Učinkovitost osnovnih škola u Republici Hrvatskoj

Ažić Bastalić, Adriana

Doctoral thesis / Disertacija

2019

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

Permanent link / Trajna poveznica: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:186:795851

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2024-03-29**

Image not found or type unknown

Repository / Repozitorij:

Repository of the University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences - FHSSRI Repository

DIGITALNA KNJIŽNICA

Image not found or type unknown

SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET U RIJECI
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

Adriana Ažić Bastalić

UČINKOVITOST OSNOVNIH ŠKOLA U REPUBLICI HRVATSKOJ

DOKTORSKI RAD

Rijeka, 2018.

SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET U RIJECI
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

Adriana Ažić Bastalić

UČINKOVITOST OSNOVNIH ŠKOLA U REPUBLICI HRVATSKOJ

DOKTORSKI RAD

Mentor: dr. sc. Branko Rafajac, prof. emeritus

Komentor: prof. dr. sc. Vesna Kovač

Rijeka, 2018.

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

Adriana Ažić Bastalić

EFFECTIVENESS OF PRIMARY SCHOOLS IN REPUBLIC OF CROATIA

DOCTORAL THESIS

Rijeka, 2018

Mentor rada:

dr. sc. Branko Rafajac, prof. emeritus

Komentor rada:

prof. dr.sc. Vesna Kovač

Doktorski rad obranjen je dana 16. siječnja 2019. godine na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Rijeci, pred Povjerenstvom u sastavu:

- prof. dr. sc. Sofija Vrcelj, predsjednica, Filozofski fakultet u Rijeci
- izv. prof. dr. sc. Lidija Vučić, članica, Učiteljki fakultet u Rijeci
- izv. prof. dr. sc. Darija Tot, članica, Učiteljski fakultet u Zagrebu

SAŽETAK

Temeljna svrha ove doktorske disertacije je doprinijeti boljem razumijevanju različitih čimbenika i pokazatelja koji su povezani s većom učinkovitosti škola te dati preliminarni uvid u stanje učinkovitosti osnovnih škola u Republici Hrvatskoj. U radu se polazi od detaljnog prikaza i analize teorijskih rasprava i empirijskih istraživanja učinkovitosti škola u međunarodnom i nacionalnom kontekstu sukladno kojem se izdvajaju temeljne karakteristike učinkovitosti škola kroz prikaz i opis ključnih čimbenika i pokazatelja učinkovitosti izdvojenih u dosadašnjim istraživanjima.

S obzirom da se škola u ovom istraživanju definira i objašnjava u kontekstu sustavskog pristupa organizaciji u radu su izdvojeni temeljni pristupi konceptualizaciji učinkovitosti s posebnim naglaskom na pitanja vezana uz opće karakteristike i funkcioniranje učinkovitih škola. Učinkovitost škola se definira sukladno različitim kriterijima za procjenu učinkovitosti kao što su produktivnost, adaptibilnost, uključenost, kontinuitet, upravljanje kvalitetom, zadovoljstvo, suradnja s dionicima. Sukladno odabranim kriterijima za procjenu učinkovitosti izrađen je teorijsko – empirijski model kao polazište za provedeno empirijsko istraživanje. Pritom su se operacionalizirala različita kontekstualna obilježja škola, opća obilježja škola (školski ulazi), školski procesi te pokazatelji učinkovitosti (školski izlazi). S obzirom na navedeno, učinkovitost škola se u ovom istraživanju procjenjivala na temelju različitih skupina pokazatelja, odnosno na temelju procjene učinkovitosti različitih aspekata djelovanja škola: *Učinkovitog djelovanja škole usmjerenog na uspjeh učenika, Učinkovitog odgojnog djelovanja škole usmjerenog na disciplinu učenika, Učinkovitog djelovanje škole usmjereno na vrednovanje rada, Učinkovitog djelovanja škole usmjerenog na obogaćivanje školskog kurikuluma, Učinkovitog društveno – javnog djelovanja škole, Učinkovitog djelovanja škole usmjerenog na suradnju, Učinkovitog djelovanja škole usmjerenog na zadovoljstvo zaposlenika i korisnika*.

