između osobne i stručne ($r = 0,231$), što znači da je među spomenutim kompetencijama mala povezanost.

Nadalje, *razvojna kompetencija* idealnog pedagoga također je pozitivno povezana sa svim ostalim kompetencijama. Oni ispitanici koji procjenjuju da je za idealnog pedagoga važna razvojna kompetencija, očigledno, smatraju da su važne i preostale kompetencije. Naše ispitivanje pokazalo je da postoji statistička značajnost korelacije na razini od $p < 0,01$ za međuljudsku kompetenciju, a na

razini $p < 0,05$ za osobnu i akcijsku kompetenciju. To znači da možemo generalizirati zaključak o povezanosti razvojne kompetencije sa međuljudskom, akcijskom i osobnom - na populaciju. Povezanost između razvojne i spomenute tri kompetencije je mala i iznosi $r = 0,292$ za međuljudsku, $r = 0,216$ za osobnu i $0,199$ za akcijsku.

Stručna kompetencija idealnog pedagoga pozitivno je povezana sa svim ostalim kompetencijama. To znači da ispitanici koji procjenjuju da je za idealnog pedagoga važna stručna kompetencija smatraju da su važne i preostale kompetencije. Statistička značajnost korelacije na razini od $p < 0,01$ postoji za akcijsku, a na razini $p < 0,05$ za osobnu kompetenciju. Moguće je, stoga, generalizirati zaključak o povezanosti stručne kompetencije s osobnom i akcijskom kompetencijom na populaciju. Povezanost između stručne i akcijske ($r = 0,326$) je mala kao i između stručne i osobne ($r = 0,231$).

Rezultati u prethodnoj tablici pokazuju da je *međuljudska kompetencija* idealnog pedagoga pozitivno povezana sa svim ostalim kompetencijama, što znači da ispitanici koji procjenjuju da je za idealnog pedagoga važna međuljudska kompetencija smatraju da su važne i preostale kompetencije. Statistička značajnost korelacije na razini od $p < 0,01$ postoji za razvojnu i akcijsku kompetenciju. Možemo, stoga, generalizirati zaključak o povezanosti međuljudske kompetencije razvojnom i akcijskom na populaciju. Povezanost međuljudske kompetencije s međuljudskom i akcijskom je mala i iznosi $r = 0,375$ za akcijsku i $r = 0,292$ za razvojnu kompetenciju.

Akcijska kompetencija idealnog pedagoga pozitivno je povezana sa svim ostalim kompetencijama, pa iz toga slijedi da ispitanici koji procjenjuju da je za idealnog pedagoga važna akcijska kompetencija smatraju da su važne i preostale kompetencije. Postoji i statistička značajnost korelacije na razini od $p < 0,01$ za stručnu i međuljudsku kompetenciju, a na razini $p < 0,05$ za razvojnu. To znači da možemo generalizirati zaključak o povezanosti akcijske kompetencije sa stručnom, međuljudskom i razvojnom kompetencijom na populaciju. Vidljivi su različiti stupnjevi povezanosti među spomenutim kompetencijama. Između akcijske i stručne ($r = 0,326$) te međuljudske ($r = 0,375$) je mala povezanost, a povezanost akcijske kompetencije s razvojnom ($r = 0,20$) je granično mala.

Sumarno, dobiveni rezultati pokazuju da ispitanici važnost pojedinih kompetencija idealnog pedagoga ne percipiraju kao izolirane, nego kao međusobno povezane i to pozitivno povezane. Na temelju analize podataka možemo generalizirati zaključak o pozitivnoj povezanosti *osobne* s razvojnom i stručnom, *razvojne* s međuljudskom, akcijskom i osobnom kompetencijom, *stručne* s osobnom i akcijskom kompetencijom, *međuljudske* s razvojnom i akcijskom, te *akcijske* kompetencije s razvojnom, stručnom i međuljudskom kompetencijom. Nadalje, možemo zaključiti da među navedenim kompetencijama postoji

U glavnom niska povezanost (od 0,20 do 0,40). Pri tome je *najveća* (ali zapravo mala) *povezanost* između međuljudskih i akcijskih kompetencija ($r=0,37$), te između akcijskih i stručnih kompetencija ($r=0,33$). *Najniža* je (granično mala) *povezanost* dobivena između razvojne i akcijske kompetencije ($r=0,20$).

U usporedbi s procjenama idealnih i stvarnih ravnatelja dobivene korelacije su znatno niže, što govori da su procjene ispitanika za idealnog pedagoga znatno više diferencirane, odnosno da ispitanici kompetencije promatraju kao međusobno nezavisnije nego što je to slučaj kod procjena ravnatelja. Tako je npr. kod procjena stvarnog ravnatelja korelacija između osobnih i međuljudskih kompetencija 0,64, a kod procjena idealnog pedagoga korelacija je 0,07. Iz toga se može zaključiti da ispitanici kod procjena idealnog pedagoga češće neku kompetenciju mogu vrednovati vrlo visoko nezavisno od toga kako vrednuju ostale kompetencije.

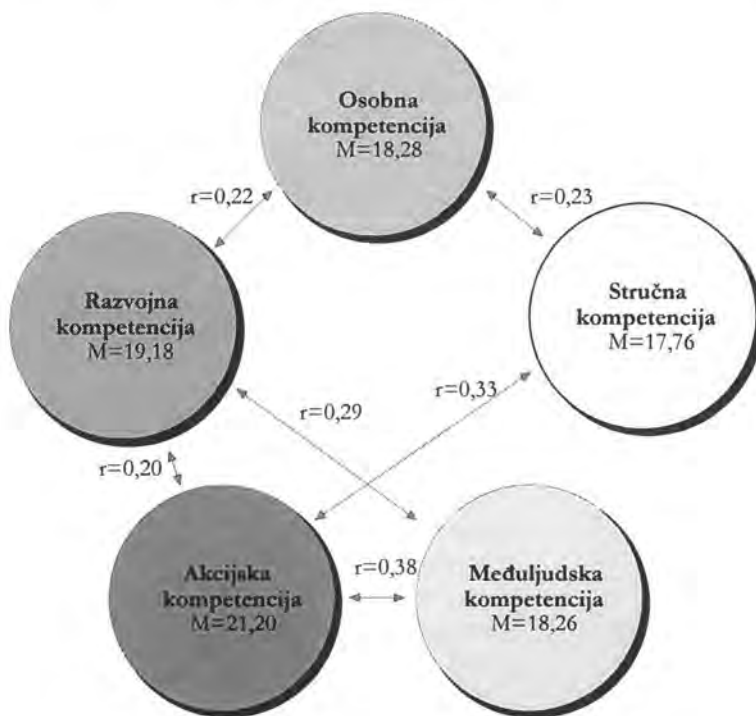
Rezultati koji su dobiveni na temelju procjena važnosti pojedinih kompetencija i međusobnoj povezanosti tih kompetencija, pokazuju, u prvom redu, da su ispitanici dosta visoko vrednovali važnost tih kompetencija za idealnog pedagoga. Aritmetičkim sredinama od 17,76 do 21,20 potvrdili su sve navedene kompetencije (osobne, stručne, međuljudske, akcijske i razvojne) važne za njih kao što su važne i za idealnog ravnatelja. Oni su time potvrdili valjanost hipotetičkog modela kompetencijskog profila optimalnog vođenja.

Na temelju dobivenih podataka moguće je generalizirati zaključak o značajnosti razlika u procjeni važnosti sljedećih kompetencija idealnog pedagoga : akcijska je kompetencija važnija od međuljudske, stručne i osobne; razvojna je kompetencija važnija od međuljudske, stručne i osobne. Razlike u procjeni važnosti ostalih kompetencija nije moguće generalizirati. U odnosu na idealnog i stvarnog ravnatelja idealni pedagog bi po ocjeni stručnih suradnika trebao imati znatno naglašenije akcijske kompetencije.

Dobiveni rezultati pokazuju da ispitanici važnost pojedinih kompetencija idealnog pedagoga ne percipiraju kao izolirane, nego kao međusobno povezane i to pozitivno povezane. Na temelju analize podataka možemo generalizirati zaključak o pozitivnoj povezanosti *osobne* s razvojnom i stručnom, *razvojne* s međuljudskom, akcijskom i osobnom kompetencijom, *stručne* s osobnom i akcijskom kompetencijom, *međuljudske* s razvojnom i akcijskom, te *akcijske* kompetencije s razvojnom, stručnom i međuljudskom kompetencijom.

Na slici 45. prikazujemo empirijski model korelacijskih veza u kompetencijskom profilu idealnog pedagoga.

45. slika: Empirijski model korelacijskih veza u kompetencijskom profilu idealnog pedagoga



2.2.3. Povezanost procjena kompetencija idealnog pedagoga s profilom, iskustvom i školom ispitanika

Važnost pojedinih kompetencija idealnog pedagoga, pretpostavljamo, može biti različito procijenjena od strane ispitanika, već zbog činjenice da se oni znatno međusobno razlikuju kako u formalnim, tako i u neformalnim karakteristikama i dimenzijama. Zanimalo nas je postoji li povezanost između procjena ispitanika i njihovog stručnog profila, radnog iskustva i škole u kojoj rade. Ispitali smo tu povezanost i došli do određenih spoznaja.

2.2.3.1. Povezanost procjena kompetencija idealnog pedagoga sa stručnim profilom ispitanika

U uzorak od 107 ispitanika bila su uključena tri profila stručnih suradnika, od čega 80 pedagoga (74,8%), 21 psiholog (19,6%) i 6 defektologa (5,6%). U tablicama 52. i 53. prikazani su rezultati statističke obrade njihovih procjena važnosti kompetencija idealnog pedagoga.

32. tablica: Procjena kompetencija idealnih pedagoga ovisno o profilu ispitanika

Kompetencije idealnih pedagoga	Profil ispitanika	N	Mrang
Osobna kompetencija	Pedagog	80	51,14
	Psiholog	21	56,52
	Defektolog	6	83,33
	Ukupno	107	
Razvojna kompetencija	Pedagog	80	51,21
	Psiholog	21	61,76
	Defektolog	6	64,00
	Ukupno	107	
Stručna kompetencija	Pedagog	80	55,07
	Psiholog	21	51,74
	Defektolog	6	47,67
	Ukupno	107	
Međuljudska kompetencija	Pedagog	80	53,71
	Psiholog	21	57,88
	Defektolog	6	44,33
	Ukupno	107	
Aktivna kompetencija	Pedagog	80	50,90
	Psiholog	21	67,43
	Defektolog	6	48,33
	Ukupno	107	

Testiranje značajnosti razlika u procjenama važnosti pojedinih kompetencija idealnog pedagoga, između ispitanika različitog profila (pedagoga, psihologa i defektologa) izvršeno je pomoću neparametrijskog Kruskal-Wallisovog testa zbog nesrazmjera u broju ispitanika pojedinih profila.

33. tablica: Značajnosti razlika u procjenama važnosti pojedinih kompetencija idealnih pedagoga, ovisno o profilu stručnih ispitanika utvrđena Kruskal-Wallisovim testom

Statistički postupak	Osobna komp. idealnih pedagoga	Razvojna komp. idealnih pedagoga	Stručna komp. idealnih pedagoga	Međuljudska komp. idealnih pedagoga	Aktivna komp. idealnih pedagoga
χ^2 (hi kvadrat)	6,360	2,708	,466	,937	5,032
df	2	2	2	2	2
p	,042	,258	,792	,626	,081

Dobiveni su rezultati pokazali da postoji statistički značajna razlika između pojedinih profila jedino u procjeni važnosti *osobne kompetencije* idealnog pedagoga ($p=0,042$, tj. $p<0,05$). Naime, za razliku od pedagoga i psihologa, defektolozi smatraju da su osobne kompetencije važnije za idealnog pedagoga, od ostalih kompetencija. Kod ostalih kompetencija nema razlike u procjeni važnosti pojedinih kompetencija između defektologa, psihologa i pedagoga. Može se zaključiti, uz spomenuti izuzetak defektologa kod osobnih kompetencija, da se

stručni suradnici bitno ne razlikuju u procjenama važnosti pojedinih kompetencija idealnog pedagoga.

2.2.3.2. Povezanost procjena kompetencija idealnog pedagoga s radnim iskustvom ispitanika

Ispitanici su po radnom iskustvu grupirani u tri skupine. Od 107 ispitanika za koje (2,8%) nedostaje podatak, a od preostalih 104, radno iskustvo do 10 godina ima 56 ispitanika (52,3%), od 11 do 20 godina radnog iskustva ima 35 ispitanika (32,7%), a više od 20 godina radnog iskustva ima 13 ispitanika (12,1%). U tablicama 54. i 55. prikazani su rezultati statističke obrade njihovih procjena važnosti kompetencija idealnog pedagoga.

54. tablica: Procjena kompetencija idealnih pedagoga ovisno o radnom iskustvu ispitanika

Kompetencije idealnih pedagoga	Radno iskustvo	N	Mrang
Osobna kompetencija	do 10 godina	56	52,46
	od 11 do 20 godina	35	48,61
	više od 20 godina	13	63,15
	Ukupno	104	
Razvojna kompetencija	do 10 godina	56	55,01
	od 11 do 20 godina	35	55,20
	više od 20 godina	13	34,42
	Ukupno	104	
Stručna kompetencija	do 10 godina	56	50,58
	od 11 do 20 godina	35	49,33
	više od 20 godina	13	69,31
	Ukupno	104	
Međuljudska kompetencija	do 10 godina	56	47,42
	od 11 do 20 godina	35	56,29
	više od 20 godina	13	64,19
	Ukupno	104	
Aktivna kompetencija	do 10 godina	56	50,25
	od 11 do 20 godina	35	53,41
	više od 20 godina	13	59,73
	Ukupno	104	

Razlike u procjenama važnosti pojedinih kompetencija idealnog pedagoga između triju skupina ispitanika različitog radnog iskustva također su testirane neparametrijskim Kruskal-Wallisovim testom. Učinjeno je to kao i kod stručnog profila, zbog nesrazmjera u broju ispitanika pojedinih skupina radnog iskustva.

43. tablica: Značajnost razlika u procjenama važnosti pojedinih kompetencija idealnih pedagoga, ovisno o radnom iskustvu ispitanika utvrđena Kruskal-Wallisovim testom

Statistički postupak	Osobna komp. idealnog pedagoga	Razvojna komp. idealnog pedagoga	Stručna komp. idealnog pedagoga	Međuljudska komp. idealnog pedagoga	Akcijska komp. idealnog pedagoga
χ^2 (hi kvadrat)	2,271	5,586	4,745	4,177	1,112
df	2	2	2	2	2
p	,321	,061	,093	,124	,573

Iz rezultata je vidljivo da s obzirom na radno iskustvo ispitanika niti za jednu kompetenciju idealnog pedagoga nije dobivena statistički značajna razlika. To znači da stručni suradnici (pedagozi, psiholozi i defektolozi), bez obzira na veličinu radnog iskustva, imaju jednaku percepciju idealnog pedagoga na svih pet ispitanih kompetencija.

2.2.3.3. Povezanost procjena važnosti kompetencija idealnog pedagoga sa školom ispitanika

U uzorku od 107 ispitanika, njih je 89 (83,2%) zaposleno u osnovnoj, a 18 (16,8%) je zaposleno u srednjoj školi. U tablicama 56. i 57. prikazani su rezultati statističke obrade njihovih procjena važnosti kompetencija idealnog pedagoga.

56. tablica: Procjena kompetencija idealnih pedagoga ovisno o školi (radnom mjestu) ispitanika

Kompetencije idealnih pedagoga	Škola	N	Mrang	Σrangova
Osobna kompetencija	Osnovna škola	89	52,99	4716,00
	Srednja škola	18	59,00	1062,00
	Ukupno	107		
Razvojna kompetencija	Osnovna škola	89	51,76	4607,00
	Srednja škola	18	65,06	1171,00
	Ukupno	107		
Stručna kompetencija	Osnovna škola	89	53,96	4802,00
	Srednja škola	18	54,22	976,00
	Ukupno	107		
Međuljudska kompetencija	Osnovna škola	89	52,22	4647,50
	Srednja škola	18	62,81	1130,50
	Ukupno	107		
Akcijska kompetencija	Osnovna škola	89	51,48	4582,00
	Srednja škola	18	66,44	1196,00
	Ukupno	107		

Razlike između ispitanika koji rade u osnovnoj i onih koji rade u srednjoj školi, s obzirom na procjene važnosti pojedinih kompetencija, testirane su Mann-Whitneyevim U testom. Primjena ovog neparametrijskog statističkog postupka korištena je zbog velike razlike u broju ispitanika koji rade u osnovnoj (N=89) i onih u srednjoj školi (N=18).

57. tablica: Značajnost razlika u procjenama važnosti pojedinih kompetencija idealnih pedagoga, ovisno o školi u kojoj rade ispitanici, utvrđena Mann-Whitneyevim U testom

Statistički postupak	Osobna kompetencija	Razvojna kompetencije	Stručna kompetencija	Međuljudska kompetencija	Akcijska kompetencija
Mann-Whitney U test	711,000	602,000	797,000	642,500	577,000
Wilcoxon W test	4716,000	4607,000	4802,000	4647,500	4582,000
Z	-,760	-1,697	-,034	-1,334	-1,885
p	,447	,090	,973	,182	,059

Iz dobivenih je rezultata vidljivo da niti za jednu od pet kompetencija nije dobivena statistički značajna razlika između ispitanika koji rade u osnovnim i srednjim školama. To znači da stručni suradnici zaposleni u osnovnim i srednjim školama podjednako percipiraju kompetencijski profil idealnog pedagoga. Jedino je kod akcijskih kompetencija dobivena razlika blizu statističkoj značajnosti ($p=0,059$, tj. $p>0,05$), pri čemu oni stručni suradnici koji su zaposleni u srednjim školama tu kompetenciju idealnog pedagoga smatraju važnijom od onih koji su zaposleni u osnovnim školama.

Sve u svemu, moguće je zaključiti da *stručni profil stručnih suradnika, njihovo radno iskustvo i škola u kojoj rade, nema značajnijeg utjecaja na njihovo viđenje kompetencijskog profila idealnog pedagoga.*

2.3. Razlike u procjenama kompetencija idealnih ravnatelja i idealnih pedagoga

Tijekom obrade rezultata empirijskog istraživanja, izdvojeno smo analizirali rezultate procjena važnosti pojedinih kompetencija za idealne ravnatelje i procjene važnosti kompetencija idealnih pedagoga. Sada nas zanima da li postoje razlike u procjeni važnosti njihovih kompetencija. Najprije smo izračunali aritmetičke sredine procjena važnosti za pojedine parove kompetencija.

58. tablica: Usporedba aritmetičkih sredina kompetencija idealnih ravnatelja i idealnih pedagoga

Par	Kompetencije	M	N	σ	S _M
Par 1	Osobna kompetencija idealnih ravnatelja	21,4057	106	2,5589	,2485
	Osobna kompetencija idealnih pedagoga	18,2547	106	2,2470	,2182
Par 2	Razvojna kompetencija idealnih ravnatelja	22,5607	107	2,1596	,2088
	Razvojna kompetencija idealnih pedagoga	19,1776	107	1,6008	,1548
Par 3	Stručna kompetencija idealnih ravnatelja	21,9143	105	2,9519	,2881
	Stručna kompetencija idealnih pedagoga	17,7524	105	2,4210	,2363
Par 4	Međuljudska kompetencija idealnih ravnatelja	22,3396	106	2,4334	,2364
	Međuljudska kompetencija idealnih pedagoga	18,2925	106	2,3093	,2243
Par 5	Akcijska kompetencija idealnih ravnatelja	21,8190	105	2,5525	,2491
	Akcijska kompetencija idealnih pedagoga	21,1810	105	2,4565	,2397

2.3.1. Razlike u procjenama važnosti pojedinih kompetencija idealnih ravnatelja i idealnih pedagoga

T-testom za zavisne uzorke izračunali smo razlike u procjenama važnosti pojedinih kompetencija idealnih ravnatelja i idealnih pedagoga.

59. tablica: t-test razlika aritmetičkih sredina kompetencija idealnih ravnatelja i idealnih pedagoga

Par	Kompetencije	Prosječna razlika između aritmetičkih sredina						t	df	p
		M	σ	S _M	95% interval sigurnosti razlike					
					Donja	Gornja				
Par 1	Osobna kompetencija idealnih ravnatelja	3,1509	2,1012	,2041	2,7463	3,5556	15,439	105	,000	
	-Osobna kompetencija idealnih pedagoga									
Par 2	Razvojna kompetencija idealnih ravnatelja	3,3832	2,1703	,2098	2,9672	3,7992	16,125	106	,000	
	-Razvojna kompetencija idealnih pedagoga									
Par 3	Stručna kompetencija idealnih ravnatelja	4,1619	3,0512	,2978	3,5714	4,7524	13,977	104	,000	
	-Stručna kompetencija idealnih pedagoga									
Par 4	Međuljudska kompetencija idealnih ravnatelja	4,0472	2,7993	,2719	3,5081	4,5863	14,885	105	,000	
	-Međuljudska kompetencija idealnih pedagoga									
Par 5	Akcijska kompetencija idealnih ravnatelja	,6381	2,4303	,2372	,1678	1,1084	2,690	104	,008	
	-Akcijska kompetencija idealnih pedagoga									

Kod svih kompetencija dobivene su statistički značajne razlike koje nam omogućuju da rezultate generaliziramo na populaciju. Za sve kompetencije, procjene važnosti kod idealnih ravnatelja, više su nego procjene važnosti kompetencija za idealne pedagoge, pa je moguće generalizirati i zaključak da su razlike između procjena važnosti kompetencija idealnih ravnatelja i idealnih pedagoga, znatno u korist idealnih ravnatelja i to u svim kompetencijama. Iz toga bi se moglo zaključiti da stručni suradnici postavljaju više standarde kompetentnosti pred idealne ravnatelje nego li pred idealne pedagoge. Treba

matni u vidu da su ispitanici bili sami stručni suradnici, pa ne iznenađuje da su oni nešto "blaži" u zahtjevima prema sebi nego prema ravnateljima.

Najveća razlika između procjena važnosti pojedinih kompetencija za idealne ravnatelje i, nasuprot tome, procjena važnosti tih kompetencija za idealne pedagoge, dobivena je za *razvojnu kompetenciju* ($M_{idr}=22,56/M_{idp}=19,18$; $t=16,12$; $p<0,001$) (tablica 60.). T-testom za zavisne uzorke testirane su razlike u procjenama važnosti pojedinih odrednica za razvojnu kompetenciju između idealnih ravnatelja i idealnih pedagoga (tablica 61.). Kod svih odrednica koje determiniraju razvojnu kompetenciju postoje statistički značajne razlike između njihove procjene važnosti za idealne ravnatelje i idealne pedagoge. Dvije od pet odrednica procijenjene su značajno važnijima za idealne pedagoge nego za idealne ravnatelje. To su odrednice vezane za uvođenje inovacija u odgojno-obrazovni rad ($M_{idr}=4,72/M_{idp}=4,93$; $t=-3,30$; $p=0,001$), i poznavanje primjene informatičke tehnologije ($M_{idr}=4,15/M_{idp}=4,45$; $t=-2,85$; $p=0,005$). Uvjerljivo važnija odrednica razvojne kompetencije za idealne ravnatelje, nego za školske pedagoge, po ocjeni ispitanika, je racionalno organiziranje pedagoškog rada škole ($M_{idr}=4,63/M_{idp}=1,62$; $t=25,58$; $p<0,001$), koju slijede posjedovanje jasne vizije ($M_{idr}=4,50/M_{idp}=3,91$; $t=6,57$; $p<0,001$) i informiranje zaposlenih o relevantnim novostima u pedagoškom radu ($M_{idr}=4,57/M_{idp}=4,26$; $t=3,96$; $p<0,001$).

Nešto manja razlika u procjeni važnosti je za *osobnu kompetenciju* ($M_{idr}=21,40/M_{idp}=18,25$; $t=15,44$; $p<0,001$). Od pet odrednica koje određuju osobnu kompetenciju, samo je za jednu od njih – iskrenost i dosljednost u radu ($M_{idr}=4,41/M_{idp}=1,22$; $t=28,06$; $p<0,001$) dobivena statistički značajna razlika u važnosti i to za idealnog ravnatelja. Za ostale četiri odrednice osobne kompetencije nije dobivena statistički značajna razlika. To su: marljivost u radu ($M_{idr}=3,97/M_{idp}=3,99$; $t=-0,287$; $p>0,05$), povjerenje u zaposlene ($M_{idr}=4,36/M_{idp}=4,32$; $t=0,68$; $p>0,05$), dopuštanje različitih pogleda i pedagoških rješenja ($M_{idr}=4,02/M_{idp}=4,16$; $t=-1,30$; $p>0,05$), te komunikativnost i pristupačnost ($M_{idr}=4,65/M_{idp}=4,58$; $t=1,16$; $p>0,05$). Osim istaknute važnosti da idealni ravnatelji trebaju biti u većoj mjeri iskreni i dosljedni u radu, moglo bi se zaključiti da se idealni ravnatelji i idealni pedagozi u osobnoj kompetenciji znatno ne razlikuju.

Slijedeća kompetencija po veličini razlike u procjeni važnosti za idealnog ravnatelja i idealnog pedagoga je *međuljudska kompetencija* ($M_{idr}=22,34/M_{idp}=18,29$; $t=14,88$; $p<0,001$). Za sve odrednice koje determiniraju međuljudsku kompetenciju procjene važnosti se statistički značajno razlikuju i sve su važnije za idealnog ravnatelja nego li za idealnog pedagoga. To su sljedeće odrednice: poznavanje zakonitosti međuljudskih odnosa ($M_{idr}=4,75/M_{idp}=1,73$; $t=21,67$; $p<0,001$), sudjelovanje u rješavanju konflikata ($M_{idr}=4,48/M_{idp}=4,26$; $t=1,98$; $p>0,05$), umijeće motiviranja zaposlenih ($M_{idr}=4,47/M_{idp}=4,27$; $t=2,35$; $p>0,05$), prepoznavanje individualnih

kvaliteta vrijednih pojedinaca ($M_{idr}=4,37/M_{idp}=3,95$; $t=4,23$; $p<0,001$), te razliječe demokratskog vođenja školskog osoblja ($M_{idr}=4,23/M_{idp}=4,06$; $t=2,49$; $p>0,05$). Ispitanici očigledno smatraju, da su sve karakteristike koje su opisane odrednicama međuljudske kompetencije, u pedagoga već u znatnoj mjeri zastupljene, a ravnatelji bi trebali kod sebe poraditi na unapređivanju tih karakteristika.

Kod *stručne kompetencije* ($M_{idr}=21,91/M_{idp}=17,75$; $t=13,98$; $p<0,001$) postoji također statistički značajna razlika u procjeni njihove važnosti za idealne ravnatelje i idealne pedagoge. Za tri od pet odrednica stručne kompetencije dobivena je statistički značajna razlika u njihovoj važnosti i to za idealne ravnatelje. S uvjerljivo najvećom razlikom u važnosti to je poznavanje nastavnog programa i didaktičkih načela rada ($M_{idr}=4,33/M_{idp}=1,37$; $t=23,21$; $p<0,001$), a slijede poznavanje vrednovanja postignuća školskih djelatnika ($M_{idr}=4,22/M_{idp}=3,49$; $t=6,15$; $p<0,001$) i razumijevanje načela pedagoškog organiziranja rada ($M_{idr}=4,62/M_{idp}=4,20$; $t=5,00$; $p<0,001$). Nije dobivena statistički značajna razlika u procjenama važnosti za poznavanje planiranja i programiranja rada škole ($M_{idr}=4,50/M_{idp}=4,41$; $t=1,34$; $p>0,05$) i poznavanje prosvjetnog zakonodavstva ($M_{idr}=4,28/M_{idp}=4,29$; $t=-0,10$; $p>0,05$).

Najmanja, ali još uvijek statistički značajna razlika, u procjeni važnosti, dobivena je za *akcijsku kompetenciju* idealnih ravnatelja i idealnih pedagoga ($M_{idr}=21,82/M_{idp}=21,18$; $t=2,69$; $p<0,01$). Četiri od pet odrednica ove kompetencije procijenjene su statistički značajne, od čega dvije važnije za idealnog ravnatelja. To su aktivno sudjelovanje u rješavanju problema u školi ($M_{idr}=4,24/M_{idp}=3,541$; $t=4,87$; $p<0,001$) i stvaranje uvjeta i otklanjanje prepreka u radu osoblja ($M_{idr}=4,51/M_{idp}=4,20$; $t=2,77$; $p<0,05$). Za idealnog su pedagoga procijenjene važnijima otvorenost u radu s nastavnicima i suradnicima ($M_{idr}=4,49/M_{idp}=4,70$; $t=-3,45$; $p=0,001$) te brižljivo slušanje i savjetodavno pomaganje nastavnicima i suradnicima ($M_{idr}=4,36/M_{idp}=4,62$; $t=-2,93$; $p<0,05$). Nije dobivena statistički značajna razlika za odrednicu koja se odnosi na isticanje uspjeha i rada vrijednih pojedinaca ($M_{idr}=4,18/M_{idp}=4,13$; $t=0,52$; $p>0,05$), koja se smatra podjednako važnom i za jednog i za drugog, tj. za idealnog ravnatelja i idealnog pedagoga.

U prethodnoj smo analizi koristili rezultate izračuna aritmetičkih sredina važnosti odrednica koje čine naznačenih pet kompetencija (u Prilogu) i t-testa procjena važnosti odrednica idealnih ravnatelja i idealnih pedagoga – koji su prikazani u tablici 60. (Odrednice s oznakama "A" odnose se na idealne pedagoge, a odrednice s oznakama "B" na idealne ravnatelje).

Tablica: t-test procjene važnosti odrednica/tvrđnji idealnih ravnatelja i idealnih pedagoga

Parovi	Odrednice (parovi – oznake)	Prosječna razlika između aritmetičkih sredina						t	df	p
		M	σ	Sm	95% interval sigurnosti razlike					
					Donja	Gornja				
Par 1	MARLJV1B - MARLJV1A	-1,89E-02	,68	6,56E-02	-,15	,11	-,287	105	,774	
Par 2	POVJR2B - POVJR2A	4,673E-02	,7055	6,821E-02	-8,8500E-02	,1820	,685	106	,495	
Par 3	TOLERA3B - TOLERA3A	-,1402	1,1113	,1074	-,3532	7,280E-02	-1,305	106	,195	
Par 4	ISKREN7B - ISKREN7A	3,1869	1,1747	,1136	2,9618	3,4121	28,064	106	,000	
Par 5	KOMUK12B - KOMUK12A	7,477E-02	,6687	6,465E-02	-5,3404E-02	,2029	1,157	106	,250	
Par 6	INOVA41B - INOVA41A	-,2150	,6733	6,509E-02	-,3440	-8,5902E-02	-3,302	106	,001	
Par 7	ORGNZ26B - ORGNZ26A	3,0093	1,2170	,1177	2,7761	3,2426	25,579	106	,000	
Par 8	INFOR23B - INFOR23A	,3084	,8058	7,790E-02	,1540	,4628	3,959	106	,000	
Par 9	VIZIA22B - VIZIA22A	,5794	,9115	8,812E-02	,4047	,7541	6,575	106	,000	
Par 10	KOMPT36B - KOMPT36A	-,2991	1,0835	,1047	-,5067	-9,1406E-02	-2,855	106	,005	
Par 11	NCELA32B - NCELA32A	,4206	,8692	8,402E-02	,2540	,5871	5,005	106	,000	
Par 12	PLANR31B - PLANR31A	9,346E-02	,7208	6,968E-02	-4,4685E-02	,2316	1,341	106	,183	
Par 13	PROGR39B - PROGR39A	2,9619	1,3077	,1276	2,7088	3,2150	23,209	104	,000	
Par 14	PROPS38B - PROPS38A	-9,3458E-03	,9664	9,342E-02	-,1946	,1759	-,100	106	,921	
Par 15	VRDNDV34B - VRDNDV34A	,7290	1,2253	,1185	,4941	,9638	6,154	106	,000	
Par 16	ODNOS33B - ODNOS33A	3,0187	1,4405	,1393	2,7426	3,2948	21,676	106	,000	
Par 17	KONFT20B - KONFT20A	,2170	1,1297	,1097	-5,9055E-04	,4346	1,977	105	,051	
Par 18	POTCE35B - POTCE35A	,1963	,8626	8,339E-02	3,093E-02	,3616	2,353	106	,020	
Par 19	PREPZ15B - PREPZ15A	,4206	1,0283	9,941E-02	,2235	,6176	4,231	106	,000	
Par 20	DEMKR13B - DEMKR13A	,1776	,7373	7,128E-02	3,625E-02	,3189	2,491	106	,014	
Par 21	UVJET24B - UVJET24A	,3178	1,1864	,1147	9,037E-02	,5451	2,771	106	,007	
Par 22	IZALE19B - IZALE19A	-,2190	,6502	6,345E-02	-,3449	-9,3225E-02	-3,452	104	,001	
Par 23	KNTKT18B - KNTKT18A	-,2617	,9249	8,941E-02	-,4389	-8,4415E-02	-2,927	106	,004	
Par 24	NBJEZI8B - NBJEZI8A	,7009	1,4871	,1438	,4159	,9860	4,875	106	,000	
Par 25	ISTIC14B - ISTIC14A	4,673E-02	,9254	8,946E-02	-,1306	,2241	,522	106	,603	

3.3.2. Povezanost između procjena važnosti kompetencija idealnih ravnatelja i idealnih pedagoga

U prethodnim analizama podataka empirijskog istraživanja prikazani su, između ostaloga, rezultati procjene važnosti pojedinih kompetencija i njihovih odrednica za idealne ravnatelje i idealne pedagoge. Zanimalo nas je u kojoj su mjeri te procjene međusobno povezane. Tu povezanost između procjena važnosti pojedinih kompetencija idealnih ravnatelja i idealnih pedagoga izračunali smo Pearsonovim koeficijentom korelacije.

61. tablica: Korelacija između procjena važnosti pojedinih kompetencija idealnih ravnatelja i idealnih pedagoga

Kompetencije		Osobna komp. idealnih pedagoga	Razvojna komp. idealnih pedagoga	Stručna komp. idealnih pedagoga	Međuljudska komp. idealnih pedagoga	Akcijska komp. idealnih pedagoga
Osobna kompetencija idealnih ravnatelja	r	,674(**)	,035	,285(**)	-,051	,169
	p	,000	,731	,004	,614	,091
Razvojna kompetencija idealnih ravnatelja	r	,160	,392(**)	,024	,358(**)	,338(**)
	p	,110	,000	,812	,000	,001
Stručna kompetencija idealnih ravnatelja	r	,492(**)	,052	,337(**)	,167	,314(**)
	p	,000	,606	,001	,096	,001
Međuljudska kompetencija idealnih ravnatelja	r	,212(*)	,191	,174	,450(**)	,395(**)
	p	,034	,055	,082	,000	,000
Akcijska kompetencija idealnih ravnatelja	r	,237(*)	,063	,409(**)	,234(*)	,515(**)
	p	,017	,534	,000	,019	,000

(**) Korelacija je značajna na nivou 0,01

(*) Korelacija je značajna na nivou 0,05

N=101

Iz dobivenih rezultata (tablica 61.), možemo na populaciju generalizirati zaključak o pozitivnoj povezanosti u procjeni važnosti kompetencija idealnih ravnatelja i idealnih pedagoga za 15 od 25 korelacija

Sve dobivene korelacije *istih* kompetencija ravnatelja i pedagoga su *statistički značajne i pozitivne*, pa možemo generalizirati zaključak o pozitivnoj povezanosti tih kompetencija. To znači da oni ispitanici koji procjenjuju važnijima pojedine kompetencije kod idealnih ravnatelja iste kompetencije procjenjuju važnijima i za idealne pedagoge. Te povezanosti nisu jednake za sve kompetencije. Najveća je korelacija (bitna povezanost) između *osobnih* kompetencija ($r=0,67$), a nešto niža (ali isto bitna) povezanost između *akcijskih* kompetencija ($r=0,52$), te *međuljudskih* ($r=0,45$) idealnih ravnatelja i idealnih pedagoga. Mala je povezanost između *razvojnih* ($r=0,39$) te *stručnih* ($r=0,34$) kompetencija idealnih ravnatelja i idealnih pedagoga. Iz navedenih rezultata može se zaključiti da ispitanici drže kompetencije potrebne za rad idealnog ravnatelja važnim i za ostale članove razvojno-pedagoške djelatnosti, konkretnije za pedagoge. Može se pretpostaviti da u vođenju škole svi subjekti moraju imati profesionalne kompetencije na stanovitoj razini, kako bi se osigurali uvjeti za timski rad, odnosno pretpostavke za razvoj škole.

Zanimljivo je uočiti npr. da je *osobna kompetencija* idealnih pedagoga osim s osobnom povezana i sa stručnom ($r=0,49$), međuljudskom ($r=0,21$) i akcijskom ($r=0,24$) kompetencijom idealnih ravnatelja. Može se pretpostaviti da je

Osobnost pedagoga važan čimbenik za postavljanje zahtjeva na osobnost ravnatelja, na stručne profesionalne standarde te za kompetenciju ravnatelja u razvoju međuljudskih odnosa i preuzimanje socijalne uloge modela za djelovanje, što je izuzetno važno pri uvođenju inovacija, promjeni normi ponašanja i uopće razvoju škole. Nadalje, zanimljiva je povezanost *stručne kompetencije* idealnih pedagoga, osim sa stručnom, i sa osobnom ($r=0,28$) i akcijskom ($r=0,41$) kompetencijom idealnih ravnatelja. Stručnost idealnih pedagoga kao uvjet vođenja pretpostavlja visoke zahtjeve na osobnost ravnatelja i njegovu spremnost da osobnim primjerom djeluje u skladu sa spoznajama struke. Još je intenzivnija povezanost između *akcijske kompetencije* idealnih pedagoga i idealnih ravnatelja. Ta je kompetencija idealnih pedagoga statistički značajno povezana, osim s akcijskom kompetencijom idealnih ravnatelja, povezana i s razvojnom ($r=0,34$), stručnom ($r=0,31$) i međuljudskom ($r=0,40$), kompetencijom idealnih ravnatelja; nije povezana jedino s osobnom. Vjerojatno je da aktivnost pedagoga znatno utječe na zahtjeve prema ravnatelju, da on bude u većoj mjeri ne samo aktivan, nego i stručan i dobar poslovođa te da znade dobro surađivati s ljudima. *Međuljudska kompetencija* idealnih pedagoga, osim s tom istom kompetencijom idealnih ravnatelja, povezana je statistički značajno još i s razvojnom ($r=0,36$) i akcijskom ($r=0,23$) kompetencijom. Razvojna *kompetencija* idealnih pedagoga povezana je statistički značajno samo s tom istom kompetencijom idealnih ravnatelja.

Kako smo već naveli, sve dobivene korelacije iste kompetencije ravnatelja i pedagoga su *statistički značajne i pozitivne*, ali te povezanosti nisu jednake za sve kompetencije. Da bismo utvrdili povezanost između pojedinih *odrednica* navedenih pet kompetencija, izračunali smo koeficijente korelacije između procjena važnosti odrednica pojedinih kompetencija idealnih ravnatelja i istih odrednica idealnih pedagoga.

Najveća je korelacija (bitna povezanost) između *osobnih kompetencija* ($r=0,67$) idealnih ravnatelja i idealnih pedagoga.

62. tablica: Korelacija između procjena važnosti odrednica osobne kompetencije idealnih ravnatelja i idealnih pedagoga

Odrednice osobne kompetencije id. ravnat. (B) - id. pedag. (A)	MARLJV1A (marljivost)	POVJR2A (povjerenje)	TOLERA3A (tolerancija)	ISKREN7A (iskrenost)	KOMUK12A (komunikacija)
MARLJV1B (marljivost)	r .737(**)	.288(**)	.282(**)	-.103	.135
	p .000	.003	.003	.295	.167
POVJR2B (povjerenje)	r .358(**)	.586(**)	.339(**)	.059	.053
	p .000	.000	.000	.545	.590
TOLERA3B (tolerancija)	r .064	.312(**)	.242(*)	.024	-.024
	p .515	.001	.012	.807	.810

ISKREN7B (iskrenost)	r	,172	,295(**)	,121	,057	-,055
	p	,078	,002	,218	,562	,573
KOMUK12B (komunikacija)	r	,270(**)	,417(**)	,347(**)	-,157	,463(**)
	p	,005	,000	,000	,107	,000

(**) Korelacija je značajna na nivou 0,01

(*) Korelacija je značajna na nivou 0,05

N=106

Zanimalo nas je kakva je struktura korelacije odrednica unutar osobne kompetencije? Ispitivanje je pokazalo, na razini statističke značajnosti, pozitivnu povezanost među 13 parova različitih *odrednica osobne kompetencije*. Zanimljivo je da je *povjerenje* kao odlika idealnih pedagoga povezana sa svim odrednicama osobne kompetencije idealnih ravnatelja (*marljivost, povjerenje, tolerancija, iskrenost i komunikativnost*). Ipak se u stupnju povezanosti posebno ističe obostrano *povjerenje i komunikativnost*.

Slijedeća po razini statistički značajne povezanosti slijedi povezanost između *akcijskih kompetencija* ($r=0,67$) idealnih pedagoga i idealnih ravnatelja.

63. tablica: Korelacija između procjena važnosti odrednica akcijske kompetencije idealnih ravnatelja i idealnih pedagoga

Odrednice akcijske kompetencije id. ravnat. (B) - id. pedag. (A)	UVJET24A (uvjeti)	IZALE19A (otvorenost)	KNTKT18A (savj. pomoć)	NBJEZI8A (rješ. probl.)	ISTIC14A (istic. vrijednih)	
UVJET24B (uvjeti)	r	,363(**)	,174	,277(**)	-,030	,186
	p	,000	,075	,004	,759	,057
IZALE19B (otvorenost)	r	,022	,464(**)	,045	,128	,305(**)
	p	,824	,000	,650	,192	,002
KNTKT18B (savj. pomoć)	r	-,099	,091	,066	,299(**)	,219(*)
	p	,317	,356	,505	,002	,025
NBJEZI8B (rješ. probl.)	r	-,114	-,014	-,022	,442(**)	,154
	p	,248	,884	,823	,000	,117
ISTIC14B (istic. vrijednih)	r	,250(*)	,307(**)	,134	,042	,420(**)
	p	,010	,001	,173	,672	,000

** Korelacija je značajna na nivou 0,01

* Korelacija je značajna na nivou 0,05

N=105

Zanimljivo je vidjeti kakva je struktura korelacija među odrednicama unutar akcijske kompetencije? Ispitivanje je pokazalo, da na razini statističke značajnosti, postoji pozitivna povezanost među 10 parova različitih *odrednicama akcijske kompetencije*. Zanimljivo je da je odrednica koja se odnosi na *isticanje*

rezultata vrijednih pojedinaca, kao odlika idealnih pedagoga, povezana s tri od 5 odrednica akcijske kompetencije idealnih ravnatelja (s takvom istom odrednicom te otvorenosti i savjetodavnim pomaganjem), dok su ostale odrednice povezane samo s po dvije ili jednom. U stupnju povezanosti posebno se ističe obostrano otvorenost i sudjelovanje u rješavanju problema.

Na trećem mjestu po međusobnoj povezanosti istih kompetencija, nalaze se međuljudske kompetencije ($r=0,45$) idealnih ravnatelja i idealnih pedagoga

64. tablica: Korelacija između procjena važnosti odrednica međuljudske kompetencije idealnih ravnatelja i idealnih pedagoga

Odrednice međuljudske kompetencije id. ravnat. (B) - id. pedag. (A)		ODNOS33A (međ. odnosi)	KONFT20A (konflikti)	POTCE35A (motiviranje)	PREPZ15A (prep. kvalitete)	DEMKR13A (demokr. vod.)
ODNOS33B (međ. odnosi)	r	-,336(**)	,093	,308(**)	-,078	,093
	p	,000	,341	,001	,430	,345
KONFT20B (konflikti)	r	-,256(**)	,284(**)	,034	,152	-,041
	p	,008	,003	,730	,120	,675
POTCE35B (motiviranje)	r	-,374(**)	,066	,296(**)	-,001	,328(**)
	p	,000	,504	,002	,992	,001
PREPZ15B (prep. kvalitete)	r	-,175	,002	,199(*)	,329(**)	,474(**)
	p	,072	,982	,041	,001	,000
DEMKR13B (demokr. vod.)	r	-,280(**)	,120	,155	,142	,725(**)
	p	,004	,221	,112	,146	,000

** Korelacija je značajna na nivou 0,01

* Korelacija je značajna na nivou 0,05

N=106

U tablici 64. vidljiva je struktura korelacija među odrednicama unutar međuljudske kompetencije. Na razini statističke značajnosti, postoji povezanost među 12 parova različitih odrednica međuljudske kompetencije, od čega je 8 pozitivno povezano, a čak 4 negativno. Zanimljivo je da je najveća, izrazita povezanost, između znanja demokratskog vođenja. To zacijelo znači da oni ispitanici (stručni suradnici) koji su demokratični u odnosima s nastavnicima, traže tu istu odliku i kod idealnih ravnatelja i kod idealnih pedagoga. Odlika demokratskog vođenja kod idealnih pedagoga statistički je značajno povezana i s odlikama idealnih ravnatelja da prepoznaju kvalitete kod vrijednih pojedinaca i da znaju potaknuti suradnike na bolji rad. Posebno je zanimljiva statistički značajna negativna povezanost dimenzije poznavanja zakonitosti međuljudskih odnosa kod idealnih pedagoga s tom istom dimenzijom, te znanjem rješavanja konflikata, umijećem motiviranja te demokratskim vođenjem, kod idealnih ravnatelja. To bi moglo

značiti da što ispitanici te odrednica smatraju važnijima za idealne ravnatelje, to su one manje važne za idealne pedagoge i obratno.

Nešto je manja, od prethodnih, povezanost između *razvojnih kompetencija* ($r=0,39$) idealnih ravnatelja i idealnih pedagoga.

85. tablica: Korelacija između procjena važnosti odrednica razvojne kompetencije idealnih ravnatelja i idealnih pedagoga

Odrednice razvojne kompetencije id. ravnat. (B) - id. pedag. (A)		INOVA41A (inovacije)	ORGNZ26A (org. r. škole)	INFOR23A (informiranje)	VIZIA22A (vizija)	KOMPT36A (inf. tehnologija)
INOVA41B (inovacije)	r	,245(*)	-,008	-,003	,037	,166
	p	,011	,935	,978	,708	,088
ORGNZ26B (org. r. škole)	r	,013	,090	-,111	-,068	,013
	p	,891	,359	,257	,487	,891
INFOR23B (informiranje)	r	,049	-,387(**)	,383(**)	,197(*)	,231(*)
	p	,618	,000	,000	,042	,017
VIZIA22B (vizija)	r	,020	-,264(**)	,300(**)	,446(**)	-,013
	p	,839	,006	,002	,000	,892
KOMPT36B (inf. tehnologija)	r	,033	,075	,139	,236(*)	,280(**)
	p	,733	,440	,154	,015	,003

** Korelacija je značajna na nivou 0,01

* Korelacija je značajna na nivou 0,05

N=107

Zanimalo nas je kakva je struktura korelacija među odrednicama unutar razvojne kompetencije? Ispitivanje je pokazalo, na razini statističke značajnosti, povezanost među 10 različitih *odrednica stručne kompetencije*, od čega su dvije negativne. Općenito uzevši, povezanost među odrednicama znatno je slabija nego kod odrednica prethodnih kompetencija idealnih ravnatelja i idealnih pedagoga. Najveća je pozitivna povezanost između *jasnoće vizije* odgojno-obrazovnog rada škole, a potom između odrednice koja se odnosi na *informiranje zaposlenih* o pitanjima koja im omogućuju bolji stručni rad. Statistički je značajna negativna povezanost između racionalnog organiziranja rada škole za idealne pedagoge i vizije te informiranja zaposlenih idealnih ravnatelja. To bi moglo značiti da ispitanici smatraju što su te odrednice važnije za idealne ravnatelje, to su one manje važne za idealne pedagoge i obratno. Može se zaključiti da se idealni ravnatelji i idealni pedagozi znatno manje podudaraju u razvojnoj kompetenciji nego u prethodnima. Ispitanici su očigledno svjesni rukovodne uloge ravnatelja i jasno prepoznaju koje mu obveze poslovođenja isključivo ili u većoj mjeri pripadaju nego li pedagozima.

po intenzitetu međusobne povezanosti istih kompetencija najslabija je povezanost između *stručnih kompetencija* ($r=0,34$) idealnih pedagoga i idealnih ravnatelja.

56. tablica: Korelacija između procjena važnosti odrednica stručne kompetencije idealnih ravnatelja i idealnih pedagoga

Odrednice stručne kompetencije id. ravnat. (B) - id. pedag. (A)		NCELA32A (ped. organiz.)	PLANR31A (planir. r. škole)	PROGR39A (nast. progr.)	PROPS38A (pr. propisi)	VRDNV34A (vrednovanje)
NCELA32B (ped. organiz.)	r	,387(**)	,450(**)	,090	-,196(*)	,115
	p	,000	,000	,363	,046	,241
PLANR31B (planir. r. škole)	r	,408(**)	,514(**)	-,052	-,148	-,018
	p	,000	,000	,596	,131	,859
PROGR39B (nast. progr.)	r	,151	,359(**)	,248(*)	,009	-,007
	p	,124	,000	,011	,931	,943
PROPS38B (pr. propisi)	r	,281(**)	,463(**)	,138	-,459(**)	-,049
	p	,004	,000	,161	,000	,617
VRDNV34B (vrednovanje)	r	,345(**)	,361(**)	,359(**)	-,085	,093
	p	,000	,000	,000	,391	,347

** Korelacija je značajna na nivou 0,01

* Korelacija je značajna na nivou 0,05

N=105

Zanimalo nas je kakva je struktura korelacija među odrednicama unutar stručne kompetencije? Ispitivanje je pokazalo, na razini statističke značajnosti, povezanost među 13 različitih *odrednica stručne kompetencije*, od čega su dvije negativne. Najveća je povezanost između *planiranja i programiranja* odgojno-obrazovnog rada škole, kao odrednice stručne kompetencije idealnih pedagoga, s istom odrednicom idealnih ravnatelja. Zanimljivo je vidjeti da je planiranje i programiranje, kao odrednica stručne kompetencije idealnih pedagoga, povezana sa svim ostalim odrednicama stručne kompetencije idealnih ravnatelja (razumijevanjem *pedagoškog organiziranja rada* škole, poznavanjem *nastavnog programa i didaktičkih načela*, poznavanjem *prosvjetnog zakonodavstva* te poznavanjem *vrednovanja školskog osoblja*). Od ostalih odrednica stručne kompetencije idealnih pedagoga, još je i razumijevanje načela *pedagoške organizacije rada*, povezano sa svim ostalim odrednicama stručne kompetencije idealnih ravnatelja, osim s poznavanjem *nastavnog programa i didaktičkih načela* njegove realizacije. Dobivena je i statistički značajna *negativna* povezanost između poznavanja *prosvjetnog zakonodavstva* kao odrednice stručne kompetencije idealnih pedagoga i iste odrednice idealnih ravnatelja, kao i između *razumijevanja načela pedagoške organizacije rada*. To, po svemu sudeći, znači da ispitanici smatraju da je poznavanje *prosvjetnog zakonodavstva* i *razumijevanje načela pedagoške*

organizacije rada škole, prvenstveno stvar ravnatelja, a ne pedagoga. Moglo bi se zaključiti da ispitanici luče profesionalne zahtjeve koji se postavljaju pedagozima od eventualne participacije ravnatelja u tim poslovima.

Utvrđimo na kraju, da od 125 parova odrednica, između 68 parova (54,4%) unutar istih kompetencija idealnih ravnatelja i idealnih pedagoga, nije dobivena statistički značajna pozitivna povezanost. Među 49 parova (39,2%) dobivena je statistički značajna pozitivna povezanost, a između 8 parova odrednica (6,4%) dobivena je negativna povezanost.

Iz prethodnih podataka o povezanosti pojedinih odrednica moguće je generalizirati zaključak da su idealni ravnatelji i idealni pedagozi vrlo jako međusobno povezani svojim ulogama i strukturom svojih programskih zadaća u školi.

Na kraju ove analize razlika u procjeni važnosti pojedinih kompetencija idealnih ravnatelja i idealnih pedagoga moguće je izvesti nekoliko *zaključaka*.

Zanimalo nas je da li ispitanici važnijima procjenjuju kompetencije idealnih ravnatelja ili idealnih pedagoga? *Procjene važnosti* svih kompetencija više su za idealne ravnatelje, nego procjene važnosti tih kompetencija za idealne pedagoge. Budući da su razlike u procjeni važnosti pojedinih kompetencija statistički značajne, moguće je generalizirati zaključak da su sve navedene kompetencije procijenjene važnijima za idealne ravnatelje nego za idealne pedagoge. Iz toga bi se moglo zaključiti da stručni suradnici postavljaju više standarde kompetencija pred idealne ravnatelje nego li pred idealne pedagoge. Treba imati u vidu da su ispitanici bili sami stručni suradnici, pa ne iznenađuje da su oni nešto "blaži" u zahtjevima prema sebi nego prema ravnateljima.

Najveća razlika između procjena važnosti pojedinih kompetencija za idealne ravnatelje i, nasuprot tome, procjena važnosti tih kompetencija za idealne pedagoge, dobivena je za *razvojnu kompetenciju* ($M_{idr}=22,56/M_{idp}=19,18$; $t=16,12$; $p<0,001$). Nešto manja razlika u procjeni važnosti je za *osobnu kompetenciju* ($M_{idr}=21,40/M_{idp}=18,25$; $t=15,44$; $p<0,001$), a potom za *međuljudsku kompetenciju* ($M_{idr}=22,34/M_{idp}=18,29$; $t=14,88$; $p<0,001$). Kod *stručne kompetencije* ($M_{idr}=21,91/M_{idp}=17,75$; $t=13,98$; $p<0,001$) postoji također statistički značajna razlika, a najmanja, ali još uvijek statistički značajna razlika procjene važnosti, dobivena je za *akcijsku kompetenciju* idealnih ravnatelja i idealnih pedagoga ($M_{idr}=21,82/M_{idp}=21,18$; $t=2,69$; $p<0,01$).

Pošto smo generalizirali zaključak o razlikama idealnih ravnatelja i idealnih pedagoga za pojedine kompetencije, zanima nas analitički uvid u sadržajnu dimenziju razlika među kompetencijama. Zanimalo nas je, naime, postoje li statistički značajne razlike u pojedinim *odrednicama* svake od spomenutih

kompetencija? Spoznaje iz te analize mogu biti dragocjene za oblikovanje programa osposobljavanja i usavršavanja, kako ravnatelja tako i pedagoga.

Za većinu odrednica dobivene su statistički značajne razlike u procjeni njihove važnosti s obzirom na to procjenjuju li se idealni ravnatelji ili idealni pedagozi. Nisu dobivene razlike u procjenama važnosti za odrednice koje se odnose na marljivost u radu, povjerenje u zaposlene, dopuštanje različitosti ideja i pedagoških rješenja te komunikativnost. Budući da su to četiri od pet odrednica osobne kompetencije, moglo bi se zaključiti da postoji velika podudarnost između ravnatelja i pedagoga u području osobne kompetencije. Nisu dobivene niti razlike u procjenama važnosti odrednica kao što je poznavanje planiranja i programiranja rada škole te poznavanje prosvjetnog zakonodavstva (odrednica stručne kompetencije) i isticanje uspjeha vrijednih pojedinaca (odrednica akcijske kompetencije). Značajno *veće procjene važnosti za idealnog pedagoga* nego za idealnog ravnatelja dobivene su na odrednicama koje se odnose na uvođenje inovacija u odgojno-obrazovni rad i poznavanje primjene informatičke tehnologije (odrednica razvojne kompetencije), te otvorenost u radu s ljudima i savjetodavno pomaganje (odrednice akcijske kompetencije). Ispitanici, naime, smatraju da su odlike koje se opisuju tim odrednicama važnije za idealnog pedagoga nego za idealnog ravnatelja. Na svim preostalim odrednicama dobivene su statistički značajno *više procjene za idealnog ravnatelja* nego za idealnog pedagoga. U ovoj skupini odrednica najveće su razlike dobivene za iskrenost i dosljednost u radu (odrednica osobne kompetencije), racionalno organiziranje rada škole (odrednica razvojne kompetencije), poznavanje nastavnog programa i didaktičkih načela rada (odrednica stručne kompetencije) i poznavanje zakonitosti međuljudskih odnosa (odrednica međuljudske kompetencije). Ispitanici smatraju da su karakteristike opisane u tim odrednicama važnije za idealnog ravnatelja nego za idealnog pedagoga, odnosno da te karakteristike zacijelo kod pedagoga već postoje u znatnoj mjeri, a ravnatelji bi ih trebali kod sebe osnažiti. Ove spoznaje o razlikama u procjenama važnosti pojedinih odrednica mogu se također upotrijebiti u osmišljavanju programa obrazovanja i usavršavanja, kako ravnatelja tako i pedagoga.

Nadalje, zanimalo nas je možemo li uopćiti zaključak o *povezanosti* među procjenama važnosti kompetencija za idealne ravnatelje i idealne pedagoge? Sve dobivene korelacije *istih* kompetencija ravnatelja i pedagoga su *statistički značajne i pozitivne*, pa možemo generalizirati zaključak o pozitivnoj povezanosti tih kompetencija. Očigledno da oni ispitanici koji procjenjuju važnijima pojedine kompetencije kod idealnih ravnatelja iste kompetencije procjenjuju važnijima i za idealne pedagoge. Povezanosti nisu jednake za sve kompetencije. Najveća je korelacija (bitna povezanost) između *osobnih* kompetencija ($r=0,67$), a nešto niža (ali isto bitna) povezanost između *akcijskih* kompetencija ($r=0,52$), te *međuljudskih* ($r=0,45$) idealnih ravnatelja i idealnih pedagoga. Mala je povezanost između *razvojnih* ($r=0,39$) te *stručnih* ($r=0,34$) kompetencija idealnih ravnatelja i idealnih

pedagoga. Moglo bi se zaključiti da ispitanici navedene kompetencije potrebne za rad idealnih ravnatelja, drže važnima i za pedagoge. Može se pretpostaviti da svi subjekti koji participiraju u vođenju škole, moraju navedene profesionalne kompetencije imati na stanovitoj razini, kako bi se time osigurali uvjeti za timski rad, odnosno pretpostavke za razvoj škole.

Da bismo bolje upoznali strukturu povezanosti između pojedinih kompetencija idealnih pedagoga i idealnih ravnatelja, zanimalo nas je kako su povezane *odrednice* unutar navedenih pet kompetencija.

Ispitivanje je pokazalo, na razini statističke značajnosti, pozitivnu povezanost među 13 parova različitih *odrednica osobne kompetencije*. Zanimljivo je da je *povjerenje* kao odlika idealnih pedagoga povezana sa svim odrednicama osobne kompetencije idealnih ravnatelja (*marljivošću, povjerenjem, tolerancijom, iskrenošću i komunikativnošću*). Ipak se u stupnju povezanosti posebno ističe obostrano *povjerenje i komunikativnost*.

Ispitivanje je pokazalo, na razini statističke značajnosti, postoji pozitivna povezanost među 10 parova različitih *odrednica akcijske kompetencije*. Zanimljivo je da je odrednica koja se odnosi na *isticanje rezultata vrijednih pojedinaca*, kao odlika idealnih pedagoga, povezana s tri od 5 odrednica akcijske kompetencije idealnih ravnatelja (s takvom istom odrednicom te *otvorenošću i savjetodavnim pomaganjem*), dok su ostale odrednice povezane samo s po dvije ili jednom. U stupnju povezanosti posebno se ističe obostrano *otvorenost i sudjelovanje u rješavanju problema*.

Na razini statističke značajnosti, postoji povezanost među 12 parova različitih *odrednica međuljudske kompetencije*, od čega je 8 pozitivno povezano, a čak 4 negativno. Zanimljivo je da je najveća, izrazita povezanost, između znanja *demokratskog vođenja*. To zacijelo znači da oni ispitanici (stručni suradnici) koji su demokratični u odnosima s nastavnicima, traže tu istu odliku i kod idealnih ravnatelja i kod idealnih pedagoga. Odlika demokratskog vođenja kod idealnih pedagoga statistički je značajno povezana i s odlikama idealnih ravnatelja da prepoznaju kvalitete kod vrijednih pojedinaca i da znaju potaknuti suradnike na bolji rad.

Ispitivanje je pokazalo, na razini statističke značajnosti, povezanost među 10 različitih *odrednica stručne kompetencije*, od čega su dvije negativne. Najveća je pozitivna povezanost između *jasnoće vizije* odgojno-obrazovnog rada škole, a potom između odrednice koja se odnosi na *informiranje zaposlenih* o pitanjima koja im omogućuju bolji stručni rad. Moglo bi se zaključiti da se idealni ravnatelji i idealni pedagozi znatno manje podudaraju u razvojnoj kompetenciji nego u prethodnima, čega su ispitanici očigledno svjesni. Oni jasno prepoznaju rukovodnu ulogu ravnatelja i njegove obveze poslovođenja.

Ispitivanje je pokazalo, na razini statističke značajnosti, povezanost među 13 različitih *odrednica stručne kompetencije*, od čega su dvije negativne. Najveća je povezanost između *planiranja i programiranja* odgojno-obrazovnog rada škole, kao odrednice stručne kompetencije idealnih pedagoga, s istom odrednicom idealnih ravnatelja. Zanimljivo je vidjeti da je planiranje i programiranje, kao odrednica stručne kompetencije idealnih pedagoga, povezana sa svim ostalim odrednicama stručne kompetencije idealnih ravnatelja (razumijevanjem *pedagoškog organiziranja rada škole*, poznavanjem *nastavnog programa i didaktičkih načela*, poznavanjem *prosvjetnog zakonodavstva* te poznavanjem *vrednovanja školskog osoblja*). Kad su u pitanju odrednice stručne kompetencije, moglo bi se zaključiti da ispitanici luče profesionalne zahtjeve koji se postavljaju pedagogima od eventualne participacije ravnatelja u tim poslovima.

Zaključimo. Kad je riječ o odrednicama, od 125 parova odrednica, između 68 parova (54,4%) unutar istih kompetencija idealnih ravnatelja i idealnih pedagoga, nije dobivena statistički značajna pozitivna povezanost. Među 49 parova (39,2%) dobivena je statistički značajna pozitivna povezanost, a između 8 parova odrednica (6,4%) dobivena je negativna povezanost.

Osim povezanosti između istih kompetencija, te povezanosti između odrednica unutar tih kompetencija idealnih ravnatelja i idealnih pedagoga, zanimalo nas je kakva je međusobna *povezanost pojedine kompetencije s ostalim kompetencijama?*

Zanimljivo je uočiti npr. da je *osobna kompetencija* idealnih pedagoga osim s osobnom povezana i sa stručnom ($r=0,49$), međuljudskom ($r=0,21$) i akcijskom ($r=0,24$) kompetencijom idealnih ravnatelja. Može se pretpostaviti da je osobnost pedagoga važan čimbenik za postavljanje zahtjeva na osobnost ravnatelja, na stručne profesionalne standarde te za kompetenciju ravnatelja u razvoju međuljudskih odnosa i preuzimanje socijalne uloge modela za djelovanje, što je izuzetno važno pri uvođenju inovacija, promjeni normi ponašanja i uopće razvoju škole. Nadalje, zanimljiva je povezanost *stručne kompetencije* idealnih pedagoga, osim sa stručnom, i sa osobnom ($r=0,28$) i akcijskom ($r=0,41$) kompetencijom idealnih ravnatelja. Stručnost idealnih pedagoga kao uvjet vođenja pretpostavlja visoke zahtjeve na osobnost ravnatelja i njegovu spremnost da osobnim primjerom djeluje u skladu sa spoznajama struke. Još je intenzivnija povezanost između *akcijske kompetencije* idealnih pedagoga i idealnih ravnatelja. Ta je kompetencija idealnih pedagoga statistički značajno povezana, osim s akcijskom kompetencijom idealnih ravnatelja, još i s razvojnom ($r=0,34$), stručnom ($r=0,31$) i međuljudskom ($r=0,40$) kompetencijom idealnih ravnatelja; nije povezana jedino s osobnom. Vjerojatno je da aktivnost pedagoga znatno utječe na zahtjeve prema ravnatelju da on bude u većoj mjeri ne samo aktivan, nego i stručan i dobar poslovođa te da znade dobro surađivati s ljudima. *Međuljudska kompetencija* idealnih pedagoga, osim s tom istom kompetencijom

idealnih ravnatelja, povezana je statistički značajno još i s razvojnom ($r=0,36$) i akcijskom ($r=0,23$) kompetencijom. *Razvojna kompetencija* idealnih pedagoga povezana je statistički značajno samo s tom istom kompetencijom idealnih ravnatelja.