S obzirom na postavljeni teorijsko – empirijski model, u ovom su se istraživanju najprije opisala kontekstualna i opća obilježja osnovnih škola u Republici Hrvatskoj, a zatim se opisalo stanje učinkovitosti osnovnih škola u Republici Hrvatskoj na temelju odabranih pokazatelja. Nadalje, ispitalo se postoje li razlike (odnosno povezanost) u učinkovitosti osnovnih škola u Republici Hrvatskoj s obzirom na kontekstualna i opća obilježja škola, a potom se utvrdilo postoji li razlika u učinkovitosti osnovnih škola u Republici Hrvatskoj s obzirom na dominantni tip školskog vođenja kao odabrane varijable školskog procesa.

Osnovnu jedinicu analize u ovom istraživanju činile su osnovne škole u Republici Hrvatskoj. Populaciju su činile sve matične osnovne škole u RH, a uzorak istraživanja 56 osnovnih matičnih škola u RH. U istraživanju se primijenio postupak anketiranja za kolektiranje podataka. Korišten je novokonstruiran *Upitnik za prikupljanje objektivnih pokazatelja učinkovitosti i obilježja škola*. Obrada podataka izvršila se pomoću Statističkog programa za društvene znanosti (IBM SPSS, 20.0.).

Nalazi istraživanja pokazali su kako većina ispitanih osnovnih škola u RH pripada skupini više učinkovitih škola, nešto manji broj ispitanih škola pripada skupini srednje učinkovitih škola, a niti jedna škola iz uzorka ne pripada skupini niže učinkovitih škola. Također se pokazalo kako postoji statistički značajna razlika u učinkovitosti pojedinih aspekata djelovanja škola i u ukupnoj učinkovitosti osnovnih škola u RH s obzirom na pojedina kontekstualna i opća obilježja škola kao što su osnivač, okružje rada, status škole, veličina škole, broj smjena u školi, broj učenika na jednog učitelja u školi, postotak učenika putnika, postotak učenika koji koriste subvencije, stručna zastupljenost u predmetnoj nastavi, postotak unaprijeđenih učitelja u razrednoj nastavi, postotak unaprijeđenih učitelja u predmetnoj nastavi, oblici odgojno-obrazovnog rada koji se provode u školama, opremljenost škole te pribavljanje dodatnih financijskih sredstava. Nadalje, pokazalo se kako postoji statistički značajna razlika u učinkovitosti osnovnih škola u RH s obzirom na dominantni tip školskog vođenja, odnosno kako su škole u kojima je dominantno zastupljeno distribuirano školsko vođenje učinkovitije u djelovanju škole usmjerenom na zadovoljstvo zaposlenika i korisnika. Također se pokazalo kako među odabranim moderatorima (kontekstualnim i općim obilježjima škola) nema statistički značajnih moderatora na značajnost razlike između škola s različitim dominantnim tipom školskog vođenja i pokazatelja učinkovitosti škola.

Rezultati provedenog istraživanja ukazuju na potrebu za podizanjem razine učinkovitosti hrvatskih osnovnih škola kroz unapređenje rada škola u svim promatranim aspektima djelovanja, a posebice u onim aspektima u kojima se pokazala niža razina učinkovitosti (sukladno svakoj promatranoj školi). Pritom se prvenstveno misli na osnaživanje ravnatelja i drugih ključnih dionika uključenih u odgojno-obrazovni proces koje treba ići u smjeru boljeg razumijevanja temeljnih čimbenika koji doprinose većoj učinkovitosti škola, prepoznavanja i razumijevanja ključnih pokazatelja učinkovitosti te u konačnici na ukazivanje na najznačajnije aspekte djelovanja škole koji doprinose većoj učinkovitosti škola. Rezultati istraživanja također ukazuju na nužnost ujednačavanja uvjeta rada hrvatskih osnovnih škola, prvenstveno u pogledu osiguravanja dostatnih financijskih sredstava za funkcioniranje škole u svim aspektima djelovanja, posebice kroz bolju podršku školama od strane osnivača te

osiguravanja temeljnih prostornih i kadrovskih preduvjeta za odvijanje odgojno-obrazovnog procesa. Sukladno nalazima istraživanja izdvajaju se smjernice i preporuke istraživačima i sudionicima odgojno – obrazovnog procesa, kao i nadležnim institucijama i kreatorima obrazovnih politika na nacionalnoj razini.

Ključne riječi: škola kao organizacija, istraživanja učinkovitosti škola, učinkovitost škola, čimbenici učinkovitosti, pokazatelji učinkovitosti

SUMMARY

The main purpose of this doctoral thesis is to contribute to a better understanding of the various factors and indicators associated with higher school effectiveness, as well as to provide a preliminary insight into the present state of effectiveness of primary schools in the Republic of Croatia. The thesis begins with a detailed overview and analysis of theoretical discussions and empirical research on school effectiveness in the international and national context. The analysis indicated the main characteristics of school effectiveness as well as its key factors and indicators.

In this research school is defined and explained in the context of the system approach to work organization, therefore, the thesis outlines the main approaches to the conceptualization of effectiveness with special emphasis on issues related to general characteristics and functioning of effective schools. School effectiveness is defined in line with different criteria for effectiveness assessment such as productivity, adaptability, involvement, continuity, quality management, satisfaction, collaboration with the stakeholders. In accordance with the selected effectiveness criteria, a theoretical - empirical model was created as a starting point for the empirical research. Subsequently, different contextual features of schools, general school features (school inputs), school processes and performance indicators (school outputs) were operationalized. In view of the above mentioned, school effectiveness has been assessed based on different groups of indicators, i.e. on the basis of the effectiveness assessment of different aspects of school activities: Effective school performance focused on students outcomes, Effective school performance focused on pupil discipline, Effective school performance focused on evaluation, Effective school performance focused on enriching the school curriculum, Effective socio - public performance of the school, Effective school performance focused on cooperation, Effective school performance focused on employee satisfaction. In line with the established theoretical - empirical model, this doctoral thesis described the contextual and general features of primary schools in the Republic of Croatia, and then the present state of elementary schools' effectiveness based on the selected indicators. Furthermore, it examined whether there are differences in the effectiveness of primary schools in the Republic of Croatia, given the contextual and general characteristics of the school, as well whether there are differences in the effectiveness of primary schools in the Republic of Croatia with regard to the dominant type of school leadership (selected variable of school processes).

The basic unit of analysis in this research consisted of primary schools in the Republic of Croatia. The population consisted of all central primary schools in Croatia, and the research

involved a sample of 56 central primary schools. The survey method was used to collect the data and the newly constructed Questionnaire for Collecting Objective Efficiency Indicators and School Characteristics was distributed. The data analysis was conducted using the Statistical Program for Social Sciences (IBM SPSS, 20.0.).

The research results have shown that most of the primary schools in the Republic of Croatia involved in this research belong to a group of more effective schools, and to a lesser extent to the moderately effective school group. None of the schools in the sample belong to a group of lower effective schools. Furthermore, there is a statistically significant difference in the effectiveness of certain aspects of school performance and the overall effectiveness of primary schools with regard to the contextual and general features of schools such as founder, location, school status, school size, number of shifts in school, pupil - teacher ratio, percentage of the pupils who travel, percentage of pupils using subsidies, the number of teachers with the necessary expertise in their field, percentage of promoted teachers, forms of educational work being carried out in schools, school equipment and obtaining additional financial resources. Furthermore, there is a statistically significant difference in the effectiveness of primary schools in the Republic of Croatia with regard to the dominant type of school leadership, i.e., the schools where the distributed school leadership is more dominant are more effective in terms of employee and user satisfaction. It has also been shown that among the selected moderators (contextual and general features of the school) there are no statistically significant moderators on the significance of differences between schools with different dominant types of school management and school performance indicators.