Iz prethodnih podataka o povezanosti pojedinih kompetencija i njihovih odrednica moguće je generalizirati zaključak da su idealni ravnatelji i idealni pedagozi znatno međusobno povezani svojim ulogama, zadacima i strukturom svojih poslova u školi. Povezanost sadržaja njihove radne orijentacije i opseg participacije u vođenju škole, znatno su izraženije od razlika koje su uvjetovane funkcijama. Iz toga se naslućuje sve izraženija svijest o komplementarnosti uloga, interdisciplinarnosti pristupa i timskom radu ravnatelja i pedagoga na ostvarivanju internog razvoja odgojno-obrazovne ustanove.

3. Model optimalnog kompetencijskog profila (ruko)voditelja¹⁹ za vođenje u školi

Teorijska analiza fenomena vođenja pokazuje da je ono determinirano utjecajima društvenog sustava, okruženjem u kojem institucija djeluje, odnosima unutar nje i, svakako najizravnije, neposrednim odnosima subjekata na koje se odnosi.

Društveni će sustav reflektirati svoj utjecaj na vođenje u školi, između ostaloga, kroz demokratizaciju odnosa, svojim ponašanjem prema obrazovanju kao resursu, osmišljenošću svoje prosvjetne politike i njezinim dosljednim ostvarivanjem, razinom materijalnog i stručnog standarda koji osigurava obrazovanju, a posebno kvalitetom administrativnog i stručnog upravljanja. I *neposredno okruženje* odgojno-obrazovne ustanove je sustav u kojem se prelamaju brojni interesi vezani za njezino vođenje. Opće odlike kulturnog i socijalnog miljea kao što su materijalni i socijalni razvoj, tradicija i sustav vrijednosti, obrazovanost građana i sl., u znatnoj će se mjeri odraziti na vođenje škole. Isto će tako na vođenje utjecati kvaliteta povezanosti između škole i njezina okruženja, njihov uzajamni doprinos i ugled koji je škola ostvarila svojim radom. Najrelevantniji čimbenici koji na školu djeluju iz njezina neposrednog okruženja svakako su *roditelji*. Unutar šireg društvenog sustava, u okviru neposrednog lokalnog okruženja djeluje *škola* kao sustav brojnih elemenata jake uzajamne povezanosti i uvjetovanosti. Materijalni resursi, organiziranost, programska orijentacija, subjekti odgojno-obrazovnog procesa i sam nastavni proces, samo su neki od njih koji znatnije utječu na vođenje. Na drugoj je strani složenost škole kao organizacije vidljiva u broju učenika, organizacijskih jedinica, prostornoj diferencijaciji, broju programa, smjena i sl. Treba tome dodati strukturiranost zadataka škole, jasnoću vizije prema kojoj se razvija, školsku klimu, odnos prema inovacijama i kreativnim rješenjima, opću razinu kvalitete rada, koncentraciju ovlasti, poticanje razvoja i sl.

Ono na što se vođenje izravno vezuje i o čemu najviše ovisi, jesu *subjekti odgojno-obrazovnog procesa*. Tu prvenstveno mislimo na nastavnike, stručne suradnike i drugo školsko *osoblje* čije djelovanje u sustavu određuje: razina i struktura obrazovanja, radno iskustvo, sustav vrijednosti, interesi, afiniteti, motivacija, zadovoljstvo statusom, mogućnosti profesionalnog razvoja, stručnog usavršavanja i napredovanja, podržanost ideja, inicijativa i projekata, radna zaduženja i raspored rada, uvaženost rada i ostvarenih rezultata, zadovoljstvo etikom i kulturom odnosa, komunikacija, ostvarenost očekivanja, mogućnosti autonomnog djelovanja i sl. Sve su te odrednice vrlo utjecajne na vođenje.

¹⁹ Izraz "(ruko)voditelji" koristimo u ovoj formi jer se on odnosi na ravnatelja i pedagoga. Ravnatelj je rukovoditelj jer njegova funkcija uključuje i brigu za materijalne resurse ustanove, a ne samo brigu za ljude, tj. vođenje. Pedagog, međutim, nije rukovoditelj nego voditelj. Njegova je profesionalna uloga vezana gotovo u cijelosti za ljude, tj. za vođenje kao jednu od funkcija rukovođenja.

Subjekti koji vidno prepoznaju posljedice vođenja jesu *učenici*. Oni će vođenje osjetiti kroz položaj u odgojno-obrazovnom procesu, mogućnost izbora sadržaja, zadovoljavanje interesa i afiniteta, školsko ozračje, nastavu, stečeno znanje i vještine, komunikaciju s nastavnicima, stručnim suradnicima i ravnateljem, uvažavanje njihove osobnosti i sl.

3.1. Hipotetički model optimalnog vođenja kao rezultat teorijske analize

Polazeći od teorije sustava i naravi fenomena istraživanja, u teorijskom smo dijelu radnje (7. poglavlje) prikazali hipotetički model vođenja škole. Taj smo model odredili kao međusustavski, razvojni i otvoreni. Vođenje smo pak, definirali (odjeljak 7.1.1.) kao interno orijentiranu funkciju u školi, koja se ostvaruje u suradnji s ljudima, a vezana je za njihovo ponašanje i socijalne interakcije na putu prema zajedničkom cilju. Ono, između ostaloga, pretpostavlja sposobnost kreiranja vizije, predočavanja cilja i zadaća, inspiriranja i poticanja na njihovo ostvarivanje, ukazivanje na putove prema rješenjima, usklađivanje napora, osiguravanje klime suradnje, poticanje na stvaralački pristup radu, razvoj humane komunikacije, podizanje razine stručne kompetencije školskog osoblja, predstavljanje i zastupanje interesa školskog osoblja pred drugim subjektima školskog života i rada i sl.

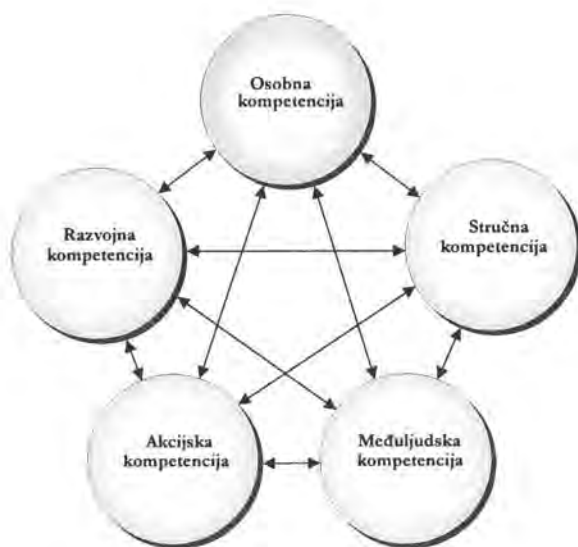
Funkciju vođenja ostvaruje u prvom redu ravnatelj škole, a u skladu s naravi svojih poslova i školski pedagog. Da bi se ona uspješno ostvarila, potrebno je da njezini nositelji imaju određene *kompetencije*. Pritom mislimo na karakteristike i znanja potrebna (ruko)voditeljima da bi oni optimalno vodili radni proces (prvenstveno pedagoški) u odgojno-obrazovnoj ustanovi.

U hipotetičkom smo modelu pošli od toga da (ruko)voditelji trebaju imati pet kompetencija: osobne, poslovodne, stručne, međuljudske i akcijske. *Osobna kompetencija* je karakteristična značajka doživljavanja, ponašanja i reagiranja rukovoditelja koja uključuje odlučnost, samopouzdanje, inteligenciju, marljivost, odgovornost, iskrenost, povjerenje, komunikativnost i sl. *Razvojna kompetencija* omogućuju rukovoditelju uspješno vođenje razvoja i poslovanja ustanove. Razvojni aspekt poslovodne kompetencije uključuje znanja vezana za stvaranje vizije razvoja, uvođenje inovacija, primjenu suvremene tehnologije, potrebe klijenata i sl., dok poslovodno-administrativni aspekt te kompetencije podrazumijeva umijeće organiziranja rada ustanove, poznavanje upravno-pravnog i administrativnog poslovanja, financijski menadžment i sl. *Stručna kompetencija* uključuje znanja iz struke vezana za optimalno vođenje pedagoškog procesa ustanove. Ta kompetencija uključuje poznavanje organizacije pedagoškog procesa, programiranje i didaktičko oblikovanje nastavnog rada, poznavanje prosvjetnog zakonodavstva, umijeće analize i vrednovanja rezultata

odgojno-obrazovnog rada i dr. *Međuljudska kompetencija* se odnosi se na znanja i sposobnosti u području međuljudskih odnosa. Ona uključuje poznavanje načela funkcioniranja međuljudskih odnosa, znanje rješavanja konflikata, poznavanje poticajnog komuniciranja, umijeće motiviranja zaposlenih na ostvarivanju zajedničkih ciljeva, prepoznavanje i uvažavanje individualnih vrijednosti, umijeće izbora odgovarajućeg stila vođenja i dr. *Akcijska kompetencija* se za razliku o prethodnih ne odnosi na značajke ili znanja, ona se odnosi na izravno, praktično djelovanje (aktivnost) (ruko)voditelja u odgojno-obrazovnoj ustanovi i izvan nje. Vezana je za rad na osiguravanju uvjeta za ostvarivanje ciljeva obrazovne ustanove, suradnju, sudjelovanje u rješavanju problema, uvažavanje doprinosa zaposlenih, poticanje na rad osobnim primjerom, vođenje prema prepoznatljivoj viziji i sl.

Osim što uspješno vođenje podrazumijeva odgovarajući kompetencijski profil (ruko)voditelja, tj. kompetentnost u poslovodnom, stručnom, međuljudskom, osobnom i akcijskom smislu, postavlja se pitanje važnosti i međusobne povezanosti tih kompetencija. U hipotetičkom smo modelu kompetencijskog profila pošli od pretpostavke da su sve te kompetencije važne i da su sve međusobno povezane i uvjetovane. Određenije, pretpostavili smo da je osobna kompetencija povezana sa svim ostalim kompetencijama, a osobito s razvojnom, međuljudskom i akcijskom; razvojna se kompetencija vezuje za sve ostale kompetencije, a osobito za međuljudsku i akcijsku; stručna je kompetencija povezana sa svim ostalim kompetencijama, a osobito s razvojnom i akcijskom; međuljudska je kompetencija povezana sa svim ostalim kompetencijama, a osobito s osobnom, razvojnom i akcijskom; akcijska je kompetencija vezana uza sve ostale, a osobito za osobnu, razvojnu i međuljudsku kompetenciju. Grafički prikaz hipotetičkog modela prikazujemo na slici 46.

46. slika: Grafički prikaz hipotetičkog modela kompetencijskog profila optimalnog vođenja



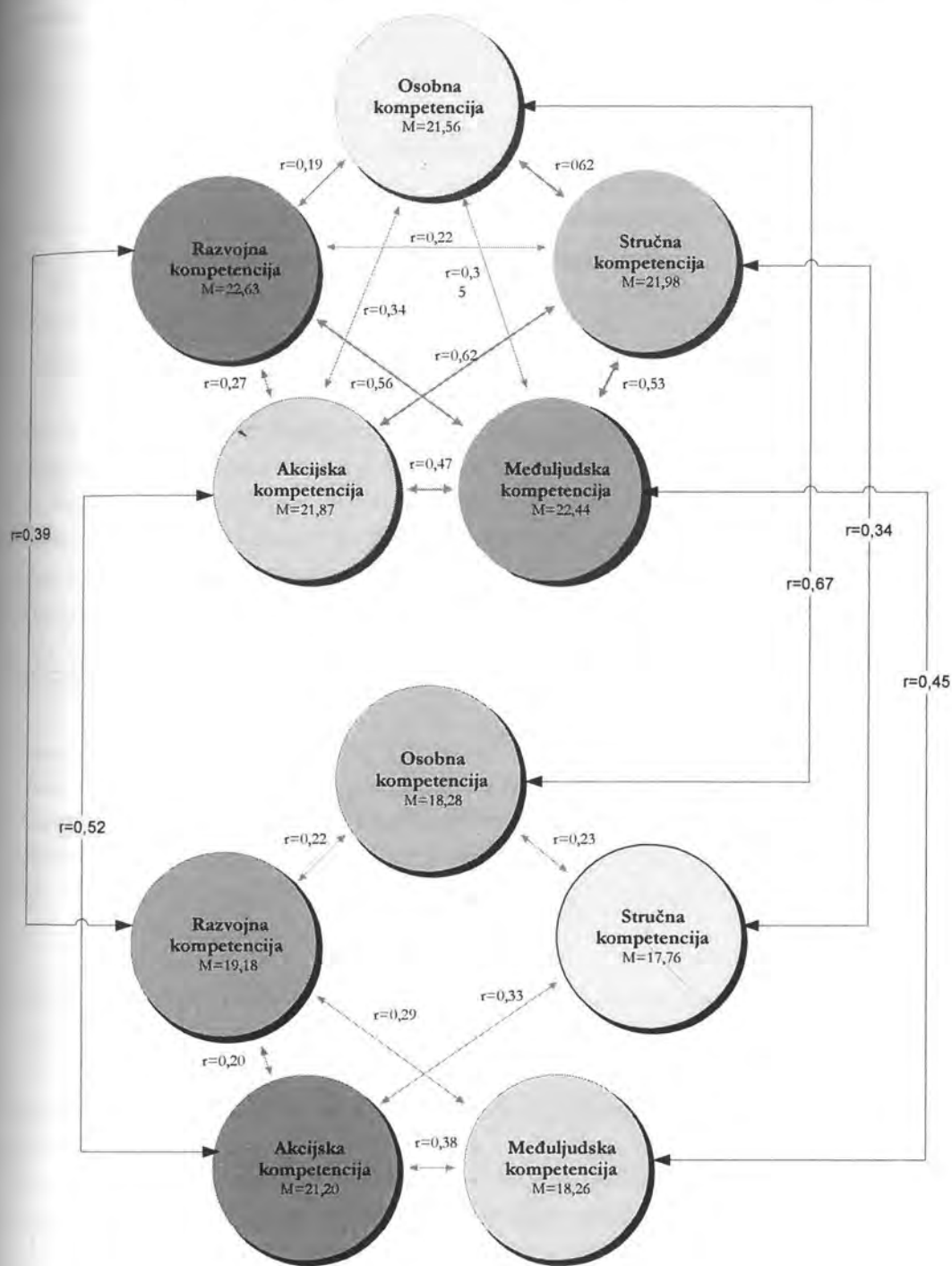
3.2. Empirijski model kao rezultat istraživanja kompetencijskog profila idealnog ravnatelja i pedagoga

Prema empirijskom modelu optimalnog vođenja krenuli smo od istraživanja kompetencijskog profila idealnog ravnatelja i idealnog pedagoga. Ispitanicima smo ponudili 25 tvrdnji, od kojih je po pet određivalo osobnu, poslovodnu, stručnu, međuljudsku i akcijsku kompetenciju. Kompetencije je trebalo identificirati procjenom slaganja s važnošću tih tvrdnji za optimalno vođenje idealnog ravnatelja i idealnog pedagoga.

Tako se ukupna ocjena razine *osobne kompetencije* temeljila na procjeni odrednica kao što su: iskrenost i dosljednost u radu, marljivost u izvršavanju zadaća, povjerenje ravnatelja i pedagoga u svoje suradnike, komunikativnost i pristupačnost te sklonost razumijevanju i dopuštanju različitih pogleda i rješenja u radu. *Razvojna kompetencija* ravnatelja i pedagoga trebala se je prepoznati u procjenama tvrdnji koje su se odnosile na: jasnoću vizije razvoja svoje škole, racionalnu organiziranost odvijanja radnog procesa, pribavljanje i prenošenje informacija potrebnih zaposlenima, osiguravanje uvođenja inovacija u odgojno-obrazovni rad te poznavanje i primjenu informatičke tehnologije. *Stručnu kompetenciju* ravnatelja i pedagoga kao (ruko)voditelja pedagoške institucije procjenjivalo se na temelju: poznavanja zakonodavnih dokumenata iz područja odgoja i obrazovanja, razumijevanja temeljnih načela organizacije odgojno-obrazovnog procesa, poznavanja smisla i važnosti planiranja i programiranja rada škole, poznavanja nastavnog plana, programa i didaktičkih načela njihova ostvarivanja te oblika i procedura vrednovanja postignuća školskih djelatnika. *Međuljudska kompetencija* (znanja o vođenju i socijalnim odnosima u školi) se je odnosila na: poznavanje zakonitosti međuljudskih odnosa, znanje demokratskog vođenja školskog osoblja, sudjelovanje u rješavanju konflikata, umijeće motiviranja zaposlenih te prepoznavanje individualnih kvaliteta zaposlenih u školi. *Akcijska kompetencija* ravnatelja i pedagoga procjenjivala se po njihovu odnosu prema: stvaranju uvjeta i otklanjanju prepreke u radu osoblja, slušanju i savjetodavnom pomaganje u radu, isticanju uspjeha i rezultata vrijednih pojedinaca, otvorenosti u radu sa suradnicima i aktivnom sudjelovanju u rješavanju problema.

Analizom važnosti i međusobne povezanosti kompetencija i njihovih odrednica došli smo do empirijskog modela kompetencijskog profila idealnog ravnatelja i idealnog pedagoga. Empirijski model kompetencijskog profila i korelacijskih veza među kompetencijama idealnog ravnatelja i pedagoga, donosimo na slici 47.

47. slika: Empirijski model kompetencijskog profila i korelacijskih veze među kompetencijama idealnog ravnatelja i idealnog pedagoga



Analizom rezultata procjena važnosti kompetencija *idealnog ravnatelja* vidljivo je da su ispitanici sve naznačene kompetencije ocijenili vrlo važnima, pa se iz toga može zaključiti da je hipotetički model valjano konstruiran. Ispitanici iz uzorka su procijenili da je za idealnog ravnatelja najvažnija razvojna kompetencija, a s

malom razlikom slijede međuljudska, stručna, akcijska i osobna. Generalizirati se može, međutim, zaključak da je razvojna kompetencija važnija od stručne, akcijske i osobne, a međuljudska od osobne. Osim važnosti pojedinih kompetencija za idealnog ravnatelja, ispitanici su potvrdili i njihovu pozitivnu međusobnu povezanost i uvjetovanost.

Kao i za idealne ravnatelje, ispitanici su naznačene kompetencije procijenili važnima i vrlo važnima i za *idealne pedagoge*. Oni su time, i za ovoga stručnjaka, potvrdili ispravnost hipotetičkog modela kompetencijskog profila za vođenje u školi. Rezultati omogućuju generaliziranje zaključka da je za idealnog pedagoga akcijska kompetencija važnija od međuljudske, stručne i osobne, a razvojna također od međuljudske, stručne i osobne. U slučaju idealnih pedagoga ispitanici, također, kompetencije ne doživljavaju izolirano, nego povezane i to pozitivno.

Vidljivo je, nadalje, da ispitanici sve kompetencije idealnih ravnatelja procjenjuju važnijima za idealnog ravnatelja nego za idealnog pedagoga, a analiza potvrđuje mogućnost generalizacije tih procjena za sve kompetencije. Očigledno je da se ravnateljima kad je vođenje u pitanju postavljaju nešto viši standardi. Korelacije među istim kompetencijama ravnatelja i pedagoga pokazuju da se međusobna povezanost svih kompetencija može generalizirati, a vidna je povezanost i među različitim kompetencijama. Ispitanici ističu najveću važnost razvojnih kompetencija za ravnatelja, a akcijskih za pedagoga.

Iz brojnih analiza, čiji su rezultati izloženi u prethodnim poglavljima, moguće je utvrditi da su ravnatelji i pedagozi izrazito međusobno povezani svojim ulogama, zadacima i strukturom poslova. Iz te činjenice proizlazi i zaključak da su i jednom i drugom potrebne i poželjne slične kompetencije za uspješno vođenje u školi.

3.3. Optimalni model vođenja u školi kao sinteza rezultata teorijske analize i empirijskog istraživanja

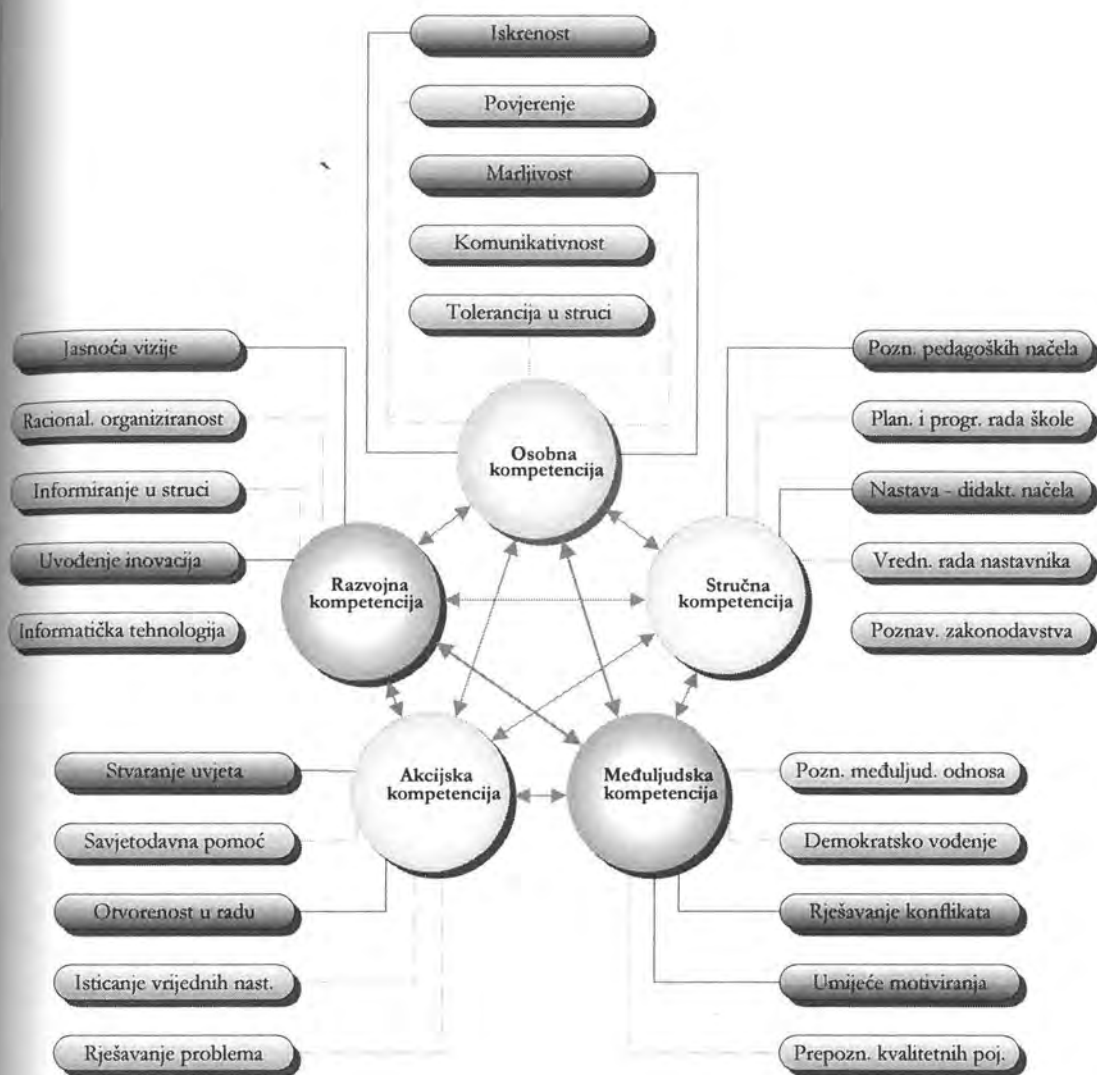
Integracijom teorijskih spoznaja o vođenju primijenjenih u konstituiranju hipotetičkog modela (slika 46.), te spoznaja prikupljenih empirijskim istraživanjem (prikazanih empirijskom modelom – slika 47.), moguće je, stanovitim poopćavanjem, odrediti optimalni model vođenja u školi. Taj se model temelji na sljedećim zaključcima:

- Za uspješno obavljanje funkcije vođenja u školi (ruko)voditelj treba imati brojna znanja i karakteristike. Ta se znanja i karakteristike mogu imenovati kao: osobna, razvojna, stručna, međuljudska i akcijska kompetencija.

- Sve su te kompetencije važne za uspješno vođenje, ali se kao najvažnija izdvaja razvojna. Tu kompetenciju u najvećoj mjeri određuje umijeće razvojnog djelovanja u dinamici odgojno-obrazovnog procesa, koje se prepoznaje u kreiranju vizije i uvođenju inovacija kao putu njezina ostvarivanja.
- Razvojnu kompetenciju (ruko)voditelja po važnosti slijedi međuljudska. Kao najrelevantnija odlika te kompetencije iskazuje se umijeće motiviranja školskog osoblja da sustavno radi na ostvarenju zajedničke vizije. Tu odliku slijedi sposobnost rješavanja konflikata i nesporazuma koji se pojavljuju u radu, a neracionalno troše energiju zaposlenih.
- Osobna, stručna i akcijska kompetencija su, po svemu sudeći, podjednako vrlo važne za uspješno vođenje. Vrline koje u najvećoj mjeri određuju osobnu kompetenciju jesu iskrenost i marljivost (ruko)voditelja. Stručna kompetencija svoje ishodište ima u vrsnom poznavanju naravi odgojno-obrazovnog procesa, a posebice nastave, u čemu nalazi uporište za svaku osmišljenu stručnu aktivnost. Akcijska kompetencija kao primjena znanja i demonstracija karakteristika svih odlika rukovoditelja ogleda se ponajviše u stvaranju optimalnih uvjeta za odgojno-obrazovni rad ustanove i otvorenosti za sve oblike suradnje s djelatnicima.

Model uspješnog vođenja pretpostavlja, dakle, pet navedenih kompetencija. Uspješan bi se (ruko)voditelj mogao opisati kao osoba koja ima jasnu viziju i trajno uvodi pozitivne promjene da bi tu viziju ostvario. On zna raditi s ljudima i uspješno rješava konflikte koji ometaju ostvarenje školskog programa. Uz to je iskren, ima povjerenja u svoje ljude i intenzivno je predan radu. Uspješan (ruko)voditelj škole dobro poznaje načela na kojima je utemeljen odgojno-obrazovni proces u cjelini, kao i didaktička načela na kojima se odvija nastava kao temeljni dio odgojno-obrazovnog procesa. Napokon, ne može se smatrati uspješnim (ruko)voditeljem škole onaj tko nije otvoren za suradnju i nije u stanju osigurati optimalne uvjete za rad. Ilustraciju modela uspješnog vođenja prikazana je na slici 48.

48. slika: Optimalni model vođenja u školi



IV. ZAKLJUČCI

Vođenje je interno orijentirana funkcija u školi, što se ostvaruje u suradnji s ljudima, a vezana je za njihovo ponašanje i socijalne interakcije na putu prema zajedničkom cilju. Tu funkciju ostvaruje u prvom redu ravnatelj škole, a u skladu s naravi svojih poslova i školski pedagog. Temelji se na prihvaćanju utjecaja onih koje se vodi, umijeću kreiranja vizije, inspiriranju i poticanju dobrovoljnog sudjelovanja u ostvarivanju, zajedničke vizije. Vođenje u školi uključuje: predočavanje osoblju cilja i zadaća koje treba ostvariti, ukazivanje na putove prema cilju i moguća rješenja, usklađivanje napora u ostvarenju programskih sadržaja, osiguravanje klime suradnje, sigurnosti i unutarnjeg sklada, poticanje na pojačanu aktivnost i kreativni pristup odgojno-obrazovnom radu, razvoj humanizirajuće komunikacije, brigu za trajno podizanje razine stručne kompetencije školskog osoblja, predstavljanje i zastupanje interesa škole i njezina osoblja pred drugim subjektima školskog života i rada i sl.

Proučavanje vođenja kao jedne od funkcija rukovođenja, novijeg je datuma i u školskim sustavima razvijenih zemalja, dok u nas kao i na prostorima većine tranzicijskih zemalja, tek postaje aktualnim pitanjem nacionalnog obrazovanja. Takvo se stanje može pripisati činjenici da je obrazovanje, do razine na kojoj počinje visoko školstvo, većim dijelom obvezno, a uz to i od strateške važnosti, pa je zbog toga pod osobitom pozornošću državne prosvjetne administracije. Ona, izravno i neizravno, određuje različite norme što utječu na odnose među subjektima cjelokupnog sustava, a osobito među subjektima (ruko)vođenja odgojno-obrazovnih ustanova. Istraživanje vođenja odgojno-obrazovne djelatnosti u školi ukazalo je na brojne dvojbe u gotovo svim područjima i aspektima toga fenomena. Njihov je početak u neuređenoj terminologiji, nastavlja se u metodološkim pristupima, a multiplicira u nekompatibilnim interpretacijama.

Iz analiza složenosti škole kao *organizacije*, provedene sa stajališta ostvarivanja funkcije vođenja, zaključujemo da je horizontalna i vertikalna diferencijacija u njoj mala, a prostorna i vremenska velika. Dok horizontalna i vertikalna diferencijacija ne postavljaju veće zahtjeve u odnosu na vođenje, prostorna i vremenska uvjetuju postojanje više razina rukovođenja, a funkciju vođenja, čine znatno složenijom. Stupanj formalizacije, kao "mjera" standardiziranosti procesa, metoda, tehnika, oblika i sadržaja rada škole, pokazuje da je ona kompleksna, predstavlja velike izazove i producira brojne zahtjeve prema rukovoditelju škole i njegovu umijeću vođenja. Treća ključna odrednica škole kao organizacije je centraliziranost. Odnosi se na koncentraciju ovlasti u donošenju odluka vezanih za sadržaj rada, financiranje, normative, uvođenje promjena i sl. Budući da odluke, s tim u vezi, uglavnom stižu "odozgo", zaključujemo da je škola izrazito centralizirana u vitalnom dijelu svoga djelovanja, ima mali stupanj autonomije u odlučivanju, a njezinom je osoblju reducirano sudjelovanje u procedurama odlučivanja. Iz tih spoznaja proizlaze specifični zahtjevi za (ruko)voditelje koji

dobrim poznavanjem svojega osoblja, uspostavljanjem kvalitetnih međuljudskih odnosa i umijećem vođenja trebaju nadomjestiti slabosti funkcioniranja škole kao organizacije.

Zaključujemo da je škola je klasična organizacija sa svim odlikama koje takva distribucija podrazumijeva. Tendencije njezina osuvremenjivanja tek se naziru i to samo u sustavima nekih razvijenih zemalja. Budući da je takva njezina uređenost drži u trajnom zaostatku za okruženjem, i u suprotnosti je s njezinom ulogom u društvu, obveza je vlasnika da potakne promjene u njezinu organiziranju, upravljanju i rukovođenju. Ponajprije stoga, što je narav poslova koji se u školi ostvaruju, u suprotnosti s njezinom sadašnjom organizacijom i vođenjem. Sadašnje stanje ne zadovoljava i treba ga znatnije mijenjati.

Zemlje koje odlikuje centralizirano *upravljanje* školstvom nastoje da sve bitne odluke o programu, investicijama, zapošljavanju, plaćanju osoblja, nadzoru, stručnom usavršavanju i sl. – donose na državnoj razini. One koje odlikuje decentralizirano upravljanje obrazovanjem, spomenute odluke "spuštaju" na nižu razinu, sve do obrazovne ustanove. Na taj način neposrednije utječu na školsko okruženje i uključuju zainteresirane subjekte u odgojno-obrazovni proces. Mada i jedan i drugi pristup imaju stanovite prednosti i nedostatke, u sve se većem broju zemalja prepoznaje tendencija uvođenja decentraliziranog upravljanja, potaknuta namjerom da se pridonesu većoj, osobito stručnoj, autonomiji škola, ubrza njihov interni razvoj i pridobije školsko okruženje za preuzimanje dijela odgovornosti u obrazovanju mladih.

U području administrativnog upravljanja, na jednoj strani, i stručno-pedagoškog na drugoj, postoje velike razlike među pojedinim zemljama. Zemlje razvijene demokracije nastoje brižljivo dozirati administrativne utjecaje u obrazovanju. Zakonodavstvom nastoje sankcionirati samo one aspekte obrazovne djelatnosti koji omogućuju uredno funkcioniranje sustava, dajući tom vidu upravljanja sekundarnu ulogu. Težište svoje brige prebacuju na stručno-pedagoško upravljanje obrazovanjem, stavljajući u prvi plan doprinos kvaliteti odvijanja odgojno-obrazovnog procesa. Obrazovnim ustanovama daju veću slobodu u projektiranju svoga razvoja, poštujući njihove osobitosti i metodologiju internog razvoja. Nasuprot tome, zemlje autoritarnih režima potenciraju administrativno upravljanje školstvom kontrolom funkcioniranja obrazovnog sustava u svim njegovim pojedinostima, rigorozno sankcioniraju ne samo programsko i organizacijsko područje, nego i stručna pitanja, umanjujući autonomnost stručnog rada te reducirajući kreativni pristup pedagoškom činu.

Pridavanje veće važnosti administrativnom nasuprot stručno-pedagoškom upravljanju, prepoznaje se i u brojnosti nadležnih prosvjetnih tijela koja nastupaju kao predstavnici države u upravljanju obrazovnim sustavom. Zemlje koje nastoje unaprijediti svoje školstvo i potpomoći njegov stručno-pedagoški

razvoj intenzivno ekipiraju i podupiru djelovanje istraživačkih instituta, zavoda za školstvo, centara za stručno usavršavanje i sl. Udružujući njihov stručni potencijal, one potiču afirmaciju pozitivnih ideja i iskustava.

Razina centraliziranosti upravljanje školstvom, povezana je ulogom školskog ravnatelja i funkcijom vođenja. Centraliziranost upravnih funkcija i afirmiranje administrativnog upravljanja mijenja narav i kvalitetu koordinacijske uloge rukovoditelja, oblike komunikacije, načine motiviranja školskog osoblja, kao i odlike stila vođenja u školi. Transferiranje oblika i metoda s viših razina upravljanja, na razinu rukovođenja obrazovnim ustanovama, pokazuje se zakonitom. U autoritarno upravljanim državama s niskom razinom demokratizacije društvenih odnosa i centralizacijom upravljanja u školstvu, ponašanje rukovoditelja na razini škole i njihovo vođenje odgojno-obrazovnog osoblja uglavnom je svedeno na kontrolu kojom se sputava razvoj. Tako postavljen sustav upravljanja ne potiče rukovoditelje na razvoj kreativnog potencijala zaposlenih, a metode vođenja su klasične, hijerarhijske, autoritarne i konzervativne. Takvo se vođenje "preslikava" i na odnose u razredu, gdje se traži poslušnost, a ne participacija.

Nasuprot tome, države s visokom razinom demokratizacije društvenih odnosa i decentraliziranim sustavom upravljanja školstvom, imaju posve suprotnu situaciju, kad je u pitanju rukovođenje i vođenje u školi. Naime, decentralizacijom je postignuto uključivanje školskog okruženja u upravljanje obrazovnih ustanova, roditelji su motivirani da izravno doprinose kvaliteti rada, rukovoditelji da svoju rukovodnu ulogu dijele sa zaposlenima, a zaposleni da neprestano tragaju za suvremenim oblicima mobiliziranja stvaralačkih snaga učenika. Vođenje, u tako upravljanim sustavima, odlikuje otvorenost za ideje, participacija nastavnika u odlučivanju, kvalitetna suradnja i timski rad, poticajna komunikacija te afirmacija inovativnih rješenja.

Teorijska analiza *istraživanja vođenja* pokazala je da su razvijene: hijerarhijska, transformacijska, instrukcijska, transakcijska i facilitativna (poticateljska) koncepcija vođenja. Neki suvremeni autori ukazuju na neprimjerenost tradicionalne tipologije vođenja za postmodernu doba pa nude koncepciju koja ima naglašenu humanističku orijentaciju i suprotstavljaju je vođenju koje je u funkciji provođenja birokratskih zahtjeva. Ta je koncepcija imenovana "pozivnim predvodništvom". Analize, uz to, pokazuju da su uspješniji oni ravnatelji koji su privrženi idejama, stvaralaštvu i ljudima s kojima rade, koji nisu opterećeni razmišljanjima o uspjehu, nego vjeruju da će se uspjeh ostvariti ako se kvalitetno pripremi nastavnike, "opskrbi" znanjima i potakne na kreativni rad. Više se oslanjaju na umijeće rada s ljudima, pa su i u svom osposobljavanju skloniji usvajati sadržaje koji će ih osposobiti za bolji rad s ljudima i razvoj njihova stvaralaštva.

Rezultati istraživanja vođenja u nekim zemljama postaju sve relevantniji u određivanju procedura izbora školskih ravnatelja. Polazi se od toga da ravnatelji znaju konstruktivno misliti, da su intelektualno i stručno superiorni, imaju odgovarajuća znanja ili snažna osobna uvjerenja, te ne samo da imaju dobre ideje, nego ih znaju i jasno artikulirati. Dobrim se ravnateljima smatraju oni koji su okrenuti svojim ljudima, koji znaju uspješno komunicirati i saslušati njihove ideje. Ističe se važnost karaktera za uspješno rukovođenje, pa se traži identifikacija pouzdanosti, ustrajnosti, moralnosti i ugleda potencijalnog ravnatelja. Imajući u vidu da je svaki ravnatelj, osim znanja s kojima dolazi na mjesto rukovoditelja, upućen na iskustveno učenje u svom okruženju, dobar se ravnatelj i po tome znatno razlikuje od drugih.

Na temelju spoznaja do kojih smo došli analizom raznih istraživanja o vođenju, zaključujemo da postoje brojni čimbenici u društvenoj zajednici, neposrednom okruženju škole, u samoj školi, među subjektima odgojno-obrazovnog procesa, kao i u konstelaciji različitih kvaliteta samog (ruko)voditelja, koji utječu na uspješnost vođenja škole. Svi ti čimbenici, kao i njihovi međusobni utjecaju, predstavljaju osnovu za konstituiranje *hipotetičkog modela* uspješnog vođenja.

Teorijsko istraživanje potvrđuje da na vođenje vrlo značajno utječu opće stanje i odnosi unutar šire *društvene zajednice*, osobito kad je u pitanju način izbora rukovoditelja. Pritom se osobito važnim pokazuje stanje demokratizacije društva, odnos prema obrazovanju kao resursu, transparentnost puta njegova razvoja i vizije ostvarenja. U *neposrednom okruženju* u kojem škola ostvaruje svoju djelatnost, prelamaju se brojni interesi od kojih mnogi utječu na vođenje. Kulturno i socijalno okruženje obrazovne ustanove te, s tim u vezi, socijalne odlike populacije koja živi u tom okruženju (obrazovanost, tradicija, sustav vrijednosti), u znatnoj se mjeri odražavaju na vođenje. Isto se tako utjecaj materijalne snage sredine, povezanost škole s okruženjem i uzajamni doprinosi kvaliteti života, odražava kako na izbor ravnatelja, tako i na njegovo ponašanje.

Odgojno-obrazovna ustanova je sustav brojnih elemenata jake uzajamne povezanosti i uvjetovanosti sa snažnim utjecajem na vođenje. Tu su, prije svega, materijalni resursi, organiziranost, programska orijentacija, subjekti odgojno-obrazovnog procesa, nastavni proces, i sl., koji značajno utječe na druge međusustave u školi, pa i na vođenje. Na drugoj je strani složenost škole kao organizacije izražena brojem učenika, organizacijskih jedinica, prostornom diferencijacijom objekata, brojem programa, radom u smjenama i sl. – kao jedan od najrelevantnijih čimbenika utjecaja na vođenje. Treba tome dodati strukturiranost zadataka škole, jasnoću vizije prema kojoj se škola razvija, tradiciju i školsku klimu, odnos prema inovacijama i kreativnim rješenjima.

Vođenje se izravno vezuje i u najvećoj mjeri ovisi o *subjektima odgojno-obrazovnog procesa*. Njihova razina i struktura obrazovanja, radno iskustvo, sustav vrijednosti,

interesi, afiniteti, motivacija, zadovoljstvo statusom, mogućnosti profesionalnog razvoja, stručnog usavršavanja i napredovanja, odnos prema idejama i inicijativama, radna zaduženja i raspored rada, uvažnost ostvarenih rezultata, etičnost odnosa, mogućnosti autonomnog djelovanja - u znatnoj su mjeri povezani s vođenjem. Vođenje se ponajviše reflektira na učenike. Njihov položaj u odgojno-obrazovnom procesu, mogućnosti izbora sadržaja, zadovoljavanje interesa i afiniteta, zadovoljstvo školskim ozračjem, zadovoljstvo nastavom i stečenim znanjem, mogućnosti savjetovanja s nastavnicima i stručnim suradnicima, uvažavanje osobnosti i drugo, povezani su s vođenjem.

Empirijskom analizom *situacije* u kojoj ravnatelj i stručni suradnici u Hrvatskoj ostvaruju svoju funkciju vođenja, zaključili smo da su oni izloženi vrlo različitim zahtjevima. Varijabilnost veličine škola kreće se od 20 do gotovo 2000 učenika. Neke škole rade na jednoj, a mnoge i na više od deset lokacija, u jednoj ili više smjena, s jednim ili desetak različitih programa, struka i zanimanja. Dok neke škole djeluju u poticajnom kulturnom i socijalnom okruženju, druge su u teškim uvjetima; s učeničkom i roditeljskom populacijom različite motivacije i zahtjeva itd. Sve te odrednice imaju vrlo značajan utjecaj na ostvarivanje funkcije vođenja.

Formalni aspekt kompetencijskog profila ključnih subjekata funkcije vođenja u našim školama, izuzetno je važan aspekt procesa vođenja. Analiza *kvalifikacijske strukture ravnatelja i stručnih suradnika*, s obzirom na stupanj i strukturu obrazovanja te radno iskustvo, pokazala je neprimjeren stupanj varijabilnosti kvalifikacija ravnatelja.

U *osnovnim školama ravnatelji* nemaju dostatan stupanj formalnog obrazovanja. Analiza pokazuje da 50,6% ravnatelja ima višu stručnu spremu, tj. završenu višu školu, a 47% ima visoku stručnu spremu, odnosno fakultetsko obrazovanje. Prema strukturi dodiplomskog obrazovanja najzastupljeniji su ravnatelji iz prirodoslovno-matematičkog područja. Njih je 26,2% (10% više nego što su pripadnici njihove struke zastupljeni u učiteljskoj populaciji). Po zastupljenosti slijede ravnatelji iz redova jezično-umjetničkog područja, kojih je 21,1% (oko 1% više među ravnateljima, nego u populaciji). Znatna skupina ravnatelja dolazi iz redova stručnih suradnika koji su pedagoško-psihološki najobrazovaniji u školi. Ima ih 12,9%, odnosno za 10% više nego što su po brojnosti zastupljeni u populaciji školskog osoblja. Najvidljiviji nesklad između zastupljenosti u populaciji i zastupljenosti među ravnateljima, je kod učitelja razredne nastave. Naime, njih je u populaciji više od 35%, a tek ih je 10,9% među ravnateljima. Budući da su u razrednoj nastavi uglavnom zaposlene žene, onda u toj činjenici valja vidjeti i neravnopravnost spolova kad je u pitanju obnašanje rukovodnih funkcija u školi. Ravnatelji osnovnih škola pretežno su osobe srednje dobi, čije radno iskustvo iznosi oko 25 godina. Njih 34% nalazi se u posljednjoj četvrtini svoga radnog vijeka.

Svi ravnatelji srednjih škola imaju primjeren stupanj obrazovanja, tj. visoku stručnu spremu. Međutim, njihova educiranost u elementarnim znanjima potrebnim za rada u odgojno-obrazovnoj djelatnosti kojom rukovode nije zadovoljavajuća. Struktura dodiplomskog obrazovanja ravnatelja pokazuje da ih najviše dolazi iz prirodoslovno-matematičkog područja (33% u gimnazijama i 26,6% u strukovnim školama), potom iz društveno-humanističkog i jezično-umjetničkog (47% u gimnazijama i 24,9% u strukovnim), te iz zvanja koja ne osposobljavaju za rad u prosvjeti (20% u gimnazijama i 45,7% u strukovnim školama). U strukovnim je školama i manja grupacija ravnatelja iz tjelesno-zdravstvenog područja (2,95%). Evidentno je veliki postotak ravnatelja, osobito u strukovnim školama, čije je dodiplomsko obrazovanje nedostatno u onim znanjima i vještinama koje čine stručnu osnovu prosvjetne profesije. Prosječno radno iskustvo ravnatelja u gimnazijama i srednjih strukovnim školama je podjednako. Ono iznosi 22,6 godina za gimnazijske i 23,25 godina za ravnatelje srednjih strukovnih škola.

Uz rukovodno i nastavno osoblje u osnovnim i srednjim školama Republike Hrvatske u rad su uključeni i *stručni suradnici*. To su specijalizirani stručnjaci na radnim mjestima pedagoga, psihologa, defektologa ili socijalnog djelatnika, čija je primarna funkcija da razvojnim djelovanjem doprinesu kvalitetnijem ostvarivanju školskog programa.

Ekipiranost osnovnih i srednjih škola stručnim suradnicima nije zadovoljavajuća. Učenička populacija u najosjetljivijoj razvojnoj dobi ne može u školi, posebice srednjoj, dobiti odgovarajuću pomoć kvalificiranih stručnjaka. Naravno da to ne isključuje značajne pojedinačne pozitivne doprinose. Stručnih je suradnika, naime, 2,5% od ukupno zaposlenog osoblja u osnovnim školama, a svega 1,2% od zaposlenih u srednjim školama. Uz to valja dodati da 31,4% osnovnih škola, odnosno 57% srednjih škola, nema niti jednog stručnog suradnika. Stručni suradnici imaju gotovo u cijelosti visoku stručnu spremu i odgovarajuću stručnu kvalifikaciju. U srednjim školama, po stručnost destruktivni propisi, omogućili su zapošljavanje 40% nekvalificiranih djelatnika na poslovima pedagoga. Stručni suradnici su mahom mlađe osobe, čije radno iskustvo iznosi 14,8 godina u pedagoga, 10,8 godina za psihologe i 13 godina za defektologe.

Da bi se optimalno ostvarila funkcija vođenja škole, potrebno je da njezini nositelji imaju određene karakteristike i znanja, tj. odgovarajuće *kompetencije*. Kompetencije i njihove odrednice, predstavljaju stanovite elemente koji su međusobno povezani i uvjetovani. Naše empirijsko istraživanje verificiralo je nalaze do kojih smo došli teorijskom analizom vođenja i identificiralo da se radi o osobnoj, razvojnoj, stručnoj, međuljudskoj i akcijskoj kompetenciji.

Osobna kompetencija je karakteristična značajka doživljavanja, ponašanja i reagiranja rukovoditelja (odlučnost, samopouzdanje, inteligencija, inicijativnost, marljivost, odgovornost, iskrenost, povjerenje, komunikativnost). *Razvojna* kompetencija omogućuju rukovoditelju da umije voditi stručno-pedagoški razvoj i poslovanje svoje ustanove. Razvojni aspekt te kompetencije uključuje znanja vezana za stvaranje vizije razvoja, uvođenje inovacija, korištenje tehnologije u funkciji razvoja, poznavanje potreba klijenata škole i sl. Administrativni aspekt razvojne kompetencije podrazumijeva umijeće organiziranja rada ustanove, poznavanje upravno-pravnog i administrativnog poslovanja, financijski menadžment obrazovne ustanove i sl. *Stručna* kompetencija uključuje u prvom redu znanja iz struke vezana za optimalno vođenje odgojno-obrazovnog procesa ustanove. Ta kompetencija uključuje poznavanje organizacije pedagoškog procesa, programiranje i didaktičko oblikovanje nastavnog rada, poznavanje prosvjetnog zakonodavstva, umijeće analize i vrednovanja rezultata odgojno-obrazovnog rada i dr. *Međuljudska* kompetencija se odnosi se na znanja i sposobnosti u području međuljudskih odnosa. Ona uključuje poznavanje načela funkcioniranja međuljudskih odnosa, znanje rješavanja konflikata, poznavanje poticajnog komuniciranja, umijeće motiviranja zaposlenih na ostvarivanju zajedničkih ciljeva, prepoznavanje i uvažavanje individualnih vrijednosti, umijeće izbora odgovarajućeg stila vođenja i dr. *Akcijaska* kompetencija se, za razliku od prethodnih, odnosi na odnosi na izravno praktično djelovanje ravnatelja u odgojno-obrazovnoj ustanovi i izvan nje. Vezana je za rad na osiguravanju uvjeta za ostvarivanje ciljeva obrazovne ustanove, suradničko ponašanje, aktivno i konstruktivno sudjelovanje u rješavanju problema, priznavanje i uvažavanje doprinosa zaposlenih, poticanje na rad osobnim primjerom, vođenje prema prepoznatljivoj viziji i sl.

Na temelju rezultata procjene važnosti pojedinih *kompetencija idealnog ravnatelja* zaključujemo da bi idealni ravnatelj trebao imati sposobnosti da lakoćom komunikacije, iskrenošću i dosljednošću pridobiva i potiče svoje osoblje na kvalitetniji rad (*osobna kompetencija*), a njegova bi razvojna kompetencija trebala jamčiti da će moći sustavno unositi pozitivne promjene i pritom racionalno organizirati funkcioniranje svoje ustanove (*razvojna kompetencija*). Budući da je ustanova kojom ravnatelj rukovodi specifične naravi, on bi u prvom redu morao razumjeti pedagoška načela na kojima se temelji odgojno-obrazovni proces i u skladu s njima planirati njegovo ostvarivanje (*stručna kompetencija*). Budući da je obrazovna djelatnost uglavnom socijalni odnos brojnih subjekata, istraživanje pokazuje da ravnatelj može uspješno obavljati svoju funkciju ako, na prvom mjestu, poznaje zakonitosti međuljudskih odnosa, zna rješavati nesporazume među ljudima i umije ih motivirati za bolji rad (*međuljudska kompetencija*). Osim što mora imati određene karakteristike osobnosti i odgovarajuća znanja, ravnatelj svojim ponašanjem pokazuje u kojoj je mjeri prikladan za rukovodnu funkciju. Od njega se očekuje da sustavno doprinosi poboljšanju uvjeta za rad i otklanja sve što bi moglo ometati rad njegova osoblja,

spremnno prihvaća sugestije i savjetodavno pomaže unapređivanje rada škole (akcijska kompetencija).

Naše je istraživanje pokazalo da odrednice pojedinih kompetencija nemaju podjednaku važnost. "Idealni" ravnatelj u prvom redu bi trebao: poznavati zakonitosti međuljudskih odnosa ($M=4,75$), znati načine unapređivanja rada u svojoj školi ($M=4,72$), biti komunikativan ($M=4,65$), racionalno organizirati ukupno funkcioniranje škole ($M = 4,63$) te znati organizirati odgojno-obrazovni proces u skladu s pedagoškim načelima rada ($M=4,62$). Ako se uzmu u obzir odrednice kompetencija kojima je najveći postotak ispitanika dao najveći stupanj važnosti (procijenio s 5) onda su to: poznavanje zakonitosti međuljudskih odnosa (86,92%), racionalno organiziranje radnog procesa u školi (82,24%), unapređivanje rada uvođenjem pozitivnih promjena (81,31%), stvaranje uvjeta za kvalitetniji rad (76,64%), optimalna komunikativnost (72,90%) i umijeće sudjelovanja u rješavanju konflikata (70,75%). Kad se imaju u vidu odrednice koje su ispitanici procijenili isključivo s važna (3), vrlo važna (4) ili izuzetno važna (5), onda među sedam takvih odrednica prepoznamo četiri koje se odnose na ljude, a to su: povjerenje u zaposlene, umijeće motiviranja za bolji rad, uvažavanje i savjetodavno pomaganje te optimalna komunikativnost. Preostale tri odnose se na zadatke koje treba ostvariti, a to su: umijeće planiranja i programiranja rada škole, poznavanje temeljnih načela organiziranja odgojno-obrazovnog rada te prikupljanje i prenošenje informacija potrebnih za odvijanje školskog rada. Iz procjene ispitanika moglo bi se zaključiti da oni smatraju kako ne bi smio postati ravnatelj onaj tko takva znanja i karakteristike nema na dovoljno visokoj razini.

Analiza rezultata upućuje na pozitivnu povezanost osobne sa stručnom, međuljudskom i akcijskom kompetencijom, razvojne sa stručnom, međuljudskom i akcijskom kompetencijom, stručne sa osobnom, međuljudskom i akcijskom kompetencijom, međuljudske sa osobnom, razvojnom, stručnom i akcijskom, te akcijske kompetencije sa osobnom, razvojnom, stručnom i međuljudskom kompetencijom. Nadalje, zaključujemo da među različitim kompetencijama postoje različito visoki stupnjevi povezanosti, od niske (od 0,20 do 0,40) do umjereno visoke (0,40 do 0,70) korelacije. Pri tome je najveća (bitna) povezanost između stručnih i osobnih kompetencija ($r=0.62$), te između akcijskih i stručnih kompetencija ($r=0.62$). Najniža je (mala) povezanost dobivena između razvojne i stručne kompetencije ($r=0.22$). Iz rezultata dobivenih na temelju procjena važnosti pojedinih kompetencija idealnih ravnatelja i povezanosti među kompetencijama, vidljivo je, prije svega, da su ispitanici vrlo visoko vrednovali važnost svih kompetencija. Oni su visinom aritmetičkih sredina od 21,51 do 22,63 potvrdili da su osobne, stručne, međuljudske, akcijske i razvojne kompetencije vrlo i izrazito važne za ravnatelja odgojno-obrazovne ustanove. Osim što ispitanici navedene kompetencije smatraju važnima oni su potvrdili i njihovu međusobnu pozitivnu povezanost i

uvjetovanost. Time su također potvrdili da je izbor i sadržaj kompetencija u hipotetičkom modelu ispravan, čime su zapravo i verificirali taj model.

Rezultati istraživanja procjene pojedinih *kompetencija stvarnih ravnatelja* upućuju na zaključak da procedura izbora ravnatelja u nas nema oslonac u stručnim spoznajama, te da ne postoji valjani oblik praćenja rada ravnatelja i vrednovanja njihovih ključnih rukovodnih kvaliteta. Taj zaključak sugeriraju procjene prema kojima stvarni ravnatelji imaju tek nekoliko odlika na razini koja neznatno prelazi prosjek, a većinu ispod pa i znatno ispod prosjeka. Malo su iznad prosjeka sposobnosti ravnatelja u rješavanju konflikata, marljivost i isticanje kvaliteta vrijednih pojedinaca. Međutim, znatno su ispod prosjeka neke izuzetno važne odrednice kompetencija kao što su: dopuštanje različitih pogleda i rješenja u pedagoškom procesu (2,28), poznavanje i korištenje informatičke tehnologije (1,98), te umijeće poticanja zaposlenih na kvalitetniji rad (1,51).

Općenito uzevši, iz rezultata se može zaključiti da ravnatelji (po procjeni naših ispitanika) nemaju zadovoljavajuću razinu kompetencija za obavljanje funkcije vođenja. Ravnateljske su karakteristike srednje razine kad je u pitanju marljivost u radu, informiranje zaposlenih, poznavanje zakonodavstva, sudjelovanje u rješavanju konflikata i isticanje uspjeha pojedinaca. Rezultati pokazuju, međutim, da mnogi ravnatelji nisu skloni dopuštati različite poglede i pedagoška rješenja svojih nastavnika, nego ih očito sputavaju u pokušajima da inoviraju svoj rad. Njihovo nepoznavanje svrhe i primjene informatičke tehnologije u svom radu i radu škole je zabrinjavajuće nisko (po čemu, naravno, nisu specifični). Osim toga oni pokazuju nedostatnu razinu umijeća praćenja i vrednovanja procesa rada i postignuća svojih djelatnika. Na ponašajno-akcijskoj razini ravnatelji ne pokazuju dovoljnu spremnost uključivanja u rješavanje problema na koje u radu nailaze njihovi nastavnici. Ono u čemu veliki broj ravnatelja pokazuje nižu razinu umijeća je motiviranje svojih ljudi za kvalitetniji rad. Budući da se upravo pridobivanje zaposlenih za bolji rad smatra ključnom odlikom svakog suvremenog ravnatelja, onda ovaj podatak treba shvatiti ozbiljno.

Za preciznije upotpunjavanje slike o razini kompetencije stvarnih ravnatelja i potrebnim intervencijama stručne pomoći, mogu poslužiti (postokom izraženi i rangirani) podaci o nedostatnoj informatičkoj pismenosti (59,81% ravnatelja), ne nalaženju odgovarajućih oblika motivacije zaposlenih (57,01% ravnatelja), nedovoljnoj upućenosti u zakonitosti međuljudskih odnosa (50,47% ravnatelja), neprimjerenom stupnju komunikativnosti (42,06% ravnatelja), nedostatku vizije razvoja škole (41,12% ravnatelja), nedovoljnom povjerenju u zaposlene (40,18% ravnatelja), dvojbenoj razini stručnosti u didaktici (35,51% ravnatelja), izrazitoj autoritarnosti (23,36% ravnatelja) itd. Iako se radi o procjenama određenog uzorka ispitanika, a procjene su razumljivo subjektivne, nema sumnje da zaključci vezani za kompetencije stvarnih ravnatelja obvezuju na mjere što bi se

morale ostvariti na najmanje dva područja: na području izbora ravnatelja i na području njihova stručnog usavršavanja.

Rezultati istraživanja pokazuju da, osim razvojne, ispitanici kompetencije stvarnih ravnatelja, ne percipiraju kao izolirane, nego kao međusobno povezane i to pozitivno povezane. Na temelju analize rezultata možemo uopćiti zaključak o pozitivnoj povezanosti osobne sa stručnom, međuljudskom i akcijskom kompetencijom, stručne sa osobnom, međuljudskom i akcijskom kompetencijom, međuljudske sa osobnom, stručnom i akcijskom, te akcijske kompetencije sa osobnom, stručnom i međuljudskom kompetencijom. Nadalje, možemo zaključiti da među različitim kompetencijama postoje različito visoki stupnjevi povezanosti, od niske (od 0,20 do 0,40) preko umjereno visoke (od 0,40 do 0,70), do visoke korelacije (od 0,70 do 0,90). Pri tome je najveća (izrazita) povezanost između osobne i akcijske kompetencije ($r=0,73$) te međuljudske i akcijske kompetencije ($r=0,71$).

Razlike u procjenama kompetencija idealnih i stvarnih ravnatelja omogućuju izvođenje nekoliko zaključaka. Procjene važnosti pojedinih kompetencija idealnih ravnatelja više su od procjena kompetencija stvarnih ravnatelja. Za svih pet kompetencija, razlika između procjena idealnih i stvarnih ravnatelja, statistički je značajna. Iz dobivenih rezultata moguće je generalizirati zaključak da se stvarni ravnatelji niti u jednoj kompetenciji nisu približili "standardima" koje su ispitanici postavili za idealnog ravnatelja. Najveća razlika između procjena važnosti za idealnog i stvarnog ravnatelja, dobivena je za: razvojne kompetencije ($M_{idr}=22,56/M_{str}=16,64$; $t=20,90$; $p<0,001$), nešto manja za međuljudske ($M_{idr}=22,34/M_{str}=14,81$; $t=19,80$; $p<0,001$), a potom za akcijske kompetencije ($M_{idr}=21,82/M_{str}=15,11$; $t=17,52$; $p<0,001$). Najniža razlika između procjena, ali još uvijek velika, dobivena je za stručne ($M_{idr}=21,91/M_{str}=14,41$; $t=14,00$; $p<0,001$) i osobne kompetencije ($M_{idr}=21,40/M_{str}=14,98$; $t=12,65$; $p<0,001$).

Istraživanje odrednica kompetencija pokazuje da postoji statistički značajna razlika u procjeni važnosti svih odrednica i to u korist idealnih ravnatelja, izuzev odrednice o informatičkoj tehnologiji. Prvih pet odrednica s najvećim razlikama za idealne i stvarne ravnatelje odnose se na: umijeće motiviranja zaposlenih (odrednica međuljudske kompetencije), poznavanje načela pedagoške organizacije rada (odrednica stručne kompetencije), prepoznavanje individualnih kvaliteta vrijednih pojedinaca (odrednica međuljudske kompetencije), komunikativnost i pristupačnost suradnicima (odrednica osobne kompetencije), te poznavanje zakonitosti međuljudskih odnosa (odrednica međuljudske kompetencije). Navedene su odrednice (kao i znatan dio preostalih) procijenjene dosta skromno kod postojećih ravnatelja, a ispitanici su ih procijenili visoko važnima za idealnog ravnatelja. Navedeni rezultati o znatnijim razlikama u procjenama važnosti kompetencija ili nekih njihovih odrednica za idealne i stvarne ravnatelje mogu poslužiti ne samo za razvoj temeljnog kurikuluma

osposobljavanja novih ravnatelja, već i za ispitivanje diferenciranih obrazovnih potreba za usavršavanjem postojećih ravnatelja.

S obzirom na *stručni profil, radno iskustvo i školu* u kojoj rade, stručni se suradnici neznatno razlikuju u procjeni važnosti pojedinih kompetencija za idealne i stvarne ravnatelja. Naime, psiholozi, smatraju razvojnu kompetenciju idealnog ravnatelja važnijom, a tu istu kompetenciju kod stvarnih ravnatelja izraženijom – od pedagoga i defektologa, a stručni suradnici čije radno iskustvo iznosi od 11 do 20 godina, smatraju da je međuljudska kompetencija kod stvarnih ravnatelja izraženija, nego što to procjenjuju od njih mlađi i stariji stručni suradnici.

U vezi s važnosti pojedinih *kompetencija idealnih pedagoga*, rezultati potvrđuju da bi dobar pedagog trebao biti iskren i dosljedan u radu te komunikativan i pristupačan (osobna kompetencija). On bi trebao znati kako se uvode inovacije u odgojno-obrazovni rad i poznavati doprinos informatičke tehnologije unapređivanju rada (razvojna kompetencija). Kad su u pitanju stručna znanja pedagog bi trebao dobro poznavati nastavni plan i program i didaktička načela njegove izrade i realizacije, te znati kako se planira i programira rad škole u cjelini (stručna kompetencija). Što se tiče rada s ljudima on treba na prvom mjestu poznavati zakonitosti međuljudskih odnosa i znati kako se najbolje mogu potaknuti nastavnici na bolji rad (međuljudska kompetencija). U svom praktičnom djelovanju pedagog mora biti otvoren prema nastavnicima i suradnicima, mora pokazati razumijevanje za njihove ideje i mora biti u stanju dati odgovarajući profesionalni savjet (akcijska kompetencija).

Gledano kroz pet odrednica s najvišom aritmetičkom sredinom, a najmanjim odstupanjem u procjenama, te kojima je najveći postotak ispitanika dao najveći stupanj važnosti (5), idealni bi se pedagog mogao opisati kao stručnjak kojemu je temeljni zadatak da uvodi inovacije u odgojno-obrazovni rad, dobro poznaje programe koji se u školi primjenjuju kao i načela njihova ostvarivanja, otvoren je, iskren i dosljedan u radu, a svoje suradnike zna slušati i pružiti im kvalitetan profesionalni savjet.

Ispitanici kompetencije idealnog pedagoga ne percipiraju kao izolirane, nego kao međusobno povezane i to pozitivno povezane. U tom pogledu možemo uopćiti zaključak o pozitivnoj povezanosti osobne s razvojnom i stručnom, razvojne s međuljudskom, akcijskom i osobnom kompetencijom, stručne s osobnom i akcijskom kompetencijom, međuljudske s razvojnom i akcijskom, te akcijske kompetencije s razvojnom, stručnom i međuljudskom kompetencijom. Nadalje, možemo zaključiti da među navedenim kompetencijama postoji uglavnom niska povezanost (od 0,20 do 0,40). Pri tome je najveća (ali zapravo mala) povezanost između međuljudskih i akcijskih kompetencija ($r=0,37$), te između akcijskih i stručnih kompetencija ($r=0,33$). Najniža je (granično mala) povezanost dobivena između razvojne i akcijske kompetencije ($r=0,20$).

Važnost kompetencija idealnih pedagoga je vrlo visoko vrednovana. Aritmetičkim sredinama od 17,76 do 21,20 potvrđena je važnost osobne, stručne, međuljudske, akcijske i razvojne kompetencije, čime je potvrđena valjanost hipotetičkog modela kompetencijskog profila optimalnog vođenja i za pedagoge kao i za ravnatelje. Na temelju dobivenih podataka moguće je generalizirati zaključak o značajnosti razlika u procjeni važnosti sljedećih kompetencija idealnog pedagoga: akcijska je kompetencija važnija od međuljudske, stručne i osobne; razvojna je kompetencija važnija od međuljudske, stručne i osobne. Razlike u procjeni važnosti ostalih kompetencija nije moguće generalizirati. U odnosu na idealnog i stvarnog ravnatelja idealni pedagog bi po ocjeni ispitanika trebao imati znatno naglašenije akcijske kompetencije. Dobiveni rezultati pokazuju da ispitanici kompetencije idealnog pedagoga ne percipiraju kao izolirane, nego kao međusobno povezane i to pozitivno povezane. Na temelju analize podataka možemo generalizirati zaključak o pozitivnoj povezanosti osobne s razvojnom i stručnom, razvojne s međuljudskom, akcijskom i osobnom kompetencijom, stručne s osobnom i akcijskom kompetencijom, međuljudske s razvojnom i akcijskom, te akcijske kompetencije s razvojnom, stručnom i međuljudskom kompetencijom.

Stručni profil stručnih suradnika, njihovo radno iskustvo i škola u kojoj rade, nije povezan nisu povezani s njihovim viđenjem kompetencijskog profila idealnog pedagoga. Statistički značajna razlika opažena je kod procjene važnosti osobne kompetencije idealnog pedagoga ($p=0,042$, tj. $p<0,05$) koju defektolozi smatraju važnijom za idealnog pedagoga, od ostalih kompetencija, dok ispitanici koji su zaposleni u srednjim školama smatraju akcijsku kompetenciju idealnog pedagoga važnijom od onih koji su zaposleni u osnovnim školama ($p=0,059$, tj. $p>0,05$).

Svih pet kompetencija procijenjeno je važnijima za idealne ravnatelje nego za idealne pedagoge. Iz toga bi se moglo zaključiti da stručni suradnici postavljaju više standarde kompetencija pred idealne ravnatelje nego li pred idealne pedagoge. Pritom treba imati u vidu da su ispitanici bili sami stručni suradnici, pa ne iznenađuje da su oni nešto "blaži" u zahtjevima prema sebi nego prema ravnateljima. Najveća razlika između procjena važnosti pojedinih kompetencija dobivena je za razvojnu kompetenciju ($M_{idr}=22,56/M_{idp}=19,18$; $t=16,12$; $p<0,001$). Nešto manja razlika u procjeni važnosti je za osobnu kompetenciju ($M_{idr}=21,40/M_{idp}=18,25$; $t=15,44$; $p<0,001$), a potom za međuljudsku kompetenciju ($M_{idr}=22,34/M_{idp}=18,29$; $t=14,88$; $p<0,001$). Kod stručne kompetencije ($M_{idr}=21,91/M_{idp}=17,75$; $t=13,98$; $p<0,001$) postoji također statistički značajna razlika, dok je najmanja, ali još uvijek statistički značajna razlika procjene važnosti, dobivena za akcijsku kompetenciju idealnih ravnatelja i idealnih pedagoga ($M_{idr}=21,82/M_{idp}=21,18$; $t=2,69$; $p<0,01$).

Pozitivno su povezane iste kompetencije idealnih ravnatelja i idealnih pedagoga. Te veze nisu jednake za sve kompetencije. Najveća je korelacija (bitna povezanost) između osobnih kompetencija ($r=0,67$), a nešto niža (ali isto bitna) povezanost između akcijskih kompetencija ($r=0,52$), te međuljudskih ($r=0,45$) idealnih ravnatelja i idealnih pedagoga. Mala je povezanost između razvojnih ($r=0,39$) te stručnih ($r=0,34$) kompetencija idealnih ravnatelja i idealnih pedagoga. Može se zaključiti da ispitanici navedene kompetencije potrebne za rad idealnih ravnatelja, drže važnima i za pedagoge. Može se pretpostaviti da svi subjekti koji participiraju u vođenju škole, moraju navedene profesionalne kompetencije imati na stanovitoj razini, kako bi se time osigurali uvjeti za timski rad, odnosno pretpostavke za razvoj škole.

Istraživanje je potvrdilo da postoji međusobna *povezanost pojedine kompetencije idealnih ravnatelja i idealnih pedagoga s ostalim kompetencijama*. Tako je osobna kompetencija idealnih pedagoga osim s osobnom povezana i sa stručnom ($r=0,49$), međuljudskom ($r=0,21$) i akcijskom ($r=0,24$) kompetencijom idealnih ravnatelja. Može se pretpostaviti da je osobnost pedagoga važan čimbenik za postavljanje zahtjeva na osobnost ravnatelja, na stručne profesionalne standarde te za kompetenciju ravnatelja u razvoju međuljudskih odnosa i preuzimanje socijalne uloge modela za djelovanje, što je izuzetno važno pri uvođenju inovacija, promjeni normi ponašanja i uopće razvoju škole. Nadalje, vidljiva je povezanost stručne kompetencije idealnih pedagoga, osim sa stručnom i s osobnom ($r=0,28$) i akcijskom ($r=0,41$) kompetencijom idealnih ravnatelja. Stručnost idealnih pedagoga, kao uvjet vođenja, pretpostavlja visoke zahtjeve na osobnost ravnatelja i njegovu spremnost da osobnim primjerom djeluje u skladu sa spoznajama struke. Još je intenzivnija povezanost između akcijske kompetencije idealnih pedagoga i idealnih ravnatelja. Ta je kompetencija idealnih pedagoga statistički značajno povezana, osim s akcijskom kompetencijom idealnih ravnatelja, još i s razvojnom ($r=0,34$), stručnom ($r=0,31$) i međuljudskom ($r=0,40$) kompetencijom idealnih ravnatelja; nije povezana jedino s osobnom. Vjerojatno je da aktivnost pedagoga znatno utječe na zahtjeve prema ravnatelju da on bude u većoj mjeri ne samo aktivan, nego i stručan i dobar poslovoda te da znade dobro surađivati s ljudima. Međuljudska kompetencija idealnih pedagoga, osim s tom istom kompetencijom idealnih ravnatelja, povezana je statistički značajno još i s razvojnom ($r=0,36$) i akcijskom ($r=0,23$) kompetencijom. Razvojna kompetencija idealnih pedagoga povezana je statistički značajno samo s tom istom kompetencijom idealnih ravnatelja.

Iz prethodnih indikatora o povezanosti pojedinih kompetencija i njihovih odrednica moguće je generalizirati zaključak da su idealni ravnatelji i idealni pedagozi međusobno povezani svojim ulogama, zadacima i strukturom svojih poslova u školi. Povezanost sadržaja njihove radne orijentacije i opseg participacije u vođenju škole, znatno su izraženije od razlika koje su uvjetovane

funkcijama. Iz toga se naslućuje sve izraženija svijest o komplementarnosti uloga, te uočavaju potrebe za interdisciplinarnošću pristupa i timskim radom ravnatelja i pedagoga u ostvarivanju internog razvoja odgojno-obrazovne ustanove. Iz te činjenice proizlazi i zaključak da su i jednima i drugima potrebne i poželjne slične kompetencije za uspješno vođenje u školi.

Integracijom teorijskih spoznaja o vođenju, primijenjenih u konstituiranju hipotetičkog modela, te spoznaja do kojih smo došli empirijskim istraživanjem, izveli smo nekoliko zaključaka koji verificiraju konstruirani model kompetencija temeljnih subjekata vođenja odgojno-obrazovnog rada u školi.

Za uspješno obavljanje funkcije vođenja u školi (ruko)voditelj treba imati brojna znanja i karakteristike. Ta se znanja i karakteristike mogu imenovati kao: osobna, razvojna, stručna, međuljudska i akcijska kompetencija. Sve su te kompetencije važne za uspješno vođenje, ali se kao najvažnija izdvaja razvojna. Tu kompetenciju u najvećoj mjeri određuje umijeće razvojnog djelovanja u dinamici odgojno-obrazovnog procesa, koje se prepoznaje u kreiranju vizije i uvođenju inovacija kao putu njezina ostvarivanja. Razvojnu kompetenciju (ruko)voditelja po važnosti slijedi međuljudska. Kao najrelevantnija odlika te kompetencije iskazuje se umijeće motiviranja školskog osoblja da sustavno radi na ostvarenju zajedničke vizije. Tu odliku slijedi sposobnost rješavanja konflikata i nesporazuma koji se pojavljuju u radu, a neracionalno troše energiju zaposlenih. Osobna, stručna i akcijska kompetencija su, po svemu sudeći, podjednako vrlo važne za uspješno vođenje. Vrline koje u najvećoj mjeri određuju osobnu kompetenciju jesu iskrenost i marljivost (ruko)voditelja. Stručna kompetencija svoje ishodište ima u vrsnom poznavanju naravi odgojno-obrazovnog procesa, a posebice nastave, u čemu nalazi uporište za svaku osmišljenu stručnu aktivnost. Akcijska kompetencija, kao primjena znanja i demonstracija karakteristika svih odlika rukovoditelja, ogleda se ponajviše u stvaranju optimalnih uvjeta za odgojno-obrazovni rad ustanove i otvorenosti za sve oblike suradnje s djelatnicima.

Model uspješnog vođenja pretpostavlja, dakle, pet navedenih kompetencija, a uspješan bi se (ruko)voditelj mogao opisati kao osoba koja ima jasnu viziju i trajno uvodi pozitivne promjene da bi tu viziju ostvario. On zna raditi s ljudima i uspješno rješava konflikte koji ometaju ostvarenje školskog programa. Uz to je iskren, ima povjerenja u svoje ljude i intenzivno je predan radu. Uspješan (ruko)voditelj škole dobro poznaje načela na kojima je utemeljen odgojno-obrazovni proces u cjelini, kao i didaktička načela na kojima se odvija nastava kao temeljni dio odgojno-obrazovnog procesa. Napokon, ne može se smatrati uspješnim (ruko)voditeljem škole onaj tko nije otvoren za suradnju i nije u stanju osigurati optimalne uvjete za rad.

Zaključimo na kraju da je ovo, kao i brojna druga istraživanja, otvorilo znatno više pitanja nego što je uspjelo dati odgovora. Ukazali smo na složenost fenomena kojim smo se bavili, te istaknuli njegovu važnost za razvoj i unapređivanje našeg školstva. Sve je jasnije da će upravo o umijeću vođenja promjena od razine državne prosvjetne politike, preko operativnih tijela i institucija sustava do same škole i njihovih (ruko)voditelja, ovisiti budućnost sustava, škole u tom sustavu i budućnost generacija mladih na ostvarivanju novih vizija.

V. SAŽETAK

Vođenje, kao jedna od temeljnih funkcija rukovođenja, sve je relevantniji čimbenik funkcioniranja suvremene škole i optimalnih rezultata odgojno-obrazovnog procesa koji se u njoj ostvaruje. Nasuprot tome stoji činjenica da se taj fenomen u školstvu nedovoljno istražuje, te da se spoznaje do kojih se dolazi, ne apliciraju u školsku praksu. Potaknuti tim saznanjem pristupili smo istraživanju s ciljem da ponudimo optimalni model vođenja odgojno-obrazovne djelatnosti u školi temeljen na kompetencijskom profilu subjekata procesa vođenja. Pod subjektima u ovom istraživanju mislimo na ravnatelje i školske pedagoge, čiji kompetencijski profil držimo ključnim za optimalno vođenje odgojno-obrazovnog rada u školi.

Ostvarenju naznačene svrhe pristupili smo kroz dva metodološki povezana i međusobno uvjetovana dijela. U prvom, teorijskom dijelu radnje analizirali smo školu kao organizaciju, proučili upravljanje školskim sustavom, prikazali rukovođenje školom i nositelje rukovodnih funkcija te, izložili teorije i koncepcije vođenja. Na osnovi teorijskih spoznaja navedenih elemenata konstituirali smo hipotetički model optimalnog vođenja škole koji nam je bio polazište za pristup empirijskom istraživanju. Empirijskim smo, pak, istraživanjem utvrdili kvalifikacijsku strukturu ravnatelja i stručnih suradnika osnovnih i srednjih škola (N=1882), kompetencije idealnih i stvarnih ravnatelja te idealnih pedagoga (N=107). Potom smo ispitali važnost pojedinih kompetencija, njihovu uvjetovanost i međusobnu povezanost.

Sintezom teorijskog i empirijskog dijela istraživanja došli smo do zaključka da se brojne karakteristike i znanja koje ravnatelji i školski pedagozi trebaju imati za uspješno vođenje mogu integrirati u model od pet kompetencija: osobnu, razvojnu, stručnu, međuljudsku i akcijsku. Najrelevantnijom se pokazala razvojna kompetencija, na koju se vezuje kompetencija u području međuljudskih odnosa. Optimalno bi se vođenje moglo ukratko izraziti kao vođenje s jasnom vizijom i trajnim uvođenjem pozitivnih promjena da bi se ta vizija ostvarila. Ono uključuje poznavanje rada s ljudima na ostvarenju zajedničkog cilja i uspješno rješavanje konflikata koji ometaju njezino ostvarenje. Uz to, podrazumijeva iskrenost i povjerenje u ljude s kojima se radi te intenzivnu predanost zadacima koje treba ostvariti. Uspješno vođenje uključuje dobro poznavanje načela na kojima je utemeljen odgojno-obrazovni proces u cjelini, kao i didaktička načela na kojima se odvija nastava kao temeljni dio toga procesa. Napokon, dobro vođenje podrazumijeva otvorenost za suradnju i sustavno stvaranje optimalnih uvjeta za rad.

Valja istaći da je ovo istraživanje, osim što je dalo neke odgovore, otvorilo i nova pitanja za daljnja istraživanja, kako u užem području fenomena vođenja, tako i u širem kontekstu u kojem suvremeno vođenje treba implementirati.

SUMMARY

Leadership, as one of the fundamental functions of management is an increasingly important element of the functioning of a contemporary school, which contributes to optimal results achieved in it. However, there is a fact that this phenomenon has not been studied enough and that the new knowledge is not applied in educational practice. Induced by this fact we have started a research with an aim to offer an optimal model of leadership in education based on a leaders competent profile. Here we mean school principals and school educators - whose profiles we hold to be the key elements of a successful educational work at school.

For this end, we have drawn two methodologically connected and mutually conditioned lines of research. In the first, the theoretical one, we have analysed the school as an organization, studied the management of the educational system and presented the management of a school and its carriers - as well as the theoretical concepts of leadership. On the basis of the theoretical perceptions of the mentioned elements we have constructed a hypothetical model of optimal leadership of a school - which was the starting point for our empirical research. In our empirical research we have found the educational background of the actual headmasters and educators in our elementary and secondary schools (N=1882), the competencies of ideal and real headmasters as well as ideal educators (N=107). Then we examined the importance of each competency, their interconnections and restrictions.

Having synthesized the theoretical and the empirical parts of the research we have come to a conclusion that numerous features and knowledge that the headmasters and educators should have for a successful management could be integrated into a model of five competencies related to: person, development, educational background, interpersonal relations and activity. The developmental competency showed to be the most important one - connected immediately to their interpersonal competency. An optimal leadership could be shortly defined as a leadership with a clear vision and permanent implementation of positive changes, which lead to the realization of that vision. This includes the skill of cooperation with people directed towards the realization of the common goal and the skill of solving the conflicts, which hamper that realization. Sincerity and trusting people are understood as well as an intensive devotion to the tasks that must be realized. A successful leadership includes good knowledge of the principles on which the educational process is based as a whole, as well as the teaching strategies applied in teaching as the fundamental part of that process. Finally, a good leadership understands an open cooperation and a systematic improvement of the conditions of work.

It must be pointed out that this research, although it has given some answers, has also opened new questions to be researched, not only in the narrower field of leadership, but also in its wider context which should be implemented into a contemporary management.

VI. PRILOZI

PRILOG 1.

Instrument_DIS_P3

UPITNIK

I. OPĆI PODACI

1.1. Odgojno-obrazovna ustanova (zaokruži):

- a) osnovna škola
- b) srednja škola
- c) učenički dom
- d) _____

1.2. Radna funkcija (posao) koji sada obavlja:

- a) školski pedagog
- b) voditelj smjene
- c) _____

1.3 Naziv studijske grupe:

- a) pedagogija - četverogodišnji studij
- b) pedagogija - studij za školske pedagoge
- c) pedagogija + neki predmet/područje
- d) _____

1.4. Ukupno radno iskustvo: _____ godina, a od toga kao:

a) učitelj _____ godina	e) školski pedagog _____ godina
b) nastavnik _____ godina	f) _____ godina
c) pom. ravnatelja _____ godina	g) _____ godina
d) ravnatelj _____ godina	h) _____ godina

VOĐENJE ODGOJNO-OBRAZOVNOG RADA ŠKOLE

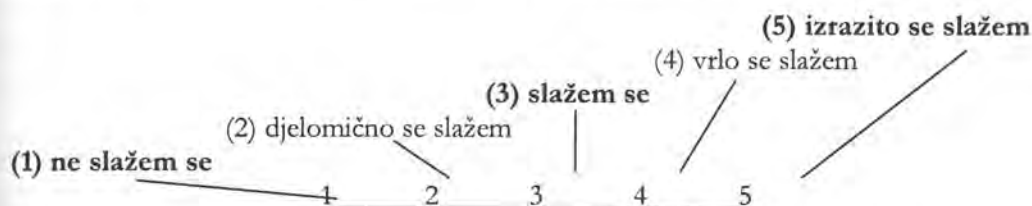
U nastavku će biti izložene tvrdnje vezane za vođenje odgojno-obrazovnog rada škole. Funkcija vođenja jedna je od temeljnih funkcije ravnatelja i školskog pedagoga. Ovaj će Upitnik ispunjavati školski pedagozi i drugi stručni suradnici, a njegova je svrha da se prikupe procjene u svrhu unapređivanje funkcije vođenja u našim školama.

Procjene izvršene u Upitniku koristit će se isključivo za skupnu statističku obradu i interpretaciju fenomena vođenja. Stoga Vas molimo da u njima ne budete sputani osobnom situacijom nego što je moguće objektivniji. Time ćete pomoći realnom sagledavanju stanja u našoj školskoj praksi i pomoći da se ono unaprijedi.

Upitnik je anoniman.

II. PROCJENE O POTREBNIM KARAKTERISTIKAMA ŠKOLSKIH PEDAGOGA ZA VOĐENJE

Molimo Vas da svoje procjene izrazite **zaokruživanjem brojeva** imajući u vidu da **manji broj** znači manje slaganje, a **veći broj** veće slaganje.



- 2.1. Izrazito važan preduvjet za kvalitetno ostvarivanje funkcije školskog pedagoga je **marljivost u radu!** 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5
- 2.2. **Povjerenje** pedagoga u svoje suradnike je važan uvjet za uspješno ostvarivanje planiranih stručnih zadataka u školi! 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5
- 2.3. Pedagog bi trebao **tolerirati različita viđenja** pojedinih stručnih problema i dopustiti različite pristupe njihovom rješavanju! 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5
- 2.7. Nije neophodno da pedagog bude **iskren i dosljedan** te da održava dana obećanja! Slažete se? 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5
- 2.8. Dobro je kad pedagog ne **komplicira ili zamagljuje probleme** i kad ne bježi od kriznih situacija prepuštajući ih drugima na rješavanje! 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5
- 2.12. **Komunikativnost** je važna osobina za uspješno obnašanje funkcije školskog pedagoga! 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5
- 2.13. **Demokratsko vođenje** škole daje bolje odgojno-obrazovne rezultate od drugih oblika vođenja! 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5

- 2.14. Pozitivno je ako se školski pedagozi zalažu za **javno isticanje uspjeha** i rezultata vrijednih učitelja? 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5
- 2.15. Dobar školski pedagog znađe **prepoznati nešto što je najbolje** u svakom učitelju i razvijati to za dobrobit svoje škole! 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5
- 2.18. Dobar se pedagog ne zatvara u svoju kancelariju, neprestano je u **kontaktu s učiteljima**, pažljivo ih sluša i pomaže savjetom u radu! 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5
- 2.19. Školski pedagog ne **radi iza leđa** svojim ljudima, probleme nastoji riješiti "oči u oči", a ne preko papira i raznih komisija! 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5
- 2.20. Nije potrebno da se pedagog opterećuje rješavanjem **konflikata**, kad će se oni i tako prije ili poslije riješiti! 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5
- 2.22. Škola će uspješnije ostvariti svoj program ako školski pedagog ima **jasnu viziju** dugoročnih pedagoških prioriteta škole? 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5
- 2.23. Za efikasno djelovanje škole važno je da pedagog brzo pribavlja i u cijelosti prenosi relevantne **stručne informacije!** 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5
- 2.24. Ako pedagog ne **otklanja prepreke** stručnom radu u školi i ne stvara primjerene uvjete za taj rad to neće bitno utjecati na rezultate! 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5
- 2.26. Važno je da pedagog dobro i racionalno **organizira svoj posao!** 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5
- 2.31. Pedagog treba razumjeti smisao i važnost kvalitetnog **planiranja i programiranja** i znati to primijeniti u svojoj školi. 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5
- 2.32. Važno je da pedagog razumije pedagoška načela i znađe u skladu s njima **organizirati** odgojno-obrazovni proces u svojoj školi! 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5
- 2.33. Važno za pedagoga da dobro razumije zakonitosti **međuljudskih odnosa** i da poznaje mehanizme po kojima funkcionira školski kolektiv! 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5
- 2.34. Pedagog bi trebao znati načine i procedure **vrednovanja postignuća** učitelja i ostvarivanja objektivne kontrole njihova rada! 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5
- 2.35. Važno je da pedagog znađe prepoznati potrebe svojih učitelja i primijeniti odgovarajuće oblike **motivacije** za 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5

njihov djelotvorniji rad!

2.36. Nije potrebno da pedagog znade **koristiti kompjutor** u svom radu kad za to i tako postoje stručnjaci koji u danom trenutku mogu pomoći! 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5

2.38. Temeljne državne **zakonodavne dokumente i propise** iz područja odgoja i obrazovanja pedagog bi trebao dobro poznavati! 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5

2.39. Nije neophodno da pedagog detaljno poznaje **nastavni plan i program** kao i didaktičko-metodička načela njegova ostvarivanja! 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5

2.41. Pedagog se ne bi trebao opterećivati realizacijom **projekata i uvođenjem inovacija** u odgojno-obrazovni proces svoje škole! 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5

III. PROCJENE O KARAKTERISTIKAMA RAVNATELJA ZA VOĐENJE

Sudeći po rezultatima empirijskih istraživanja funkcije ravnatelja i pedagoga su povezane i međusobno uvjetovane. Zbog toga se u nastavku traži procjena sličnih karakteristika za rukovoditelje škola.

Molimo Vas da svoje procjene izrazite **zaokruživanjem brojke** slično kao i u prethodnim tvrdnjama, tj.

(5) je **izrazito DA**
(4) vrlo se slažem
(3) **slažem se**
(2) djelomično se slažem
(1) je **izrazito NE**

2.1. **Marljivost** utječe na kvalitetno ostvarivanje funkcije ravnatelja!
1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5

2.1. Moj je ravnatelj marljiv!
1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5

2.2. **Povjerenje** ravnatelja u svoje djelatnike važan je preduvjet njihova predanog angažiranja u radu!
1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5

2.2. Moj ravnatelj ima povjerenja u svoje djelatnike:
1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5

2.3. Ravnatelj bi trebao **tolerirati različita viđenja** pojedinih stručnih problema i dopustiti različite pristupe njihovom rješavanju!
1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5

2.3. Moj ravnatelj tolerira različita viđenja pojedinih stručnih problema i dopušta različite pristupe njihovom rješavanju
1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5

2.7. Neophodno je da ravnatelj bude **iskren i dosljedan** te da održava dana obećanja!

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5

2.8. Dobro je kad ravnatelj ne **komplicira ili zamagljuje probleme** i kad ne bježi od kriznih situacija prepuštajući ih drugima na rješavanje!

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5

2.12. **Komunikativnost** je važna osobina za uspješno obnašanje funkcije ravnatelja škole!

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5

2.13. **Demokratsko vođenje** škole daje bolje odgojno-obrazovne rezultate od drugih oblika vođenja!

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5

2.14. Ravnateljevo **javno isticanje uspjeha** i rezultata vrijednih učitelja i stručnih suradnika treba se smatrati pozitivnim?

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5

2.15. Dobar ravnatelj znade **prepoznati ono najbolje** u svakom svom djelatniku i iskoristiti to za dobrobit svoje škole!

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5

2.18. Dobar se ravnatelj ne zatvara u svoju kancelariju, **obilazi svoje osoblje**, sluša i pomaže savjetom u radu!

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5

2.19. Ravnatelj ne **radi iza leđa** svojim ljudima, probleme nastoji riješiti "oči u oči", a ne preko papira i komisija!

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5

2.20. Nije potrebno da se ravnatelj opterećuje rješavanjem **konflikata**, kad će se oni i tako prije ili poslije riješiti!

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5

2.22. Škola će uspješnije ostvariti svoj program ako ravnatelj ima **jasnu viziju** dugoročnog razvoja svoje škole!

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5

2.23. Za efikasno djelovanje škole važno je da ravnatelj brzo pribavlja i u cijelosti prenosi relevantne **informacije**!

2.7. Moj je ravnatelj iskren i dosljedan te održava dana obećanja!

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5

2.8. Moj ravnatelj ne komplicira ili zamagljuje probleme i ne bježi od kriznih situacija!

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5

2.12. Moj je ravnatelj optimalno komunikativan!

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5

2.13. Moj ravnatelj preferira demokratsko vođenje škole!

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5

2.14. Moj ravnatelj javno ističe uspjeh i rezultate vrijednih učitelja i stručnih suradnika!

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5

2.15. Moj ravnatelj znade prepoznati ono najbolje u svakom svom djelatniku i iskoristiti to za dobrobit svoje škole!

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5

2.18. Moj se ravnatelj ne zatvara u svoju kancelariju, obilazi svoje osoblje, sluša i pomaže savjetom u radu!

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5

2.19. Moj ravnatelj ne radi iza leđa svojim ljudima, probleme nastoji riješiti "oči u oči", a ne preko papira i komisija!

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5

2.20. Moj se ravnatelj ne opterećuje rješavanjem konflikata. Pušta da ih rješava netko drugi.

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5

2.3. Moj ravnatelj ima dugoročnu viziju razvoja svoje škole!

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5

2.23. Moj ravnatelj brzo pribavlja i u cijelosti prenosi relevantne informacije!

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5

2.24. Ako ravnatelj ne **otklanja prepreke** u radu svojih djelatnika i ne stvara primjerene uvjete za rad to neće bitno utjecati na rezultate!

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5

2.26. Nije važno da ravnatelj dobro i racionalno **organizira posao**. On će se i bez njegova uplitanja dobro odvijati!

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5

2.31. Ravnatelj treba razumjeti smisao i važnost kvalitetnog **planiranja i programiranja** i znati to primijeniti u svojoj školi.

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5

2.32. Važno je ako ravnatelj razumije pedagoška načela i znade u skladu s njima **organizirati** odgojno-obrazovni proces u svojoj školi!

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5

2.33. Nije važno za ravnatelja da dobro razumije zakonitosti **međuljudskih odnosa** i da poznaje mehanizme po kojima funkcionira njegov školski kolektiv!

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5

2.34. Ravnatelj bi trebao znati načine i procedure **vrednovanja postignuća** njegovih djelatnika i ostvarivanja objektivne kontrole njihova rada!

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5

2.35. Važno je da ravnatelj znade prepoznati potrebe svojih djelatnika i primijeniti odgovarajuće oblike **motivacije** za njihov djelotvorniji rad!

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5

2.36. Nije potrebno da ravnatelj znade **koristiti kompjutor** u svom radu kad za to i tako postoje stručnjaci!

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5

2.38. Temeljne državne **zakonodavne dokumente i propise** iz područja odgoja i obrazovanja ravnatelj bi trebao "imati u malom prstu"!

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5

2.39. Neophodno da ravnatelj poznaje **nastavni**

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5

2.24. Moj ravnatelj otklanja prepreke u radu svojih djelatnika i stvara primjerene uvjete za rad!

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5

2.26. Moj ravnatelj dobro i racionalno organizira posao!

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5

2.31. Moj ravnatelj razumije smisao i važnost kvalitetnog planiranja i programiranja i zna to primijeniti u svojoj školi.

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5

2.32. Moj ravnatelj razumije pedagoška načela i znade u skladu s njima organizirati odgojno-obrazovni proces u svojoj školi!

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5

2.33. Moj ravnatelj dobro razumije zakonitosti međuljudskih odnosa i poznaje mehanizme po kojima funkcionira njegov školski kolektiv!

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5

2.34. Moj ravnatelj zna načine i procedure vrednovanja postignuća djelatnika i ostvarivanja objektivne kontrole njihova rada!

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5

2.35. Moj ravnatelj znade prepoznati potrebe svojih djelatnika i primijeniti odgovarajuće oblike motivacije za njihov djelotvorniji rad!

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5

2.36. Moj ravnatelj znade koristiti kompjutor u svom radu!

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5

2.38. Moj ravnatelj dobro poznaje temeljne državne zakonodavne dokumente i propise iz područja odgoja i obrazovanja.

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5

2.39. Moj ravnatelj dobro poznaje nastavni plan i

plan i program kao i didaktička načela njegova ostvarivanja!

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5 _____

2.41. Ravnatelj se ne bi trebao opterećivati realizacijom **projekata i uvođenjem inovacija** u odgojno-obrazovni proces svoje škole!

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5 _____

program kao i didaktička načela njegova ostvarivanja!

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5 _____

2.41. Moj se ravnatelj vrlo aktivno uključuje u realizaciju projekata i uvođenje inovacija u odgojno-obrazovni proces svoje škole!

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5 _____

HVALA VAM NA SURADNJI!

PRILOG 2a. Procjene kompetencija idealnih ravnatelja

Rezultati procjene osobne kompetencije idealnih ravnatelja

Red. broj	Tvrđnja/osobina (u instrumentu)	Varijabla (u stat. obradi instrumenta)	Broj ispitanika	Najm. stupanj slaga.	Najveći stupanj slaganja	Mod	Arit. met. sred.	Stand. ard. dev.
1.1.	2.7. Neophodno je da ravnatelj bude iskren i dosljedan te da održava dana obećanja!	ISKREN7B	107	1	5	5	4,41	0,95
1.2.	2.1. Marljivost utječe na kvalitetno ostvarivanje funkcije ravnatelja!	MARLJV1B	107	1	5	5	3,97	0,91
1.3.	2.2. Povjerenje ravnatelja u svoje djelatnike važan je preduvjet njihova predanog angažiranja u radu!	POVJR2B	107	3	5	5	4,36	0,68
1.4.	2.12. Komunikativnost je važna osobina za uspješno obnašanje funkcije ravnatelja škole!	KOMUK12B	107	3	5	5	4,65	0,62
1.5.	2.3. Ravnatelj bi trebao tolerirati različita viđenja pojedinih stručnih problema i dopustiti različite pristupe njihovu rješavanju!	TOLERA3B	107	1	5	4	4,02	0,94

Rezultati procjene razvojne kompetencije idealnih ravnatelja

Redn. i broj	Tvrđnja/osobina (u instrumentu)	Varijabla (u instrumentu)	Broj ispitanika	Najm. stup. slaga.	Najveći stupanj slaganja	Mod	Arit. met. sred.	Stand. ard. devi.
2.1.	2.22. Škola će uspješnije ostvariti svoj program ako ravnatelj ima jasnu viziju	VIZIA22B	107	2	5	5	4,50	0,78

	dugoročnog razvoja svoje škole!							
2.2.	2.26. Nije važno da ravnatelj dobro i racionalno organizira posao . On će se i bez njegova uplitanja dobro odvijati!	ORGNZ26B	107	1	5	(1) 5	(1,37) 4,63	0,95
2.3.	2.23. Za efikasno djelovanje škole važno je da ravnatelj brzo pribavlja i u cijelosti prenosi relevantne informacije !	INFOR23B	107	3	5	5	4,57	0,67
2.4.	2.41. Ravnatelj se ne bi trebao opterećivati realizacijom projekata i uvođenjem inovacija u odgojno-obrazovni proces svoje škole!	INOVA41B	107	1	5	(1) 5	(1,28) 4,72	0,68
2.5.	2.36. Nije potrebno da ravnatelj znade koristiti kompjutor u svom radu kad za to i tako postoje stručnjaci!	KOMPT36B	107	1	5	(1) 5	(1,85) 4,15	1,04

Rezultati procjene stručne kompetencije idealnih ravnatelja

Redn i broj	Tvrđnja/osobina (u instrumentu)	Varijabla (u instrumentu)	Broj ispitani ka	Najm. stup. slaga.	Najveći stupanj slaganja	Mod	Arit met. sred.	Stand ard. devi.
3.1.	2.38. Temeljne državne zakonodavne dokumente i propise iz područja odgoja i obrazovanja ravnatelj bi trebao "imati u malom prstu"!	PROPS38B	107	1	5	5	4,28	1,04
3.2.	2.32. Važno je ako ravnatelj razumije pedagoška načela i znade u skladu s njima organizirati odgojno-obrazovni proces u svojoj školi!	NCELA32B	107	3	5	5	4,62	0,58
3.3.	2.39. Neophodno da ravnatelj poznaje nastavni plan i program kao i didaktička načela njegova ostvarivanja!	PROGR39B	107	1	5	5	4,33	0,95
3.4.	2.31. Ravnatelj treba razumjeti smisao i važnost kvalitetnog planiranja i programiranja i znati to primijeniti u svojoj školi.	PLANR31B	107	3	5	5	4,50	0,71

3.5.	2.34. Ravnatelj bi trebao znati načine i procedure vrednovanja postignuća njegovih djelatnika i ostvarivanja objektivne kontrole njihova rada!	VRDNV34B	107	2	5	5	4,22	0,85
------	---	----------	-----	---	---	---	------	------

Rezultati procjene međuljudske kompetencije idealnih ravnatelja

Redn i broj	Tvrđnja/osobina (u instrumentu)	Varijabla (u instrumentu)	Broj ispitani ka	Najm. stup. slaga.	Najveći stupanj slaganja	Mod	Arit met. sred.	Stand ard. devi.
4.1.	2.33. Nije važno za ravnatelja da dobro razumije zakonitosti međuljudskih odnosa i da poznaje mehanizme po kojima funkcionira njegov školski kolektiv!	ODNOS33B	107	1	5	1 (5)	1,25 (4,75)	0,75
4.2.	2.13. Demokratsko vođenje škole daje bolje odgojno-obrazovne rezultate od drugih oblika vođenja!	DEMKR13 B	107	2	5	5	4,23	0,89
4.3.	2.20. Nije potrebno da se ravnatelj opterećuje rješavanjem konflikata , kad će se oni i tako prije ili poslije riješiti!	KONFT20B	107	1	4	1 (5)	1,52 (4,48)	0,96
4.4.	2.35. Važno je da ravnatelj znade prepoznati potrebe svojih djelatnika i primijeniti odgovarajuće oblike motivacije za njihov djelotvorniji rad!	POTCE35B	107	3	5	5	4,47	0,72
4.5.	2.15. Dobar ravnatelj znade prepoznati ono najbolje u svakom svom djelatniku i iskoristiti to za dobrobit svoje škole!	PREPZ15B	107	2	5	5	4,37	0,80

Rezultati procjene akcijske kompetencije idealnih ravnatelja

Redn i broj	Tvrđnja/osobina (u instrumentu)	Varijabla (u instrumentu)	Broj ispitani ka	Najm. stup. slaga.	Najveći stupanj slaganja	Mod	Arit met. sred.	Stand ard. devi.
5.1.	2.24. Ako ravnatelj ne otklanja prepreke u radu svojih djelatnika i ne stvara primjerene uvjete za rad to	UVJET24B	107	1	5	1 (5)	1,49 (4,51)	1,00

	neće bitno utjecati na rezultate!							
5.2.	2.18. Dobar se ravnatelj ne zatvara u svoju kancelariju, obilazi svoje osoblje , sluša i pomaže savjetom u radu!	KNTKT18B	107	3	5	5	4,36	0,77
5.3.	2.14. Ravnateljevo javno isticanje uspjeha i rezultata vrijednih učitelja i stručnih suradnika treba se smatrati pozitivnim?	ISTIC14B	107	1	5	5	4,18	0,91
5.4.	2.19. Ravnatelj ne radi iza leđa svojim ljudima, probleme nastoji riješiti "oči u oči", a ne preko papira i komisija!	IZALE19B	107	3	5	5	4,49	0,71
5.5.	2.8. Dobro je kad ravnatelj ne komplacira ili zamagljuje probleme i kad ne bježi od kriznih situacija prepuštajući ih drugima!	NBJEZI8B	107	1	5	5	4,24	1,21

PRILOG 2b. Procjene kompetencija stvarnih ravnatelja

Rezultati procjene osobne kompetencije stvarnih ravnatelja

Red. broj	Tvrdnja (u instrumentu)	Varijabla (u stat. obradi instrumenta)	Broj ispitanika	Najm. stupanj slaga.	Najveći stupanj slaganja	Mod	Arit. sred.	Stand. ard. dev.
1.1.	(2.7.) Moj je ravnatelj iskren i dosljedan te održava dana obećanja!	ISKREN7C	107	1	5	4	3,03	1,29
1.2.	(2.1.) Moj je ravnatelj marljiv!	MARLJV1C	106	1	5	3	3,38	1,13
1.3.	(2.2.) Moj ravnatelj ima povjerenja u svoje djelatnike.	POVJR2C	107	1	5	3	2,89	1,08
1.4.	(2.12.) Moj je ravnatelj optimalno komunikativan!	KOMUK12C	107	1	5	2	2,90	1,27
1.5.	(2.3.) Moj ravnatelj tolerira različita viđenja pojedinih stručnih problema i dopušta različite pristupe njihovu rješavanju	TOLERA3C	106	1	5	3	2,28	1,13

Rezultati procjene razvojne kompetencije stvarnih ravnatelja

Red. broj	Tvrđnja (u instrumentu)	Varijable (u stat. obradi instrumenta)	Broj ispitanika	Najm. stupanj slaga.	Najveći stupanj slaganja	Mod	Arit. met. sred.	Stand. ard. dev.
2.1.	(2.22.) Moj ravnatelj ima dugoročnu viziju razvoja svoje škole!	VIZIA22C	107	1	5	2	2,93	1,10
2.2.	(2.26.) Moj ravnatelj dobro i racionalno organizira posao!	ORGNZ26C	107	1	5	2	2,78	1,20
2.3.	(2.23.) Moj ravnatelj brzo pribavlja i u cijelosti prenosi relevantne informacije!	INFOR23C	107	1	5	2	3,07	1,23
2.4.	(2.41.) Moj se ravnatelj vrlo aktivno uključuje u realizaciju projekata i uvođenje inovacija u odgojno-obrazovni proces svoje škole!	INOVA41C	107	1	5	2	2,68	1,19
2.5.	(2.36.) Moj ravnatelj znade koristiti kompjutor u svom radu!	KOMPT36C	107	1	5	2	1,89	1,35

Rezultati procjene stručne kompetencije stvarnih ravnatelja

Redni broj	Tvrđnja/osobina (u instrumentu)	Varijable (u instrumentu)	Broj ispitanika	Najm. stup. slaga.	Najveći stupanj slaganja	Mod	Arit. met. sred.	Stand. ard. devi.
3.1.	(2.38.) Moj ravnatelj dobro poznaje temeljne državne zakonodavne dokumente i propise iz područja odgoja i obrazovanja.	PROPS38C	107	1	5	3	3,05	1,12
3.2.	(2.32.) Moj ravnatelj razumije pedagoška načela i znade u skladu s njima organizirati odgojno-obrazovni proces u svojoj školi!	NCELA32C	107	1	5	2	2,87	1,14
3.3.	(2.31.) Moj ravnatelj razumje smisao i važnost kvalitetnog planiranja i programiranja i zna to primijeniti u svojoj školi.	PLANR31C	107	1	5	3	2,91	1,13
3.4.	(2.39.) Moj ravnatelj dobro poznaje nastavni plan i program kao i didaktička načela njegova ostvarivanja!	PROGR39C	107	1	5	3	3,03	1,15
3.5.	(2.34.) Moj ravnatelj zna načine i procedure vrednovanja postignuća	VRDNV34C	107	1	5	2	2,72	1

djelatnika i ostvarivanja objektivne kontrole njihova rada!								
---	--	--	--	--	--	--	--	--

Rezultati procjene međuljudske kompetencije stvarnih ravnatelja

Redn i broj	Tvrđnja (u instrumentu)	Varijabla (u instrumentu)	Broj ispitani ka	Najm. stup. slaga.	Najveći stupanj slaganja	Mod	Arit met. sred.	Stand ard. devi.
4.1.	(2.33.) Moj ravnatelj dobro razumije zakonitosti međuljudskih odnosa i poznaje mehanizme po kojima funkcionira njegov školski kolektiv!	ODNOS33C	107	1	5	2	2,63	1,06
4.2.	(2.13.) Moj ravnatelj preferira demokratsko vođenje škole!	DEMKR13C	107	1	5	3	2,59	1,22
4.3.	(2.20.) Moj ravnatelj rješava konfliktne situacije ne čekajući da ih drugi rješava umjesto njega. Preračunati rezultati bili bi sada sljedeći:	KONFT20C	107	1	5	5	3,61	1,39
4.4.	(2.35.) Moj ravnatelj znađe prepoznati potrebe svojih djelatnika i primijeniti odgovarajuće oblike motivacije za njihov djelotvorniji rad	POTCE35C	107	1	5	2	2,51	1,03
4.5.	(2.15.) Moj ravnatelj znađe prepoznati ono najbolje u svakom svom djelatniku i iskoristiti to za dobrobit svoje škole!	PREPZ15C	107	1	5	2	2,73	1,04

Rezultati procjene akcijske kompetencije stvarnih ravnatelja

Redn i broj	Tvrđnja (u instrumentu)	Varijabla (u instrumentu)	Broj ispitani ka	Najm. stup. slaga.	Najveći stupanj slaganja	Mod	Arit met. sred.	Stand ard. devi.
5.1.	(2.24.) Moj ravnatelj otklanja prepreke u radu svojih djelatnika i stvara primjerene uvjete za rad!	UVJET24C	107	1	5	3	2,79	0,89
5.2.	(2.18.) Moj se ravnatelj ne zatvara u svoju kancelariju, obilazi svoje osoblje, sluša i pomaže savjetom u radu!	KNTKT18C	107	1	5	3	2,82	1,11
5.3.	(2.14.) Moj ravnatelj javno ističe uspjeh i rezultate vrijednih učitelja i stručnih suradnika!	ISTIC14C	107	1	5	3	3,26	0,99
5.4.	(2.19.) Moj ravnatelj ne radi	IZALE19C	107	1	5	2	3,01	1,26

	iza leđa svojim ljudima, probleme nastoji riješiti "oči u oči", a ne preko papira i komisija!							
5.5.	(2.8.) Moj ravnatelj ne komplicira ili zamagluje probleme i ne bježi od kriznih situacija!	NBJEZI8C	107	1	5	3	2,78	1,23

PRILOG 2c. Procjene kompetencija idealnih pedagoga

Rezultati procjene osobnih kompetencija idealnih pedagoga

Redni broj	Tvrđnja/osobina (u instrumentu)	Varijabla (u instrumentu)	Broj ispitanika	Aritmet. sredina	Mod	Standard. devijacija	Najm. stupanj slaganja	Najveći stupanj slaganja
1.2.	2.1. Izrazito važan preduvjet za kvalitetno ostvarivanje funkcije školskog pedagoga je marljivost u radu!	MARLJV1A	107	4.00	5.00	0.95	2.00	5.00
1.3.	2.2. Povjerenje pedagoga u svoje suradnike je važan uvjet za uspješno ostvarivanje planiranih stručnih zadataka u školi!	POVJR2A	107	4.32	5.00	0.83	2.00	5.00
1.5.	2.3. Pedagog bi trebao tolerirati različita viđenja pojedinih stručnih problema i dopustiti različite pristupe njihovu rješavanju!	TOLERA3A	107	4.16	5.00	0.87	2.00	5.00
1.1.	2.7. Nije neophodno da pedagog bude iskren i dosljedan te da održava dana obećanja! Slažete se?	ISKREN7A	107	1.22	1.00	0.74	1.00	5.00
1.4.	2.12. Komunikativnost je važna osobina za uspješno obnašanje funkcije školskog pedagoga!	KOMUK12A	107	4.58	5.00	0.67	3.00	5.00

Rezultati procjene razvojnih kompetencija idealnih pedagoga

Redni broj	Tvrđnja/osobina (u instrumentu)	Varijabla (u instrumentu)	Broj ispitanika	Aritmet. sredina	Mod	Standard. devijacija	Najm. stupanj slaganja	Najveći stupanj slaganja
2.1.	2.22. Škola će uspješnije ostvariti svoj program ako školski pedagog ima jasnu viziju dugoročnih pedagoških prioriteta škole?	VIZIA22A	107	3.96	4.00	0.93	1.00	5.00
2.3.	2.23. Za efikasno djelovanje škole važno je da pedagog brzo pribavlja i u cijelosti prenosi relevantne stručne informacije!	INFOR23A	107	4.26	5.00	0.77	3.00	5.00
2.2.	2.26. Važno je da pedagog dobro i racionalno organizira svoj posao!	ORGNZ26A	107	1.62	1.00	0.85	1.00	5.00

2.5.	2.36. Nije potrebno da pedagog znade koristiti kompjutor u svom radu kad za to i tako postoje stručnjaci koji u danom trenutku mogu pomoći!	KOMPT36A	107	4.45	5.00	0.70	2.00	5.00
2.4.	2.41. Pedagog se ne bi trebao opterećivati realizacijom projekata i uvođenjem inovacija u odgojno-obrazovni proces svoje škole!	INOVA41A	107	4.94	5.00	0.28	3.00	5.00

Rezultati procjene stručnih kompetencija idealnih pedagoga

Redni broj	Tvrđnja/osobina (u instrumentu)	Varijabla (u instrumentu)	Broj ispitanika	Aritmet. sredina	Mod	Standard. devijacija	Najm. stupanj slaganja	Najveći stupanj slaganja
3.4.	2.31. Pedagog treba razumjeti smisao i važnost kvalitetnog planiranja i programiranja i znati to primijeniti u svojoj školi.	PLANR31A	107	4.41	5.00	0.74	3.00	5.00
3.2.	2.32. Važno je da pedagog razumije pedagoška načela i znade u skladu s njima organizirati odgojno-obrazovni proces u svojoj školi!	NCELA32A	107	4.20	5.00	0.92	2.00	5.00
3.5.	2.34. Pedagog bi trebao znati načine i procedure vrednovanja postignuća učitelja i ostvarivanja objektivne kontrole njihova rada!	VRDNV34A	107	3.50	3.00	0.96	1.00	5.00
3.1.	2.38. Temeljne državne zakonodavne dokumente i propise iz područja odgoja i obrazovanja pedagog bi trebao dobro poznavati!	PROPS38A	107	1.71	1.00	0.79	1.00	4.00
3.3.	2.39. Nije neophodno da pedagog detaljno poznaje nastavni plan i program kao i didaktičko-metodička načela njegova ostvarivanja!	PROGR39A	107	4.64	5.00	0.69	2.00	5.00

Rezultati procjene međuljudskih kompetencija idealnih pedagoga

Redni broj	Tvrđnja/osobina (u instrumentu)	Varijabla (u instrumentu)	Broj ispitanika	Aritmet. sredina	Mod	Standard. devijacija	Najm. stupanj slaganja	Najveći stupanj slaganja
4.2.	2.13. Demokratsko vođenje škole daje bolje odgojno-obrazovne rezultate od drugih oblika vođenja!	DEMKR13A	107	4.06	5.00	1.05	1.00	5.00
4.5.	2.15. Dobar školski pedagog znade prepoznati nešto što je najbolje u svakom učitelju i	PREPZ15A	107	3.96	4.00	0.96	1.00	5.00

	razvijati to za dobrobit svoje škole!							
4.3.	2.20. Nije potrebno da se pedagog opterećuje rješavanjem konflikata , kad će se oni i tako prije ili poslije riješiti!	KONFT20A	107	4.25	5.00	0.93	1.00	5.00
4.1.	2.33. Važno za pedagoga da dobro razumije zakonitosti međuljudskih odnosa i da poznaje mehanizme po kojima funkcionira školski kolektiv!	ODNOS33A	107	1.73	1.00	0.10	1.00	5.00
4.4.	2.35. Važno je da pedagog znade prepoznati potrebe svojih učitelja i primijeniti odgovarajuće oblike motivacije za njihov djelotvorniji rad!	POTCE35A	107	4.27	5.00	0.76	2.00	5.00

Rezultati procjene akcijskih kompetencija idealnih pedagoga

Redni broj	Tvrđnja/osobina (u instrumentu)	Varijabla (u instrumentu)	Broj ispitanika	Aritmet. sredina	Mod	Standard. devijacija	Najm. stupanj slaganja	Najveći stupanj slaganja
5.5.	2.8. Dobro je kad pedagog ne komplicira ili zamagljuje probleme i kad ne bježi od kriznih situacija prepuštajući ih drugima na rješavanje!	NBJEZI8A	107	3.54	5.00	1.56	1.00	5.00
5.3.	2.14. Pozitivno je ako se školski pedagozi zalažu za javno isticanje uspjeha i rezultata vrijednih učitelja?	ISTIC14A	107	4.13	4.00	0.80	2.00	5.00
5.2.	2.18. Dobar se pedagog ne zatvara u svoju kancelariju, neprestano je u kontaktu s učiteljima , pažljivo ih sluša i pomaže savjetom u radu!	KNTKT18A	107	4.62	5.00	0.58	3.00	5.00
5.4.	2.19. Školski pedagog ne radi iza leđa svojim ljudima, probleme nastoji riješiti "oči u oči", a ne preko papira i raznih komisija!	IZALE19A	107	4.71	5.00	0.50	3.00	5.00
5.1.	2.24. Ako pedagog ne otklanja prepreke stručnom radu u školi i ne stvara primjerene uvjete za taj rad to neće bitno utjecati na rezultate!	UVJET24A	107	4.20	5.00	1.13	1.00	5.00

PRILOG 3a.

Usporedba visine aritmetičkih sredina važnosti odrednica idealnih ravnatelja i odrednica u stvarnih ravnatelja

Par	Odrednica/tvrdnja	M	N	Sm	Sm
Par 1	KOMUK12C	2,90	107	1,27	,12
	KOMUK12B	4,65	107	,62	5,95E-02
Par 2	ISKREN7C	3,03	107	1,29	,12
	ISKREN7B	4,41	107	,95	9,20E-02
Par 3	POVJR2C	2,89	107	1,08	,10
	POVJR2B	4,36	107	,68	6,56E-02
Par 4	TOLERA3C	2,87	106	1,13	,11
	TOLERA3B	4,01	106	,94	9,14E-02
Par 5	MARLJV1C	3,38	106	1,13	,11
	MARLJV1B	3,97	106	,91	8,84E-02
Par 6	INOVA41C	3,32	107	1,19	,11
	INOVA41B	4,72	107	,68	6,61E-02
Par 7	ORGNZ26C	3,22	107	1,20	,12
	ORGNZ26B	4,63	107	,95	9,15E-02
Par 8	INFOR23C	3,07	107	1,23	,12
	INFOR23B	4,57	107	,67	6,52E-02
Par 9	VIZIA22C	2,93	107	1,10	,11
	VIZIA22B	4,50	107	,78	7,56E-02
Par 10	KOMPT36C	4,11	107	1,35	,13
	KOMPT36B	4,15	107	1,04	,10
Par 11	NCELA32C	2,87	107	1,14	,11
	NCELA32B	4,62	107	,58	5,58E-02
Par 12	PLANR31C	2,91	107	1,13	,11
	PLANR31B	4,50	107	,71	6,82E-02
Par 13	PROGR39C	2,99	105	1,13	,11
	PROGR39B	4,33	105	,95	9,25E-02
Par 14	PROPS38C	3,05	107	1,12	,11
	PROPS38B	4,28	107	1,04	,10
Par 15	VRDNV34C	2,72	107	1,00	9,65E-02
	VRDNV34B	4,22	107	,85	8,22E-02
Par 16	ODNOS33C	3,37	107	1,06	,10
	ODNOS33B	4,75	107	,75	7,28E-02
Par 17	KONFT20C	3,60	106	1,40	,14
	KONFT20B	4,48	106	,96	9,31E-02
Par 18	POTCE35C	2,51	107	1,03	9,97E-02
	POTCE35B	4,47	107	,72	6,94E-02
Par 19	PREPZ15C	2,73	107	1,04	,10
	PREPZ15B	4,37	107	,80	7,69E-02
Par 20	DEMKR13C	2,59	107	1,22	,12
	DEMKR13B	4,23	107	,89	8,56E-02
Par 21	UVJET24C	3,21	107	,89	8,58E-02
	UVJET24B	4,51	107	1,00	9,70E-02
Par 22	IZALE19C	3,05	105	1,24	,12
	IZALE19B	4,49	105	,71	6,92E-02
Par 23	KNTKT18C	2,82	107	1,11	,11
	KNTKT18B	4,36	107	,77	7,42E-02
Par 24	NBJEZI8C	2,78	107	1,23	,12
	NBJEZI8B	4,24	107	1,21	,12
Par 25	ISTIC14C	3,26	107	,99	9,61E-02
	ISTIC14B	4,18	107	,91	8,79E-02

PRILOG 3b.

Korelacija između odrednica idealnih ravnatelja i veličine tih odrednica u stvarnih ravnatelja

Par	Odrednica/tvrđnja	N	r	p
Par 1	KOMUK12C & KOMUK12B	107	,039	,692
Par 2	ISKREN7C & ISKREN7B	107	-,040	,681
Par 3	POVJR2C & POVJR2B	107	,044	,656
Par 4	TOLERA3C & TOLERA3B	106	-,079	,418
Par 5	MARLJV1C & MARLJV1B	106	,094	,336
Par 6	INOVA41C & INOVA41B	107	,006	,950
Par 7	ORGNZ26C & ORGNZ26B	107	-,150	,124
Par 8	INFOR23C & INFOR23B	107	,125	,199
Par 9	VIZIA22C & VIZIA22B	107	,076	,436
Par 10	KOMPT36C & KOMPT36B	107	-,005	,957
Par 11	NCELA32C & NCELA32B	107	,009	,926
Par 12	PLANR31C & PLANR31B	107	-,059	,548
Par 13	PROGR39C & PROGR39B	105	,245	,012
Par 14	PROPS38C & PROPS38B	107	,208	,031
Par 15	VRDNV34C & VRDNV34B	107	,097	,320
Par 16	ODNOS33C & ODNOS33B	107	,249	,010
Par 17	KONFT20C & KONFT20B	106	,179	,066
Par 18	POTCE35C & POTCE35B	107	-,022	,825
Par 19	PREPZ15C & PREPZ15B	107	,146	,133
Par 20	DEMKR13C & DEMKR13B	107	,037	,702
Par 21	UVJET24C & UVJET24B	107	-,088	,367
Par 22	IZALE19C & IZALE19B	105	,192	,050
Par 23	KNTKT18C & KNTKT18B	107	,119	,221
Par 24	NBJEZI8C & NBJEZI8B	107	,144	,138
Par 25	ISTIC14C & ISTIC14B	107	,178	,067

PRILOG 3c.

Rang odrednica idealnih i stvarnih ravnatelja - po veličini t-testa

Par	Odrednica/tvrđnja	t	df	p
Par 18	POTCE35C - POTCE35B	-15,919	106	,000
Par 11	NCELA32C - NCELA32B	-14,184	106	,000
Par 19	PREPZ15C - PREPZ15B	-14,003	106	,000
Par 1	KOMUK12C - KOMUK12B	-13,111	106	,000
Par 16	ODNOS33C - ODNOS33B	-12,498	106	,000
Par 23	KNTKT18C - KNTKT18B	-12,496	106	,000
Par 15	VRDNV34C - VRDNV34B	-12,485	106	,000
Par 9	VIZIA22C - VIZIA22B	-12,456	106	,000
Par 3	POVJR2C - POVJR2B	-12,254	106	,000

Par 12	PLANR31C - PLANR31B	-12,104	106	,000
Par 8	INFOR23C - INFOR23B	-11,726	106	,000
Par 20	DEMKR13C - DEMKR13B	-11,488	106	,000
Par 22	IZALE19C - IZALE19B	-11,269	104	,000
Par 13	PROGR39C - PROGR39B	-10,711	104	,000
Par 6	INOVA41C - INOVA41B	-10,618	106	,000
Par 21	UVJET24C - UVJET24B	-9,689	106	,000
Par 24	NBJEZI8C - NBJEZI8B	-9,499	106	,000
Par 14	PROPS38C - PROPS38B	-9,405	106	,000
Par 7	ORGNZ26C - ORGNZ26B	-8,864	106	,000
Par 2	ISKREN7C - ISKREN7B	-8,752	106	,000
Par 25	ISTIC14C - ISTIC14B	-7,754	106	,000
Par 4	TOLERA3C - TOLERA3B	-7,696	105	,000
Par 17	KONFT20C - KONFT20B	-5,838	105	,000
Par 5	MARLJV1C - MARLJV1B	-4,439	105	,000
Par 10	KOMPT36C - KOMPT36B	-,226	106	,822

PRILOG 3d.

Usporedba aritmetičkih sredina važnosti odrednica idealnih ravnatelja i idealnih pedagoga

Par	Oznaka tvrdnje	M	N	σ	S_M
Par 1	MARLJV1B	3,97	106	,91	8,84E-02
	MARLJV1A	3,99	106	,95	9,24E-02
Par 2	POVJR2B	4,36	107	,68	6,56E-02
	POVJR2A	4,3178	107	,8310	8,033E-02
Par 3	TOLERA3B	4,02	107	,94	9,10E-02
	TOLERA3A	4,1589	107	,8704	8,414E-02
Par 4	ISKREN7B	4,41	107	,95	9,20E-02
	ISKREN7A	1,2243	107	,7436	7,189E-02
Par 5	KOMUK12B	4,65	107	,62	5,95E-02
	KOMUK12A	4,5794	107	,6735	6,510E-02
Par 6	INOVA41B	4,72	107	,68	6,61E-02
	INOVA41A	4,9346	107	,2839	2,744E-02
Par 7	ORGNZ26B	4,63	107	,95	9,15E-02
	ORGNZ26A	1,6168	107	,8539	8,255E-02
Par 8	INFOR23B	4,57	107	,67	6,52E-02
	INFOR23A	4,2617	107	,7689	7,434E-02
Par 9	VIZIA22B	4,50	107	,78	7,56E-02
	VIZIA22A	3,9159	107	,9329	9,018E-02
Par 10	KOMPT36B	4,15	107	1,04	,10
	KOMPT36A	4,4486	107	,7035	6,801E-02
Par 11	NCELA32B	4,62	107	,58	5,58E-02
	NCELA32A	4,1963	107	,9157	8,852E-02
Par 12	PLANR31B	4,50	107	,71	6,82E-02
	PLANR31A	4,4112	107	,7391	7,145E-02
Par 13	PROGR39B	4,33	105	,95	9,25E-02
	PROGR39A	1,3714	105	,6969	6,801E-02
Par 14	PROPS38B	4,28	107	1,04	,10

Par 15	PROPS38A	4,2897	107	,7892	7,629E-02
	VRDNV34B	4,22	107	,85	8,22E-02
	VRDNV34A	3,4953	107	,9554	9,236E-02
Par 16	ODNOS33B	4,75	107	,75	7,28E-02
	ODNOS33A	1,7290	107	,9959	9,628E-02
Par 17	KONFT20B	4,48	106	,96	9,31E-02
	KONFT20A	4,2642	106	,9289	9,022E-02
Par 18	POTCE35B	4,47	107	,72	6,94E-02
	POTCE35A	4,2710	107	,7595	7,342E-02
Par 19	PREPZ15B	4,37	107	,80	7,69E-02
	PREPZ15A	3,9533	107	,9750	9,426E-02
Par 20	DEMKR13B	4,23	107	,89	8,56E-02
	DEMKR13A	4,0561	107	1,0536	,1019
Par 21	UVJET24B	4,51	107	1,00	9,70E-02
	UVJET24A	4,1963	107	1,1280	,1091
Par 22	IZALE19B	4,49	105	,71	6,92E-02
	IZALE19A	4,7048	105	,4985	4,865E-02
Par 23	KNTKT18B	4,36	107	,77	7,42E-02
	KNTKT18A	4,6168	107	,5770	5,578E-02
Par 24	NBJEZI8B	4,24	107	1,21	,12
	NBJEZI8A	3,5421	107	1,5618	,1510
Par 25	ISTIC14B	4,18	107	,91	8,79E-02
	ISTIC14A	4,1308	107	,8019	7,753E-02

PRILOG 4.

Fiedlerov LPC upitnik

(prema: Kreitner, R i Kinicki, A. (1991) Organizational Behavior. Burr Ridge (Illionis): IRWIN, str. 541. i d.)

Upute

Popunite LPC ljestvicu koja je dolje prikazana slijedeći upute na vrhu upitnika. Pošto ste popunili vaše ocjene, jednostavno zbrojite vrijednosti koje ste pridružili svakom od 18 odgovora i izračunajte vaš LPC rezultat. Ako je on 73 ili više ušli ste među osobe sa visokim LPC i sa stilom orijentiranim na odnose. Rezultat ispod 64 smješta vas među osobe s niskim LPC, što znači da je vaš stil orijentiran prema zadaćama. Ako je vaš rezultat između 65 i 72 vi spadate među srednje LPC osobe. Te osobe pokazuju karakteristike i visokog i niskog LPC stila. Zapamtite da jedan stil nije bolji od drugoga. Svaki je prikladan i potreban u određenim situacijama.

Ljestvica najmanje poželjnog suradnika (LPC)

Tijekom vašeg života radili ste u mnogim skupinama ljudi i s vrlo različitim pojedincima - na poslu, u društvenim klubovima, u crkvenim organizacijama, u dobrotvornim društvima, u sportskim klubovima itd. Vjerojatno ste utvrdili da je rad s većinom suradnika sasvim jednostavan, međutim rad s nekim pojedincima znao je biti vrlo težak pa čak i nemoguć. Sada, razmislite o svim ljudima s kojima ste ikad radili, zatim se sjetite one osobe u svom životu s kojom ste mogli najmanje surađivati. Ta osoba je mogla biti, ali i nije morala biti, osoba koja vam se najmanje sviđala. To mora biti osoba s kojom ste imali najviše teškoća u obavljanju posla. To je onaj pojedinac s kojim biste najmanje željeli raditi - bilo da vam je on šef, podčinjeni, ili naprosto kolega. Ta osoba se zove vašim najmanje poželjnim suradnikom (LPC). U donjoj ljestvici opišite tu osobu zaokruživanjem broja koji najbolje odgovara njezinim osobinama.

Bodova

Ugodan	8	7	6	5	4	3	2	1	Neugodan	_____
Prijazan	8	7	6	5	4	3	2	1	Neprijazan	_____
Odbija	1	2	3	4	5	6	7	8	Prihvata	_____
Napet	1	2	3	4	5	6	7	8	Opušten	_____
Distanciran	1	2	3	4	5	6	7	8	Intiman	_____
Hladan	1	2	3	4	5	6	7	8	Topao	_____
Pružna podršku	8	7	6	5	4	3	2	1	Ponaša se neprijateljski	_____
Dosadan	1	2	3	4	5	6	7	8	Interesantan	_____
Nesložan	1	2	3	4	5	6	7	8	Složan	_____
Sumoran	1	2	3	4	5	6	7	8	Veseo	_____
Otvoren	8	7	6	5	4	3	2	1	Suzdržan	_____
Optužuje	1	2	3	4	5	6	7	8	Vjieran	_____
Nepouzdan	1	2	3	4	5	6	7	8	Pouzdan	_____
Obziran	8	7	6	5	4	3	2	1	Bezobziran	_____
Odbojan	1	2	3	4	5	6	7	8	Prijatan	_____
Susretljiv	8	7	6	5	4	3	2	1	Nesusretljiv	_____
Neiskren	1	2	3	4	5	6	7	8	Iskren	_____
Ljubazan	8	7	6	5	4	3	2	1	Neljubazan	_____
Ukupno:									_____	

VII. LITERATURA

U popisu literature navodimo citiranu i korištenu literaturu.

A. B. (1973).

Školski pedagozi traže preciznije definiranje svoga položaja.

Školske novine (Zagreb), 24: 5, br. 41 (776)

Administrative and Financial Responsibilities for Education in the European Community. (1993)

Brussels: Eurydice European Unit.

AGAZZI, L. (1986)

Ordinamento dello stato italiano e della scuola elementare.

Brescia: Editrice La Scuola.

AJDUKOVIĆ, M. i PEČNIK, N. (1994).

Nenasilno rješavanje sukoba.

Zagreb: Alinea.

ALLAN, J. (1990)

Osebne veščine vodenja.

Ljubljana: Tangram.

ANDERSON, M. E. (1991)

Principals - recruit, select, induct, and evaluate leaders for America's schools.

Oregon: ERIC Clearinghouse on Educational Management. College of Education, University of Oregon.

ANDREWS, H. A. (1997)

TQM and Faculty Evaluation: Ever the Twain Shall Meet?

Los Angeles: ERIC Clearinghouse for Community Colleges. (ED408004)

ANDREY, B. (1957)

O metodama školske psihologije (II. dio).

Pedagoška stvarnost (Nov Sad). 3: 629-632, br. 8.

ANDREY, B. (1957)

Metode školske psihološke službe (I. dio).

Pedagoška stvarnost (Novi Sad). 3: 541-550, br. 7.

ANDREY, B. (1957)

Problemi nastave i školska psihološka služba.

Pedagoška stvarnost (Novi Sad). 3: 387-395, br. 5.

ANIĆ, V. (1991)

Rječnik hrvatskoga jezika.

Zagreb: Liber.

ANTIĆ, S. (1990)

Perspektive razvoja obrazovanja.

Zagreb: Zavod za unapređivanje odgoja i obrazovanja Hrvatske.

ANTIĆ, S. (1996)

Hrvatska škola u trendu razvoja.

Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.

ANTIĆ, S. (1991)

Pedagog u "novoj školi".

Napredak (Zagreb), 132: 121-120, br. 2.

BAHTIJAREVIĆ-ŠIBER, F. (1993)

Zadaci menadžera u upravljanju konfliktima u poduzećima.

Računovodstvo i financije (Zagreb). br. 5.

BAHTIJAREVIĆ-ŠIBER, F. (1989)

- Poduzetništvo i rukovođenje.**
Naše teme (Zagreb). br. 11.
- BAHTIJAREVIĆ-ŠIBER, F. i dr. (1991)
Organizacijska teorija.
Zagreb: Informator.
- BAKIJA, I. (1991)
Osiguranje kvalitete po ISO 9000.
Zagreb: Privredni vjesnik i Zagrebačka banka.
- BAVDEK, D. (1970)
Vpliv šolske svetovalne službe na življenje in delo šole.
Vzgoja in izobraževanje (Ljubljana). 1: 11-14, br. 2-3.
- BEČAJ, J. (1993)
Nekateri značilni problemi vodstvenih delavcev v osnovni šoli.
Vzgoja in izobraževanje (Ljubljana). 24: 3-9, br. 1.
- BEZIĆ, K. (1983)
Tehnologija nastave i nastavnik.
Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
- BEZIĆ, T. (1996)
Načrtovanje in spremljanje šolskega svetovalnega dela.
Šolsko svetovalno delo (Ljubljana), 1: 20-25, br. 1.
- BEZIĆ, T. (1996)
Kako deluje šolska svetovalna služba na Škotskem.
Šolsko svetovalno delo (Ljubljana), 1: 19-22, br. 3.
- BEZIĆ, T. (1996)
Šolsko svetovalno delo - trendi v praksi.
U: Pedagogija i hrvatsko školstvo. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor. 499-505.
- Bibliotečno-informacijski centar kao faktor unapređivanja odgojno-obrazovnog procesa u organizacijama odgoja i obrazovanja (zbornik radova). (1982)
Rijeka: Društvo bibliotekara Rijeka.
- BIONDIĆ, S. (1967)
Primjer godišnjeg plana rada školskog pedagoga.
Pogledi i iskustva u reformi školstva (Zagreb). 12: 31-35, br. 2.
- BIZANT-BABIČ, J. (1972)
Psiholog v poklicnih šolah centra strokonih šol v Ljubljani.
U: Državni posvet slovenskih pedagogov (zbornik radova).
Ljubljana: Zveza pedagoških društev Slovenije. str. 199.
- BLANCHARD, K. (1995)
Izgradnja učinkovitog tima pomoću jedne minute rukovođenja.
Zagreb: Poslovna knjiga.
- BLANCHARD, K. i dr. (1995)
Leadership and the one Minute Manager. Povećanje učinkovitosti kroz situacijsko rukovođenje u jednoj minuti.
Zagreb: Poslovna knjiga.
- BLANCHARD, K. i dr. (1994)
Rukovođenje u jednoj minuti u borbi s majmunom.
Zagreb: Poslovna knjiga.
- BLANCHARD, K. i JOHNSON, S. (1992)
Kako rukovoditi brzo i efikasno. Rukovoditi za manje od minute.
Zagreb: Zagrebačka poslovna škola.
- BLANVCHARD, K. (1995)

- Praktično korištenje jedne minute rukovođenja.**
Zagreb: Poslovna knjiga.
- BLAŽENČIĆ, A. (1955)
Problemi službe za unapređivanje odgojno-obrazovnog rada u školama.
U: Naša iskustva. Problemi iz odgojno-obrazovne prakse.
Zagreb: Zavod za školstvo grada Zagreba. 5-17.
- BOGNAR, L. (1972)
Za radikalnije rješavanje uloge pedagoga u osnovnom školstvu.
Pedagoški red (Zagreb), 27(63): 205-209. br. 5-6.
- BOGNAR, L. (1987)
Uloga razvojno-pedagoške službe u mijenjanju odgojno-obrazovne prakse.
Osijek: Zavod za prosvjetno-pedagošku službu za područje Zajednice općina Osijek.
- BOGNAR, L. i MATIJEVIĆ, M. (1993)
Didaktika.
Zagreb: Školska knjiga.
- BOŠNJAK, B. (1997)
Drugo lice škole - Istraživanje razredno-nastavnog ozračja.
Zagreb: Alinea.
- BOY, A. V i PINE, G. J. (1968)
The Counselor in The Schools.
Boston, New York, Atlanta: Houghton and Mifflin.
- BRAJŠA, P. (1993)
Menadžerska komunikologija. Razgovor, problemi i konflikti u poduzeću.
Zagreb: DRIP - Društvo za razvoj informacijske pismenosti.
- BRAJŠA, P. (1997)
Sedam tajni uspješnog managementa.
Zagreb: Alineja.
- BRATANIĆ, M. (1993)
Međuljudski odnos nastavnika i učenika.
U: Priručnik za ravnatelje odgojno-obrazovnih ustanova. Zagreb: Znamen. 73-83.
- BRATANIĆ, M. (1990)
Mikropedagogija: interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja.
Zagreb: Školska knjiga.
- BREKIĆ, J. (1994)
Inovativni management.
Zagreb: Alinea.
- BUDIN, I. (1978)
Programiranje obrazovnih sadržaja. Prilog definiranju metoda i sadržaja djelovanja programerske funkcije u odgojno-obrazovnom centru.
U: Stručno-razvojna služba u usmjerenom obrazovanju. Zagreb: Zavod za PPS SR Hrvatske. 35-83.
- BULACH, C., PICKETT, W. i BOOTHE, D. (1998)
Mistakes Educational Leaders Make.
ERIC Digest 122 - lipanj 1998.
- BULOVIĆ, I. (1979)
Osnove za organizaciju centra za usmjereno obrazovanje i odgoj.
Obrazovanje i rad (Zagreb). 5-102. br. 2.
- BURNS, L. T. (1999)
The Electronic Leader: What Does it Take?
The AASA Profesor. 23: br. 1.

- BUSHER, H. i SARAN, R. (1994)
Towards a model of school leadership.
 Educational Management and Administration. 22: 5-13. br. 1.
- CALDWELL, B. J. i SPINKS, J. M. (1992)
Leading the Self-managing School.
 London-Washington: The Falmer Press.
- CAPRA, F. (1986)
Vrijeme preokreta.
 Zagreb: Globus.
- CARNEGIE, D. (1995)
The Leader in You.
 New York: Pocket Books.
- CHIN, R. (1971)
Sistemski i razvojni modeli u praksi reforme.
 U: INDOK-BILTEN IP/III Rijeka: Zavod za industrijsku pedagogiju.
 (umnoženo) 40-60.
- CINDRIĆ, M. (1995)
Profesija učitelj u svijetu i u Hrvatskoj.
 Velika Gorica -Zagreb: Persona.
- Concorso ordinario a 60 posti di Direttore didattico. (1990)
 Scuola e Insegnanti (Roma). 18: 6-12. br. 11.
- Core Competencies for School Principals. (1995)
 Dostupno: <http://www.ero.govt.nz/Publications/index.htm> [10. 06. 2000.]
- COVEY, S. R. (1999)
Uspješno vođenje na temeljima načela.
 Zagreb: Mozaik knjiga.
- COVEY, S. R. (1994)
Sedam navika uspješnih ljudi.
 Zagreb: Mladinska knjiga.
- CRAMER, S. H. i dr. (1970)
Research and the School Counselor.
 Boston: Houghton Mifflin.
- ČELAR, LJ. (1984)
Problemi opterećenosti školskih pedagoga.
 Propisi-praksa (Zagreb). 15: 43-52. br. 1.
- ČIČIN-ŠAIN, M. (1997)
Koliko košta Internet u školi – može li jeftinije.
 U: Računala u školi. Opatija: MIPRO. 49-57
- ČUDINA-OBRAĐOVIĆ, M. (1993)
Motiviranje za rad.
 U: Priručnik za ravnatelje odgojno-obrazovnih ustanova. Zagreb: Znamen. 53-62.
- Das österreichische Bildungssystem in Veränderung. (1992)
 Wien: Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung.
- DAVIS, S. H. (1997)
The Principal's Paradox: Remaining Secure in a Precarious Position.
 NASSP Bulletin 81.(studeni 1997) :73-80.
- DELANEY, D. J. i EISENBERG, S. (1973)
The Counseling Proces.
 Chicago: Rand McNaly.
- DELUCA, J., ROGUS J., RAISCH C. D. i PLACE A. W. (1997)
The Principal at Risk: Career Threatening Problems and their Avoidance.

- NASSP Bulletin 81.(studeni 1997) 105-110.
- Developing Educational Leaders. (1991)
Glasgow: Longman and The British Educational Management and Administration Society.
- Didaktičke teorije (ur. H. Gudjons i dr.). (1992)
Zagreb: Educa.
- Die Bildung im Elementar- und Primarbereich in der Europäischen Union. (1994)
Brüssel: Eurydice, Europäische Informationsstelle.
- DOUD, J. L. i KELLER, E. P. (1998)
The K-8 Principal in 1998.
Alexandria: NAESP. Dostupno: <http://www.naesp.org/comm/p0998d.htm> [15. 03. 1999.]
- DRAGOJLOVIĆ, P. (1997)
Internet u školi – jučer, danas, sutra.
U: Računala u školi. Opatija: MIPRO.1-8.
- DRANDIĆ, B. (1993)
Informatizacija škole.
U: Priručnik za ravnatelje odgojno-obrazovnih ustanova. Zagreb: Znamen. 299-320.
- DRANDIĆ, B. i dr. (1997)
Srednjoškolci u Zagrebu i Internet u Hrvatskoj.
U: Računalna tehnologija. Opatija: MIPRO.
- DREAVER, G. (1994)
Principals and Leadership Practices in New Zealand Schools in Relation to Educational Outcomes.
The Research Bulletin. br. 3., svibanj 1994.
- DRUCKER, P. (1992)
Efikasan direktor.
Zagreb: Privredni vjesnik.
- DRUCKER, P. (1992)
Inovacije i poduzetništvo.
Zagreb: Globus.
- DRUCKER, P. (1992)
Efikasan direktor.
Zagreb: Privredni vjesnik.
- DUBS, R. (1997)
Die Führung einer Schule.
U: Schulleitung als Management- und Führungsaufgabe. Düsseldorf: Ministerium für Schule und Weiterbildung. 156 - 191.
- DUBS, R. (1994)
Die Führung einer Schule
Zurich: Verlag des Schweizerischen Kaufmannischen Verbandes.
- DUBS, R. (1994)
Die Führung einer Schule.
Zürich: SKV.
- EIKENBUSCH, G. (1998)
Praxishandbuch Schuletwicklung.
Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Enciclopedia pedagogica. (1989)
Brescia: Editrice La Scuola.
- Enciklopedijski rječnik pedagogije. (1963)

- Zagreb: Matica hrvatska.
- Europska orijentacija hrvatskog školstva (ur. S. Antić). (1995)
Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- EVERARD, B. i MORRIS, G. (1993)
Učinkovito in uspešno vodenje šole.
Vzgoja in izobraževanje (Ljubljana). 24: 3-6, br. 6.
- EVERARD, B. i MORRIS, G. (1996)
Uspešno vodenje.
Ljubljana: Zavod Republike slovenije za šolstvo.
- EVERARD, K. B. i MORRIS, G. (1990)
Effective School Management.
London: Paul Champan Publishing Ltd.
- FERJAN, M. (1996)
Skrivnosti vodenja šole.
Radovljica: Didakta.
- FISCHER, W. A. (1993)
Schule leiten und gestalten: mit einer neuen Führungskultur in Zukunft.
Innsbruck: Österreichischer StudienVerlag.
- FURLAN I. (1980)
Školski psiholog - tko je to? (1).
Školske novine (Zagreb). 31: 10. br. 16 (1041).
- FURLAN, I. (1980)
Školski psiholog -s kim surađuje? (4).
Školske novine (Zagreb). 31: 14. br.20 (1045).
- FURLAN, I. (1980)
Školski psiholog - što radi? (2).
Školske novine (Zagreb). 31: 7. br. 17 (1042).
- FURLAN, I. (1973/74)
Nastavnici-direktor škole- školski pedagog ili psiholog. Analiza odnosa i odgovornosti.
Pogledi i iskustva u odgoju i obrazovanju (Zagreb) -: 18-21. br. 5.
- FURLAN, I. (1969)
Kako doći do školskog pedagoga.
Školske novine (Zagreb). 20: 4. br. 6.
- FURLAN, I. (1986)
Kakav školski pedagog treba školi.
Školske novine (Zagreb). 19: 1. i 4. br. 12.
- GIESECKE, H. (1993)
Uvod u pedagogiju.
Zagreb: Educa.
- GILES, K. (1994)
Da bi razumeli načrte i načrtovanje
Vzgoja in izobraževanje (Ljubljana). 25: 3-7, br. 2.
- GILL, C. J. (1967)
The trained School counselor.
The Now Era (London). 48: 181-183. br. 9.
- GIRON, M. (1988)
Školski pedagog i inovacije.
Rijeka: Izdavački centar Rijeka.
- GLASSER, W. (1997)
Rukovoditelj i teorija izbora.

- Varaždin: Varaždinska poslovna škola.
- GLASSER, W. (1994)
Kvalitetna škola: škola bez prisile.
 Zagreb: Educa.
- GNJATO, V. (1995)
Sastanci - interesno komuniciranje.
 Zagreb: Alinea.
- GOLEMAN, D. (1997)
Emocionalna inteligencija.
 Zagreb: Mozak knjiga.
- GOOD, E. P. (1994)
Dobro je biti šef - Da bi se dobro radilo - treba poznavati suštinu posla.
 Zagreb: Alinea.
- GOSSEN, D. Ch. i ANDERSON, J. (1996)
Stvaranje uvjeta za kvalitetne škole.
 Zagreb: Alinea.
- GOVERNALI, E. (1991)
Aggiornamento e formazione in servizio dei capi di istituto e dei docenti.
 Ricerche didattiche. 41: 125-140. br. 6.
- GRAY, S. W. (1963)
The Psychologist in the Schools.
 New York: Holt, Rinehart and Winston.
- GRDEŠIĆ, I. (1995)
Političko odlučivanje.
 Zagreb: Alinea.
- GREENE, B. (1996)
Nove paradigme za stvaranje kvalitetnih škola.
 Zagreb: Alinea.
- GRGIN, T. (1997)
Edukacijska psihologija.
 Jastrebarsko: Naklada Slap.
- GUDJONS, H. (1994)
Pedagogija: temeljna znanja.
 Zagreb: Educa.
- GÜNTER-ROLF, H. (1993)
Schulentwicklung durch Schulleitung.
 Schulmanagement. SL Verlag. 24: 7-15. br. 1.
- GUTIĆ, D. (1991)
Psihologija za menadžere.
 Zagreb: Turistkomerc.
- HARALAMBOS, M. i HEALD, R. (1989)
Uvod u sociologiju.
 Zagreb: Globus.
- Härtel, P. (1995)
**Kurzinformation zu Umfassendes Qualitätsmanagement im
 Bildungswesen nach dem Modell der European Foundation for Quality
 Management EFQM.**
 Graz: Landesschulrat für Steiermark.
- HENTIG, H. (1997)
Humana škola: škola mišljena na nov način.
 Zagreb: Educa.

- HERMAN, J. (1993)
Holistic Quality: managing, restructuring, and empowering schools.
 Newbury Park: Corwin Press.
- HOLTAPPELS, H. J. (1991)
Der Schulleiter zwischen Anspruch und Wirklichkeit.
 Essen: Wingen Verlag.
- HOOVER, N. R. i dr. (1991)
Transformational and Transactional Leadership: An Empirical Test of a Theory.
 Dostupno: <http://eric.uoregon.edu/publications> [28. 04. 2000.] ERIC ED331177.
- HORAČEK, S. (1993)
Kompjutor u nastavi jezika.
 Bulletin Board Club (Mrkopalj). 2: 32-39. br. 2.
- I capi di istituto nei paesi dell'Unione Europea. (1994)
 Associazione Nazionale Presidi e Direttori Didattici: Vademecum 1994.
- IVANEK, A. (1999)
Znanjem do promjena.
 Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Iz prakse pedagoga osnovne škole (ur. H. Vrgoč). (1994)
 Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- JACQUES, D. (ur.) (1998)
Učenje: blago u nama.
 Zagreb: Educa.
- JANKOVIĆ, J. (1996)
Sukob ili suradnja.
 Zagreb: Alineja.
- JESELLA, S. (1993)
Kleiner juristischer Wegweise durch den Schulalltag.
 Baden-Baden: Nomos Verl.
- JURIĆ, V. (1993)
Školska i razredno-nastavna klima.
 U: Priručnik za ravnatelje odgojno-obrazovnih ustanova. Zagreb: Znamen63-71.
- JURIĆ, V. (1988)
Metodika rada školskog pedagoga (prerađeno i dopunjeno izdanje).
 Zagreb: Školska knjiga.
- JURIĆ, V. (1978)
Projekti u radu školskog pedagoga.
 Pedagoški rad (Zagreb). 33 (119): 124-129. br. 3-4.
- JURIĆ, V. (1975)
Veza školskog pedagoga s nastavom.
 Pedagoški rad (Zagreb). 30 (116): 57-59. br. 1-2.
- JURIĆ, V. (1974)
Prisustvovanje pedagoga nastavi.
 Propisi-praksa (Zagreb). 5: 15-19. br. 10.
- JURIĆ, V. (2000)
Od tradicionalne do inovacijske škole - ishodište djelovanja razvojne djelatnosti stručnih suradnika
 U: Pedagozi - stručni suradnici u inovacijskom vrtiću i školi. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor. 8-34.
- JURINA, M. (1994)
Rukovođenje i organizacijsko ponašanje.

- Zagreb: Ministarstvo unutarnjih poslova Republike Hrvatske.
- JURINA, M. (1994)
Rukovođenje i organizacijsko ponašanje.
 Zagreb: Ministarstvo unutarnjih poslova Republike Hrvatske.
- JURMAN, B. (1985)
Djelovanje školske savjetodavne službe u odgojno-obrazovnim ustanovama u Sloveniji.
 Propisi-praksa (Zagreb). 16: 25-29. br. 5.
- JURMAN, B. (1978)
Delo šolskih svetovalnih delavcev.
 Ljubljana: Pedagoški institut pri Univerzi v Ljubljani.
 Kako obrazovati školske pedagoge za osnovnu školu. (1968)
 Školske novine (Zagreb). 20: 5. br. 4.
- KATZ, R.L. (1955)
Skills of an Effective Administrator.
 Harvard Busines Review. (siječanj-veljača 1955). 33-42.
- KATZ, R.L. (1974)
Retrospective Comentary.
 Harvard Busines Review. (rujan-listopad 1974). 101-102.
- KAUČIĆ, B. (1967)
Uloga, zadaci i sadržaj rada školskog pedagoga u osnovnoj školi.
 Pogledi i iskustva u reformi školstva (Zagreb). 12: 14-18. br. 4.
- KEENAN, K. (1997)
Kako upravljati: vodič za menadžere.
 Zagreb: Mozaik knjiga.
- Key data on Education in the European Union. (1999)
 Brussels: Eurydice European Unit (CD-ROM).
- KLAIĆ, B. (1985)
Rječnik stranih rječi.
 Zagreb: Nakladni zavod Matice hrvatske.
- KLAPAN, A. (1991)
Praksa u obrazovanju učitelja.
 Rijeka: Pedagoški fakultet u Rijeci.
- KLAPAN, A. (1996)
Učenje u učeničkom domu.
 Rijeka: Pedagoški fakultet u Rijeci, Odsjek za pedagogiju.
- KOBAL, E. (1991)
Ravnatelj in raziskovalna dejavnost.
 Vzgoja in izobraževanje (Ljubljana). 22: br. 3.
- KOBOLA, A. (1968)
Republičko savjetovanje o metodici rada školskih pedagoga i psihologa.
 Školske novine (Zagreb). 19: 13. br. 22.
- KOLBAH-LEKO, A. (1978)
Organizacija psihološkog aspekta stručno-razvojne službe u usmjerenom obrazovanju.
 U: Stručno-razvojna služba u usmjerenom obrazovanju. Zagreb: Zavod za PPS SR Hrvatske. 126-137 (umnoženo).
- Koncepcija razvojne pedagoške službe u organizacijama udruženog rada odgoja i obrazovanja. (1986)
 Vjesnik Republičkog komiteta za prosvjetu... (Zagreb). 11-15. br. 4.
- KORČMAROŠ, M. (1965)

- Zagreb: Ministarstvo unutarnjih poslova Republike Hrvatske.
- JURINA, M. (1994)
Rukovođenje i organizacijsko ponašanje.
 Zagreb: Ministarstvo unutarnjih poslova Republike Hrvatske.
- JURMAN, B. (1985)
Djelovanje školske savjetodavne službe u odgojno-obrazovnim ustanovama u Sloveniji.
 Propisi-praksa (Zagreb). 16: 25-29. br. 5.
- JURMAN, B. (1978)
Delo šolskih svetovalnih delavcev.
 Ljubljana: Pedagoški institut pri Univerzi v Ljubljani.
 Kako obrazovati školske pedagoge za osnovnu školu. (1968)
 Školske novine (Zagreb). 20: 5. br. 4.
- KATZ, R.L. (1955)
Skills of an Effective Administrator.
 Harvard Business Review, (siječanj-veljača 1955). 33-42.
- KATZ, R.L. (1974)
Retrospective Comentary.
 Harvard Business Review, (rujan-listopad 1974). 101-102.
- KAUČIĆ, B. (1967)
Uloga, zadaci i sadržaj rada školskog pedagoga u osnovnoj školi.
 Pogledi i iskustva u reformi školstva (Zagreb). 12: 14-18. br. 4.
- KEENAN, K. (1997)
Kako upravljati: vodič za menadžere.
 Zagreb: Mozaik knjiga.
- Key data on Education in the European Union. (1999)
 Brussels: Eurydice European Unit (CD-ROM).
- KLAIĆ, B. (1985)
Rječnik stranih rječi.
 Zagreb: Nakladni zavod Matice hrvatske.
- KLAPAN, A. (1991)
Praksa u obrazovanju učitelja.
 Rijeka: Pedagoški fakultet u Rijeci.
- KLAPAN, A. (1996)
Učenje u učeničkom domu.
 Rijeka: Pedagoški fakultet u Rijeci, Odsjek za pedagogiju.
- KOBAL, E. (1991)
Ravnatelj in raziskovalna dejavnost.
 Vzgoja in izobraževanje (Ljubljana). 22: br. 3.
- KOBOLA, A. (1968)
Republičko savjetovanje o metodici rada školskih pedagoga i psihologa.
 Školske novine (Zagreb). 19: 13. br. 22.
- KOLBAH-LEKO, A. (1978)
Organizacija psihološkog aspekta stručno-razvojne službe u usmjerenom obrazovanju.
 U: Stručno-razvojna služba u usmjerenom obrazovanju. Zagreb: Zavod za PPS SR Hrvatske. 126-137 (umnoženo).
- Koncepcija razvojne pedagoške službe u organizacijama udruženog rada odgoja i obrazovanja. (1986)
 Vjesnik Republičkog komiteta za prosvjetu... (Zagreb). 11-15. br. 4.
- KORČMAROŠ, M. (1965)

- O zadacima i radu školskog pedagoga.**
Pedagoški rad (Zagreb). 20: 246-256. br. 5-6.
- KOVAČEVIĆ, S. (1991)
Diferencijacija i individualizacija obrazovanja izbornom i fakultativnom nastavom.
Rijeka: Pedagoški fakultet u Rijeci.
- KRANJČEV, B. (1980)
Radni instrumentarij školskog pedagoga.
Pedagoški rad (Zagreb). 35 (121): 136-144. br. 3-4.
- KRSTOVIĆ, J. (1982)
Uloga i zadaci pedagoga u predškolskim ustanovama.
Propisi-praksa (Zagreb). 13: 41-54. br. 11-12.
- Kvaliteta u odgoju i obrazovanju. (1998)
Rijeka: Pedagoški fakultet u Rijeci, Odsjek za pedagogiju.
- KYRIACOU, C. (1995)
Temeljna nastavna umijeća.
Zagreb: Educa.
- La scuola statale: sintesi dei dati - Anno scolastico 1997/98. (1998)
Roma: Ministero della Pubblica Istruzione.
- LACKOVIĆ-GRGIN, K. (1978)
Psiho-pedagoški tretman školske djece s teškoćama u učenju i ponašanju.
Rijeka: Zavod za prosvjetno-pedagošku službu Rijeka.
- LAMPIC, J. (1970)
Psihologa ne potrebujemo!
Prosvetni delavec (Ljubljana). 21: 3. br. 16.
- LANKARD, B. A. (1992)
Total Quality Management: Application in Vocational Education.
Columbus, Ohio: ERIC Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education. (ED347404 92)
- LAPAJNE, V. (1994)
Kako sem odpravil (zgradil) tatove časa na delovnem mestu
Vzgoja in izobraževanje (Ljubljana). 25: 39-42, br. 2.
- LASHWAY, L. (1995)
Facilitative Leadership.
Dostupno: <http://eric.uoregon.edu/publications/digest/digest096.html> [18. 03. 2000.] ERIC Digest 96, travanj 1995.
- LASHWAY, L. (1996)
The Strategies of a Leader.
Dostupno: <http://eric.uoregon.edu/publications/digest/digest105.html> [5. 08. 1999.] ERIC Digest 105, travanj 1996.
- LASHWAY, L., MAZZARELLA, J. i GRUNDY T. (ur). (1988)
School Leadership: Handbook for Excellence, 3rd Edition.
Dostupno: <http://eric.uoregon.edu/publications/text/sl/ch1.html> [12. 02. 1999.]
- LATTIGER, H. i HÄRTEL, P. (1999)
Razvoj škole/organizacija škole – materijal za seminar.
Zagreb: Kulturkontakt Austria.
- LAVRNJA, I. (1983)
Položaj učenika u odgojno-obrazovnom procesu (grupi).
Rijeka: Izdavački centar Rijeka.
- LAVRNJA, I. (1996)
Poglavlja iz didaktike.

- Rijeka: Pedagoški fakultet.
- LAVRNJA, I. (1985)
Učenik kao subjekt obrazovanja.
 Rijeka: Izdavački centar Rijeka.
- LAVRNJA, I. (1999)
Didaktičko-metodičko osposobljavanje učitelja kao pretpostavka kvalitete rada.
 U: Nastavnik – čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju. Rijeka: Filozofski fakultet Rijeka. 30-35.
- LAVRNJA, I. (1995)
Individualizacija i diferencijacija u obrazovanju – pretpostavke tolerancije.
 U: Obrazovanje za toleranciju: pristupi, koncepcije, rješenja. Rijeka: Pedagoški fakultet u Rijeci. 69-73.
- LAVRNJA, I. i MUŠANOVIĆ M. (1993)
Uspješno rukovođenje.
 U: Priručnik za ravnatelje odgojno-obrazovnih ustanova. Zagreb: Znamen. 111-124.
- LAVRIĆ, A. (1997)
Individualno učenje s pomoćju multimedijjskih računalniških programov.
 Sodobna pedagogika (Ljubljana). 48: 84-91. br. 1-2.
- LEDIĆ, J. (1994)
TQM - novi pristup kvaliteti visokog obrazovanja.
 Napredak (Zagreb). 135: 456-465. br. 4.
- LEDIĆ, J. (1999)
Škola i vrijednosti.
 Rijeka: Filozofski fakultet.
- LEGRAND, L. (1993)
Obrazovne politike.
 Zagreb: Educa.
- Leitfaden zur Schulqualität. (1996)
 Graz: Landesschulrat für Steiermark und Steirischer Volkswirtschaftlicher Gesellschaft.
- LENARDIĆ, M. (1993)
Tehnološke promjene i njihov utjecaj na razvitak ljudskih potencijala.
 Ekonomski pregled (Zagreb). br. 5-6.
- LESOURNE, J. (1993)
Obrazovanje & društvo: izazovi 2000. godine.
 Zagreb: Educa.
- LINTOS, L. B. (1992)
Transformational Leadership.
 Dostupno: <http://eric.uoregon.edu/publications/digest/digest072.html> [12. 03. 1999.] ERIC Digest, br. 72, ED347636 kolovoz 1992.
- LIPIČNIK, B. (1993)
Organizacija, orodje pri vodenju.
 Vzgoja in izobraževanje (Ljubljana). 24: 3-16, br. 2.
- LIPIČNIK, B. (1991)
Vsak človek ima probleme – le skupaj imamo rešitev: conflict management.
 Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- LIPIČNIK, B. (1993)
Organiziranje in vodenje šole. (Gradivo predavanj na seminarju za ravnatelje srednjih šol u Radovljici).

- LUNDY, J. (1991)
Umijeće vođenja.
 Zagreb: Privredni vjesnik.
- MAGAJNA, L. (1995)
Stili razmišljanja ravnateljev.
 U: Menedžment v vzgoji in izobraževanju (ur. M. Velikonja). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 131-154.
- MAGUIRE, S. (1995)
Kako upravljati razvojnim procesom.
 Zagreb: Znak.
- MAKANEC, B. (1997)
Primjena multimedijalnih računala na svjetskoj mreži.
 U: Računala u školi. Opatija: MIPRO. 59-65.
- MALIĆ, J. (1971)
Upravljanje i rukovođenje školom.
 Zagreb: Školska knjiga.
- MANDIĆ, P. (1986)
Savjetodavni vaspitni rad - sa osnovama metodike vaspitnog rada.
 Sarajevo: Svjetlost.
- MANEEPHOKHA, W. (1997)
The Institute for Development of Educational Administrators (IDEA) Thailand.
 Dostupno: <http://www.moe.go.th/idea/Research.htm> [6. 05. 2000.]
- Manuale per il concorso a direttore didattico (ur. C. Guido). (1995)
 Firenze: Giunti & Lisciani Editori.
- MARINO, A. (1988)
Direzione scolastica. Presidi e direttori didattici nella scuola italiana oggi.
 Roma: Editoriale B.M. Italiana.
- MAROVČ, M. (1994)
Doseganje večje kakovosti šolskega etosa s pomočjo krožkov za kakovost Vzgoja in izobraževanje (Ljubljana). 25: 32-34, br. 3.
- MARPHY, J. (1988)
What's Ahead for Tomorrow's Principal.
 Dostupno: <http://www.naesp.org/comm/p0998a.htm> [27. 03. 1999.]
- MARSH, C. J. (1994)
Kurikulum: temeljni pojmovi.
 Zagreb: Educa.
- MARTIN, J. L. (1990)
Superintendents and Unsuccessful Principals: A Limited Study in the State of Oregon. ED316 937.
- MARUŠIĆ, S. (1993)
Metode i stilovi rukovođenja.
 U: Priručnik za ravnatelje odgojno-obrazovnih ustanova. Zagreb: Znamen. 99-110.
- MARUŠIĆ, S. (1994)
Upravljanje i razvoj ljudskih potencijala.
 Zagreb: Ekonomski institut Zagreb.
- MATASOVIĆ, L.J. (1990)
Priručnik za uspješno rukovođenje.
 Zagreb: Informator.
- MATIJEVIĆ, M. (1994)

- Alternativne škole: didaktičke i pedagoške koncepcije.**
Zagreb: UNA-MTV.
- MATIJEVIĆ, M., PRANJIĆ, M. i PREVIŠIĆ, V. (ur.) (1994)
Pluralizam u odgoju i školstvu.
Zagreb: Katehetski salezijanski centar.
- MAYER, J. (1991)
Ustvarajlni management.
Vzgoja in izobraževanje (Ljubljana). 22:br. 6.
- MAYER, J. (1994)
Vizija ustvarjalnega podjetja.
Ljubljana: Dedalus, Založba Ikra.
- MCCONCHIE, R. (1999)
Challenges for Educational Leadership in the 21st Century: President reports on a Conference of the European Secondary Heads Association.
Dostupno: <http://www.icipoline.org> [15. 06. 2000.]
- METER, D., SUŠANJ, D., BREYER, H. i ČEČUK, A. M. (1995)
Internet@HR: Kako na Mrežu iz Hrvatske.
Zagreb: Znak.
- MEYER, G. (1968)
Kibernetika i nastavni proces.
Zagreb: Školska knjiga.
- MIJATOVIĆ, A. (1998)
Multivarijantni koncept izgradnje modela istraživanja kvalitete u odgoju i obrazovanju.
U: Kvaliteta u odgoju i obrazovanju – Zbornik radova. Rijeka: Filozofski fakultet.53-61.
- MIJATOVIĆ, A. (1994)
Osnove ustroja školskoga sustava.
Zagreb: Školske novine.
- MILAT, J. (1978)
Funkcija razvoja u unutrašnjoj organizaciji odgojno-obrazovne organizacije.
U: Stručno-razvojna služba u usmjerenom obrazovanju. Zagreb: Zavod za PPS SR Hrvatske. 1-13. (umnoženo)
- MILAT, J. i SUNKO, M. (1977)
Razvojna stručno-pedagoška služba u organizaciji odgoja i obrazovanja.
Školski vjesnik (Split). 24: 185-191. br. 3.
- MILJAK, A. (1996)
Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja.
Velika Gorica - Zagreb: Persona.
- MIŠINA, M. (1978)
Pedagoška služba u centru srednjag usmjerenog obrazovanja.
Pedagoški rad (Zagreb). 33(69): 101-113. br.3-4.
- MIŠINA, M. i dr. (1982)
Popis i opis poslova i radnih zadataka pedagoga u centru usmjerenog obrazovanja.
Zagreb: Zavod za PPS SR Hrvatske.
- MLADEN, S. (1970)
Afirmacija stručne pedagoške službe u unapređivanju odgojno-obrazovnog rada u školi.
Pedagoški rad (Zagreb). 25: 350-357. br. 7-8.

- MLADEN, S. (1967)
Neka iskustva i stavovi o radu školskih pedagoga u zagrebačkim školama.
 Pogledi i iskustva u reformi školstva (Zagreb). 12: 13-17, br. 3.
- MORTENSEN, D. i SCHMULLER, A. (1973)
Pedagoško vođenje u savremenim školama.
 Sarajevo: Svjetlost.
- MOUGNIOTTE, A. (1995)
Odgajati za demokraciju.
 Zagreb: Educa.
- MOŽINA, S. (1993)
Vodenje sodelavcev. (Gradivo predavanj na seminarju za ravnatelje srednjih šol u Radovljici).
- MURPHY, J. (1994)
Principles of School-Based Management.
 Chapel Hill: North Carolina Educational Policy Research Center.
- MUŠANOVIĆ, M. (1996)
Modeli organizacije razvojno-pedagoške djelatnosti inovativne škole.
 U: Profesionalizacija šolskega svetovalnega dela. Portorož: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije. 61-66.
- MUŠANOVIĆ, M. (1982)
Instruktivna funkcija školskog pedagoga i nastavna tehnika.
 U: Zbornik Pedagoškog fakulteta u Rijeci, br. 4, 1982. Rijeka: Pedagoški fakultet Rijeka. 73-77.
- MUŠANOVIĆ, M. (1988)
Permanentno obrazovanje nastavnika.
 Rijeka: Izdavački centar Rijeka.
- MUŠANOVIĆ, M. (2000)
Teorijska polazišta razvojne pedagoške djelatnosti stručnih suradnika.
 U: Pedagozi - stručni suradnici u inovacijskom vrtiću i školi. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor. 19-27.
- MUŠANOVIĆ, M. (1999)
Kritika koncepcije cjelovitog upravljanja kvalitetom u odgoju i obrazovanju.
 U: Nastavnik – čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci. 243-250.
- MUŠANOVIĆ, M. (1993)
Skupina i odnosi u skupini.
 U: Priručnik za ravnatelje odgojno-obrazovnih ustanova. Zagreb: Znamen. 3-17.
- MUŠANOVIĆ, M. (1998)
Konstruktivistička paradigma kvalitete osnovnog obrazovanja.
 U: Kvaliteta u odgoju i obrazovanju. Rijeka: Pedagoški fakultet u Rijeci. 84-97.
- MUŠANOVIĆ, M. i ROSIĆ, V. (1997)
Osnove pedagogije.
 Rijeka: Pedagoški fakultet u Rijeci, Odsjek za pedagogiju.
- MUŠANOVIĆ, M., STANIČIĆ, S., LAVRNJA, I., DRANDIĆ, B. (1992)
Koncepcija razvojno-pedagoške djelatnosti u institucijama odgoja i obrazovanja.
 Napredak (Zagreb). 133: 189-194, br. 2.
- MUŠANOVIĆ, M. (1991)
Koncepti budućnosti - antipedagogija i teleologijski paradoks profesionalizacije razvojno-pedagoške djelatnosti škole.

- U: Položaj in perspektiva šolskega svetovalnega dela. Maribor: Društvo pedagogov Slovenije. 196-205.
- MUŽIĆ, V. (1973)
Kompjutor u nastavi.
 Zagreb: Školska knjiga.
- MUŽIĆ, V. (1973)
Metodologija pedagoškog istraživanja.
 Sarajevo: Zavod za izdavanje udžbenika.
- MUŽIĆ, V. (1979)
Kibernetika u suvremenoj pedagogiji.
 Zagreb: Školska knjiga.
- MUŽIĆ, V. i RODEK, S. (1987)
Kompjutor u preobražaju škole.
 Zagreb: Školska knjiga.
- Naša osnovna škola - Odgojno-obrazovna struktura. (1974)
 Zagreb: Zavod za unapređivanje osnovnog obrazovanja.
- NEULINGER, K. U. (1990)
Schulleiter – Lehrrelite zwischen Job un Profesion.
 Frankfurt am Main: Haag und Herchen.
- NINIĆ, T. (1968)
O službi pedagoga u predškolskim ustanovama.
 Školski vjesnik (Split). 18: 18-22. br. 5-6.
- NOVAK, M. i SIKAVICA, P. (1992)
Poslovna organizacija.
 Zagreb: Informator.
- NOVOSEL, O. (1974)
Multimedijski centar škole.
 Zagreb: Zavod za unapređivanje stručnog obrazovanja SR Hrvatske.
- NOVOSEL, P. (1991)
Komuniciranje.
 U: Uvod u psihologiju. Zagreb: Grafički zavod Hrvatske. 305-333.
- NOVOSEL, P. (1993)
Komuniciranje i konflikti.
 U: Priručnik za ravnatelje odgojno-obrazovnih ustanova. Zagreb: Znamen. 19-51.
- Odgoj i obrazovanje za život u demokratskom društvu (ur. H. Vrgoč). (1996)
 Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Orijentacioni program rada psihologa u osnovnoj školi. (1970)
 Prosvjetni vjesnik (Zagreb). 23: 16-17. br. 2-3.
- Orijentacioni program rada školskog pedagoga. (1968)
 Prosvjetni vjesnik (Zagreb). 21: 16-17. br. 2.
- Osnove didaktike (aut. A. Bežen i dr.). (1993)
 Zagreb: Školske novine.
- Osnovna škola na pragu XXI. stoljeća (ur. M. Matijević). (1991)
 Zagreb: Institut za pedagoška istraživanja F. F. Zagreb i Katehetski salezijanski centar.
- PARKINSON, N. C. i RUSTOMJI, M. K. (1990)
Biblija za menadžere.
 Zagreb: Privredni vjesnik.
- PASTUOVIĆ, N. (1997)
Osnove psihologije obrazovanja i odgoja.
 Zagreb: Znamen.

- PASTUOVIĆ, N. (1999)
Edukologija.
 Zagreb: Znamen.
- Pedagog i psiholog u osnovnoj školi. Prilozi metodici rada školskih pedagoga i psihologa. (1971)
 Zagreb: Zavod za unapređivanje osnovnog obrazovanja SR Hrvatske.
- Pedagogija i hrvatsko školstvo (Zbornik Sabora hrvatskih pedagoga). (1996)
 Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Pedagogija i hrvatsko školstvo II (ur. H. Vrgoč). (1996)
 Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Pedagoška enciklopedija. (1989)
 Zagreb i dr.: IRO Školska knjiga i dr.
- Pedagozi - stručni suradnici u inovacijskom vrtiću i školi (ur. H. Vrgoč). (2000)
 Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- PEDIČEK, F. (1965)
Razmišljanja o razvoju sodobnih šolskih služb.
 Sodobna pedagogika (Ljubljana). 16: 155-173. br. 5-6.
- PEDIČEK, F. (1956)
Prispevek k praktičnemu problemu vzgojnega svetovanja.
 Sodobna pedagogika (Ljubljana). 7: 74-94. br. 34.
- PEDIČEK, F. (1954)
Naša pedagogika in psihologija ter vzgojna posvetovalnica.
 Sodobna pedagogika (Ljubljana). 5:br. 1-2.
- PEDIČEK, F. (1955)
Prispevek k teoretičnemu vzgojnega svetovanja.
 Sodobna pedagogika (Ljubljana). 6: 41-64. br. 3-4.
- PEDIČEK, F. (1967)
Svetovaloo delo in šola.
 Ljubljana: Cankarjeva založba.
- PEDIČEK, F. i JURMAN, B. (1978)
Načela za oblikovanje koncepcije šolskega svetovalnega dela.
 Ljubljana: Pedagoški inštitut pri Univerzi v Ljubljani.
- PETEH, M. i COTIĆ, A. (1964)
Pedagoško-psihološka služba u školi.
 Pedagoški rad (Zagreb). 19: 142-148. br. 3-4.
- PETRIČEVIĆ, D. (1998)
Radna pedagogija.
 Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- PETZ, B. (1997)
Osnovne statističke metode za nematematičare.
 Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei trienni: Commissione Brocca. (1992)
 Firenze: Le Monnier.
- PIVAC, J. (1971)
Neke od pretpostavki za ostvarivanje funkcije pedagoga u znanstveno-istraživačkom radu.
 Naša škola (Sarajevo). 23: 279-284. br. 5-6.
- PIVAC, J. (2000)
Inovativnom školom u društvo znanja.
 Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.

- Pluralizam u odgoju i školstvu (ur. M. Matijević, M. Pranjić i V. Previšić). (1994)
Zagreb: Katehetski i salezijanski centar.
- PODGORSKI, I. (1969)
Kako obrazovati školske pedagoge za osnovnu školu.
Školske novine (Zagreb). 20: 4 i 12. br. 2.
- PONGRAC, S. (1980)
Ispitivanje i ocjenjivanje u obrazovanju.
Zagreb: Školska knjiga.
- PONGRAC, S. (1993)
Značenje modela u obrazovanju odraslih.
Napredak (Zagreb). 134: 274-282. br. 3.
- Poslovni rječnik. (1995)
Zagreb: Masmedia.
- Poslovno računarstvo (ur. V. Čerić i dr.) (1998)
Zagreb: Znak.
- POTOČNJAK, B., STANIČIĆ, S. i VUKMIROVIĆ, Ž. (1988)
Program identifikacije i rada s nadarenim učenicima u Rijeci.
Pedagoški rad (Zagreb). 43: 446-455, br. 3.
- Prema društvu koje uči: poučavanje i učenje: Bijeli dokument o obrazovanju. (1996)
Zagreb: Educa.
- Pre-School and Primary Education in the European Union. (1994)
Brussels: Eurydice European Unit.
- PREVIŠIĆ, V. (2000)
Suvremeni modeli i sadržaji obrazovanja i usavršavanja pedagoga.
U: Pedagozi - stručni suradnici u inovacijskom vrtiću i školi. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor. 35-41.
- Prilozi razvoju školskog pluralizma (ur. M. Matijević). (1994)
Zagreb: Institut za pedagoška istraživanja.
- Priručnik za ravnatelje odgojno-obrazovnih ustanova (ur. B. Drandić). (1993)
Zagreb: Znamen.
- Pristopi k razvoju izobraževanja: prispjevki k planiranju razvoja vzgoje in izobraževanja. (1992)
Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- RADMILOVIĆ, J. i TOMARD, M. (1978)
Socijalni rad u školi.
U: Stručno-razvojna služba u usmjerenom obrazovanju. Zagreb: Zavod za PPS SR Hrvatske. 186-194 (umnoženo)
- RAFAJAC, B. (1991)
Odgoj kao razvoj autonomne vrijednosne svijesti.
Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- RAFAJAC, B., LEDIĆ, J. i KOVAČ, V. (1998)
Kvaliteta u odgoju i obrazovanju: pristupi i rješenja.
U: Kvaliteta u odgoju i obrazovanju (ur. V. Rosić) Rijeka: Pedagoški fakultet u Rijeci. 19-27.
- REARDON, K. K. (1998)
Interpersonalna komunikacija - Gdje se misli susreću.
Zagreb: Alinea.
- REINHARDT, A. (1995)
Novi putovi učenja.
BYTE (Zagreb). 4: 35-45. br. 29.
- RESMAN, M. (2000)

- Identitet školskog pedagoga i etika savjetodavnog rada.**
U: Pedagozi - stručni suradnici u inovacijskom vrtiću i školi. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor. 63-71.
- RESMAN, M. (2000)
Savjetodavni rad u vrtiću i školi.
Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- RESMAN, M. (1994)
Načrtovanje razvoja škole.
Vzgoja in izobraževanje (Ljubljana). 25: 3-8. br. 6.
- RESMAN, M. (1984)
Ravnatelj in motivacija učiteljev za sodelovanje in kvaliteto dela.
Sodobna pedagogika (Ljubljana). 25: 213-226. br. 5-6.
- RESMAN, M. (1989)
Položaj ravnatelja ter vsebinska usmjerjenost šolskega pedagoga.
Sodobna pedagogika (Ljubljana). 7-8. br. 7-8.
- RIJAVEC, M. (1994)
Uspješan menadžer. Svakodnevne metode upravljanja.
Zagreb: MEP Consult.
- RIJAVEC, M. (1994)
Uspješan menadžer.
Zagreb: MEP Consult.
- Rječnik hrvatskog ili srpskog jezika. (1903)
Zagreb: JAZU.
- RODEK, S. (1986)
Kompjutor i suvremena nastavna tehnologija.
Zagreb: Školske novine.
- RODEK, S. (1988)
Nove informacijske tehnologije – izazov odgoju i obrazovanju.
U: Odgoj i obrazovanje na pragu 21. stoljeća. Zagreb: HPKZ.60-68.
- ROLLER, D. (1996)
Informatički priručnik za nastavu i praksu.
Zagreb: Informator.
- ROSENBUSCH, H. S. (1997)
Die Qualifikation pädagogischen Führungspersonals.
U: E. Glumpler & H. S. Rosenbusch (ur.): Perspektiven der universitären Lehrerbildung. Bamberg: Universität Bamberg, Forschungsstelle für Schulentwicklung und Schulmanagement. 147-165.
- ROSIĆ, V. (1998)
Obiteljska pedagogija.
Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
- ROSIĆ, V. (1996)
Odgojno-obrazovni rad u učeničkom domu.
Rijeka: Pedagoški fakultet u Rijeci - Odsjek za pedagogiju.
- ROSIĆ, V. (1983)
Obrazovanje i radno iskustvo.
Pula: Istarska naklada.
- ROSIĆ, V. (1999)
Nastavnik - čimbenik kvalitete odgoja i obrazovanja.
U: Nastavnik – čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju. Rijeka: Filozofski fakultet Rijeka. 1-10.
- ROSIĆ, V. (1998)

- Kvaliteta u odgoju i obrazovanju – pristupi i rješenja.**
U: Nastavnik – čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju. Rijeka: Filozofski fakultet Rijeka. 9-18.
- ROZMARIĆ, A. (1985)
Razvoj stručno-pedagoške službe u osnovnoj školi u SR Hrvatskoj.
Propisi-praksa (Zagreb). 16: 24-38. br. 1-2.
- ROZMARIĆ, A. (1979)
Poslovi i zadaci pedagoga u organizacijama srednjeg usmjerenog obrazovanja.
Obrazovanje i rad (Zagreb). 2: 86-98. br. 8.
- ROZMARIĆ, A. (1989)
Unapređivanje razvojno-pedagoške službe u osnovnoj školi.
Zagreb: Školska knjiga.
- ROZMARIĆ, A. (1974/75)
Stanje službe školskih pedagoga i školskih psihologa u SR Hrvatskoj.
Pogledi i iskustva u odgoju i obrazovanju (Zagreb). 28-32. br. 6.
- Schulleiter und Schulleiterin in Europa. (1996)
Brüssel: Europäische Informationsstelle von Eurydice.
- Schulleitung in Europa (ur. E. Werner) (1991)
Braunschweig: SL Verlag.
- Schulleitung und Schulaufsicht: Neue Rollen und Aufgaben im Schulweser einer dynamischen und offenen Gesellschaft. (1997)
Innsbruck-Wien: StudienVerlag.
- Schulleitung, Band I. (1985)
Dillingen: Akademie für Lehrerfortbildung.
- Schulqualität: Entwicklungen, Befunde, Perspektiven. (1996)
Specht, W. i Thonhauser, J. (ur.) Wien: StudienVerlag.
- SEIWERT, L. J. (1993)
1x1 upravljanja vremenom.
Zagreb: RRIF.
- SERRA, E. (2000)
Pomoć koju učenicima pružaju savjetodavne ustanove u Italiji.
U: Pedagozi - stručni suradnici u inovacijskom vrtiću i školi. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor. 72-74.
- SEYMOUR, R. (1993)
Izobraževanje ravnateljev v Angliji.
Vzgoja in izobraževanje (Ljubljana). 24: 17-20. br. 2.
- SHERTZER, B. i STONE, S. C. (1971)
Fundamentals of Guidance.
Boston: Houghton Mifflin.
- SHORT, P. M. i SPENCER, W. A. (1989)
Principal Instructional Leadership.
Dostupno: <http://eric.uoregon.edu/publications> [11. 03. 1999.] ERIC ED307667.
- SIKAVICA, P. (1991)
Modeliranje organizacijske strukture poduzeća.
Zagreb: Informator.
- SILOV, M. (1993)
Rukovođenje organizacijom.
U: Priručnik za ravnatelje odgojno-obrazovnih ustanova. Zagreb: Znamen. 85-97.
- SILOV, M. (1981)
Pedagoška služba u organizacijama odgojnih djelatnosti.

- Pedagoški rad (Zagreb). 36(122): 367-373. br. 7-8.
- SILOV, M. (2000)
Smisao, cilj i zadaci razvojne djelatnosti pedagoga - stručnih suradnika.
 U: Pedagozi - stručni suradnici u inovacijskom vrtiću i školi. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor. 42-51.
- SILOV, M. (1987)
Stručno-pedagoška služba i razvojna djelatnost.
 Život i škola (Osijek). 36: 19-29. br. 1.
- SILOV, M. i STANIČIĆ, S. (1986)
Stručni suradnici u organizacijama udruženog rada odgoja i obrazovanja - odabrana bibliografija.
 Zagreb: Zajednica osnovnih škola Hrvatske.
- SKOKO, H. (1998)
Strategija potpunog upravljanja kvalitetom.
 U: Poslovni marketing: Business to Business (ur. Rocco, F.). Zagreb: Školska knjiga. 457-473.
- SPAJIĆ-VRKAŠ, V. (1993)
Globalni problemi svijeta i promjene odgoja i obrazovanja.
- SPIES, W. E. (ur.) (1991)
Schulleiter Handbuch.
 Braunschweig: SL Verlag GmbH.
- SRIĆA, V. (1992)
Principi modernog menadžmenta.
 Zagreb: Zagrebačka poslovna škola.
- SRIĆA, V. (1994)
Inventivni menadžer: putokazi za hrvatsku gospodarsku obnovu.
 Zagreb: Croman i MEP Consult.
- SRIĆA, V. (1991)
Informatički inženjering i menadžment.
- STANIČIĆ, S. (1999)
Upravljanje kvalitetom u školi – Total Quality Management.
 U: Školski priručnik 1999./2000. Zagreb: Znamen. 172-178.
- STANIČIĆ, S. (1991)
Ravnatelj, pedagoški vodja škole.
 Vzgoja in izobrazovanje (Ljubljana). 23: 3-6, br. 1.
- STANIČIĆ, S. (1998)
Školski ravnatelj u europskim zemljama.
 U: Školski priručnik 1998./99. Zagreb: Znamen. 174-178.
- STANIČIĆ, S. (1996)
Djelotvorno vođenje škole – uvjet njezina razvoja.
 U: Pedagogija i hrvatsko školstvo – jučer i danas za sutra (zbornik radova Sabora hrvatskih pedagoga). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor. 187-193.
- STANIČIĆ, S. (1996)
Rukovođenje školom.
 U: Školski priručnik 1996/97. Zagreb: Znamen. 202-212.
- STANIČIĆ, S. (1989)
Razvojno-pedagoška djelatnost u školi.
 Zagreb: Zavod za prosvjetno-pedagošku službu SR Hrvatske.
- STANIČIĆ, S. (1995)
Ravnateljeva vloga ob spremenbah hrvaškega šolstva.
 Vzgoja in izobrazovanje (Ljubljana). 26: 3-9. br. 5.

- STANIČIĆ, S. (1999)
Upravljanje, rukovođenje i interni razvoj u hrvatskom školstvu.
 Napredak (Zagreb). 140: 45-59. br. 1.
- STANIČIĆ, S. (1997)
Prema novoj koncepciji razvojno-pedagoške djelatnosti škole.
 Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- STANIČIĆ, S. (1986)
Problemi stručno-pedagoške službe u srednjem usmjerenom obrazovanju.
 Obrazovanje i rad (Zagreb). 20: 40-56, br. 1-2.
- STANIČIĆ, S. (2000)
Ravnatelj - pedagoški rukovoditelj i školski pedagozi.
 U: Pedagozi - stručni suradnici u inovacijskom vrtiću i školi. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor. 53-62.
- STANIČIĆ, S. (1988)
Instrumenti školskog pedagoga.
 U: Odgoj i obrazovanje na pragu 21. stoljeća (Zbornik II. kongresa pedagoga Hrvatske). Zagreb: Pedagoško-književni zbor. 362-366.
- STANIČIĆ, S. (1998)
Informatička tehnologija u suvremenom obrazovanju.
 Napredak (Zagreb). 139: 52-59, br. 1.
- STANIČIĆ, S. i STEPCICH, M. (1993)
Predškolski odgoj i osnovno školstvo u Italiji.
 Napredak (Zagreb). 134: 433-443, br. 4.
- STOLL, L. i FINK, D. (2000)
Mijenjajmo naše škole: kako unaprijediti djelotvornost i kvalitetu škola.
 Zagreb: Educa.
- Stručno-pedagoška služba u odgoju i obrazovanju (1). (1983)
 Rijeka: Zavod za PPS u Rijeci.
- Stručno-razvojna služba u usmjerenom obrazovanju. (1978)
 Zagreb: Zavod za prosvjetno-pedagošku službu SR Hrvatske.
- STRUGAR, V. (1993)
Biti učitelj.
 Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- STRUGAR, V. (1997)
Teorijski, metodološki i društveni aspekti darovitosti: Bibliografija.
 Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- SVETIĆ, I. (1979)
Područje rada i složenost poslova školskog pedagoga.
 Pedagoški rad (Zagreb). 34(120): 36-39. br. 1-2.
- SVETIĆ, I. (1976)
Poslovi školskog pedagoga.
 Pedagoški rad (Zagreb). 284-289. br. 5-6.
- Svetovalno delo v vrticih, osnovnih i srednjih šolah (ur. M. Resman). (1999)
 Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- ŠIREC, A. (1995)
Izobraževanje, izbira in napredovanje ravnateljev
 Vzgoja in izobraževanje (Ljubljana). 26: 3-13, br. 2.
- ŠKEGRO, B. (ur.) (1992)
Koncepcija i strategija gospodarskog razvoja Republike Hrvatske.
 Privredna kretanja i ekonomska politika (Zagreb). br. 10.
- Školsko i razredno-nastavno ozračje - put prema kvalitetnoj hrvatskoj školi i nastavi. (ur.

- B. Bošnjak i H. Vrgoč. (1997)
Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Školstvo u svijetu (ur. S. Ančić). (1993)
Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Šolska zakonodaja I. (1996)
Ljubljana: Ministarstvo za šolstvo in šport.
- ŠOLJAN, N. N. (1976)
Obrazovna tehnologija.
Zagreb: Školska knjiga.
- ŠVAJČER, V. (1982)
Zadaci i mogućnosti stručno-pedagoške službe u svjetlu analize krize odgojne funkcije škole.
U: Odgoj u školi i društvu (VII. škola pedagoga). Zagreb: Pedagoško-književni zbor. 55-63.
- ŠVAJČER, V. (1969)
Prijedlog organizacije studija za školske pedagoge osnovnih škola.
Zagreb: Zavod za unapređivanje osnovnog obrazovanja SR Hrvatske.
- The Tasmanian Principals Institute. (2000)
Dostupno: <http://www.discover.tased.edu.au/pi/pcp.htm> [22. 04. 2000.]
- TOFFLER, A. (1975)
Šok budućnosti.
Rijeka: Otokar Keršovani.
- TOLIČIĆ, I. (1964)
Program dela šolskega psihologa na šoli.
Ljubljana: Katedra za otroško in mladinsko psihologijo pri Filozofski fakultet v Ljubljani.
- TOLIČIĆ, I. (1956)
Psihološko proučavanje učencev.
Ljubljana: Pedagoški center.
- TOMIĆ, A. (1991)
Od načrta do izvedbe učne ure.
Vzgoja in izobraževanje (Ljubljana). 22:br. 5.
- TOMIĆ, A. (1991)
Načrtovanje učiteljevega dela - imperativ sodobne šole.
Vzgoja in izobraževanje (Ljubljana). 22:br. 4
- TOMIĆ, A. (1994)
Načrtovanje pedagoškega vodenja
Vzgoja in izobraževanje (Ljubljana). 25: 8-20, br. 2.
- TOPOLOVEC, V. (1989)
Rukovoditelji i suvremena informacijska tehnologija.
Obrazovanje i rad (Zagreb). 12: 141-145. br. 5.
- TOPOLOVEC, V. i TOPOLOVEC, A. (1989)
Inteligentni informacijski sustavi u obrazovanju.
Obrazovanje i rad (Zagreb). 12: 125-140. br. 5.
- Total Quality Management in der Schule – Ein Handbuch zur Selbstbewertung von Schulen. (1955)
Graz: Landesschulrat für Steiermark.
- TOTH, T. (1995)
Online pretraživanje baza podataka.
Zagreb: DRIP.
- TRČEK, J. (1970)

- Odrpta vprašanja šolskih svetovalnih služb.**
 Sodobna pedagogika (Ljubljana). 21: 137-149. br. 3-4.
- TURK-ŠIRCA, N. i ERČULJ, J.
Management v izobraževanju.
 Učenje: blago u nama: izvješće UNESCO-u Međunarodnog povjerenstva za razvoj obrazovanja za 21. Stoljeće. (1998)
 Zagreb: Educa.
- URŠIĆ, J. (1994)
Poiskal sem čas, za katerega nisam vedel, da ga imam
 Vzgoja in izobraževanje (Ljubljana). 25: 43-45, br. 2.
- VAJCIK, P. (1971)
Pedagoško proučavanje u pedagoškoj praksi.
 U: Moderni tokovi u pedagoškoj praksi. Zagreb: Školska knjiga. 113-121.
- VANDENBERGHE, R. (1991)
Speremenjena vloga ravnateljev osnovnih in srednjih šol v Belgiji.
 Vzgoja in izobraževanje (Ljubljana). 22:br. 2.
- VELIKONJA, M. (1993)
Znanje za vodenje šole prihodnosti.
 Vzgoja in izobraževanje (Ljubljana). 24: 3-11. br. 5.
- VELIKONJA, M. (1993)
Management v izobraževanju.
 Organizacija in kadri (Ljubljana). 26: 403-408. br. 6.
- VELIKONJA, M. (1991)
Usposabljanje za vodenje v izobraževanju.
 Vzgoja in izobraževanje (Ljubljana). 22:br. 5.
- VELIKONJA, M. (ur.) (1995)
Menedžment v vzgoji in izobraževanju.
 Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- VICIĆ, M. (1982)
Delektog-stručni suradnik u odgoju i obrazovanju. Mjesto, uloga, zadaci.
 Školske novine (Zagreb). 33: 7. br.12.
- VICIĆ, M. (1978)
Uloga pedagoško-psihološke službe u ostvarivanju ideje integracije učenika na graničnom stupnju intelektualnog razvoja u redovne oblike
 Pedagoški rad (Zagreb). 29-35. br. 7.
- VIHER, D. (1965)
Funkcija pedagoga škole (okvirna koncepcija).
 Školski vjesnik (Split). 15: 36-40. br, 5-6.
- VRCELJ, S. (2000)
Školska pedagogija.
 Rijeka: Filozofski fakultet.
- VRCELJ, S. (1996)
Kontinuitet u vrednovanju učenikova uspjeha.
 Rijeka: Pedagoški fakultet, Odsjek za pedagogiju.
- VRCELJ, S. (1996)
Kontinuitet u vrednovanju učenikova uspjeha.
 Rijeka: Pedagoški fakultet u Rijeci.
- VRGOČ, H. (1996)
Sto dvadeset pet godina HPKZ-a.
 Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- VRGOČ, H. (1996)

- Sto dvadeset pet godina Hrvatskog pedagoško-književnog zbora.**
Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- VRGOČ, H. (1981)
Aktualna pitanja rada pedagoga i ostalih stručnih suradnika u organizacijama udruženog rada odgoja i obrazovanja.
U: Zbornik VI. škole pedagoga. Zagreb: Pedagoško-književni zbor. 119-133.
- VRGOČ, H. (1989)
Ekonomski aspekti obrazovanja.
Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- VRGOČ, H. (2000)
Mjesto pedagoga i razvojne pedagoške djelatnosti u hrvatskoj školi.
U: Pedagozi - stručni suradnici u inovacijskom vrtiću i školi. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor. 9-18.
- VRGOČ, H. (ur). (1984)
Normiranje poslova i strukturiranje radnog vremena u odgoju i obrazovanju.
Zagreb: Zavod za PSS SR Hrvatske.
- VRGOČ, H. (1978)
Materijalni položaj školskog pedagoga.
Školske novine (Zagreb), 29: 14. br. 8 (951).
- VUKASOVIĆ, A. (1978)
Organizacija stručnih službi u sustavu usmjerenog obrazovanja.
U: ideja usjmeravanja u sistemu usmjerenog obrazovanja i školski savjetodavni rad (zbornik radova). Ljubljana: 10. savjetovanje školskih savjetodavnih radnika. 46 - 57.
- VUKOVIĆ, I. (1995)
Financiranje visokoškolskog obrazovanja u Europi.
Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- WAKOUNIG, V. (2000)
Savjetodavna pomoć djeci i mladima u Austriji.
U: Pedagozi - stručni suradnici u inovacijskom vrtiću i školi. 75-82.
- Web Dictionary of Cybernetics and System. [Online].
Dostupno: <http://pespmc1.vub.ac.be/ASC/MODEL.html> [15.08.2000.]
- WEIHRICH, H. i KOONTZ, H. (1994)
Menedžment.
Zagreb: MATE.
- WEST, M. i AINSCOV, M. (1991)
Managing School Development: A Practice Guide.
London: David Fulton.
- WOJACH, R. B. (1992) (1992)
Leadership in Civic Education.
ERIC Digest (E351270)
- WUBBOLDING, R. E. (1998)
Kako uspješno voditi ljude.
Zagreb: Alinea.
- WULF, C. (1977)
Beratung in der Schule.
U: Hornstein, W. i dr. Beratung in der Erziehung 2. Frankfurt am Mein: Fischer Taschenbuch Verlag. 675-695.
- Zaključci sa savjetovanja o sadržajima i zadacima stručne razvojne službe u centrima usmjerenog obrazovanja. (1978)

- U: Stručno-razvojna služba u usmjerenom obrazovanju. Zagreb: Zavod za PPS SR Hrvatske.195-198 (umnoženo)
- Zakon o odgoju i osnovnom obrazovanju. (1980)
Narodne novine (Zagreb). br.4.
- Zakon o osnovnoj školi. (1964)
Narodne novine (Zagreb).
- Zakon o usmjerenom obrazovanju. (1982)
Narodne novine (Zagreb). br. 20.
- ZLOKOVIĆ, J. (1998)
Školski neuspjeh - problemi učenika, roditelja i učitelja.
Rijeka: Filozofski fakultet Rijeka.
- Zuständigkeiten für Verwaltung und Finanzierung des allgemeinen und beruflichen Bildungswesens in der Europäischen Gemeinschaft. (1993)
Brüssel: Eurydice, Europäische Informationsstelle.
- ŽUNIĆ, S. (1978)
Uloga pedagoško-psihološke službe u provođenju integracije djece sa somatskim oštećenjima u redovne oblike odgojno-obrazovnog rada.
Obrazovanje i rad (Zagreb). 20-28. br. 7.