The results of the conducted research indicate the need to improve the level of effectiveness of Croatian primary schools by enhancing all observed aspects of their work, especially those which indicate a lower level of effectiveness (regarding each observed school). This primarily entails empowering the principals and other key stakeholders involved in the educational process so as to better understand the underlying factors that contribute to greater school effectiveness, to recognize and understand the key performance indicators, and ultimately to address the most important aspects of school work contributing to higher school effectiveness. Research results also point to the necessity of equalizing the working conditions in Croatian primary schools, especially with regard to providing sufficient financial resources for the functioning of the school in all aspects. This should be done through providing better support to schools by the founders and ensuring the basic infrastructural and human prerequisites for the educational process. The obtained research results provided a basis for

development of guidelines and recommendations for researchers and participants in the educational process as well as the competent institutions and policy makers at the national level.

Keywords: school as an organization, school effectiveness research, school effectiveness, effectiveness factors, effectiveness indicators

SADRŽAJ

1. UVOD 13
2. ŠKOLA KAO ORGANIZACIJA 18
3. RAZLIČITI PRISTUPI DEFINIRANJU UČINKOVITOSTI ŠKOLA 22
4. PREGLED ISTRAŽIVANJA UČINKOVITOSTI ŠKOLA 25
4.1. Kronološki pregled istraživanja učinkovitosti škola na međunarodnoj razini 25
4.2. Pregled istraživanja povezanih s učinkovitosti škola u nacionalnom kontekstu 48
5. TEMELJNE KARAKTERISTIKE UČINKOVITIH ŠKOLA 58
5.1. Ključni čimbenici učinkovitosti izdvojeni u dosadašnjim istraživanjima 59
5.2. Ključni pokazatelji učinkovitosti škola izdvojeni u dosadašnjim istraživanjima 86
6. EMPIRIJSKO ISTRAŽIVANJE UČINKOVITOSTI OSNOVNIH ŠKOLA U REPUBLICI HRVATSKOJ 95
6.1. Predmet istraživanja i polazišni teorijski model 95
6.2. Metodologija primijenjena u istraživanju 105
6.3. Varijable istraživanja 110
6.4. Uzorak istraživanja 121
6.5. Metode i instrumenti istraživanja 122
6.6. Obrada podataka 125
7. PRIKAZ I INTERPRETACIJA REZULTATA 128
7.1. Raspodjela škola prema kontekstualnim i općim obilježjima 128
7.2. Učinkovitost osnovnih škola u RH s obzirom na odabrane pokazatelje 136
7.3. Razlike u učinkovitosti osnovnih škola u Republici Hrvatskoj s obzirom na kontekstualna i opća obilježja škola 158
7.4. Razlike u učinkovitosti osnovnih škola u Republici Hrvatskoj s obzirom na školske procese (školsko vođenje) 200
8. ZAKLJUČNA RAZMATRANJA 209
9. LITERATURA 222
10. POPIS ILUSTRACIJA (tablice, grafički prikazi, prilozi) 245
11. PRILOZI 247

1. UVOD

Kao jedno od temeljnih pitanja koje posljednjih desetljeća zaokuplja istraživače u području odgoja i obrazovanja kao i kreatore obrazovnih politika jest podizanje standarda postignuća za sve učenike. Nastojanja da se kroz različite školske reforme poboljša sustav odgoja i obrazovanja, a time i postignuća učenika, dovodi u fokus istraživačkog interesa pitanja poput kvalitete, uspješnosti i učinkovitosti obrazovnih sustava, politika i praksa. Važno je pritom razlikovati navedene pojmove u kontekstu odgojno-obrazovnog sustava i njegovih sastavnica. Uvidom u literaturu vidljivo je da autori u međunarodnom, ali i nacionalnom kontekstu koriste više termina kako bi opisali ranije spomenuta svojstva odgojno-obrazovnih sustava i škola. Odgojno – obrazovni sustavi i škole se najčešće opisuju kao kvalitetni (*eng. quality*), uspješni (*eng. successful*), učinkoviti (*eng. effective*) ili djelotvorni (*eng. efficient*). Iako se može primijetiti kako se navedeni termini često koriste u istom kontekstu, važno je napomenuti kako se oni u suštini ipak razlikuju.

Pojedini autori primjerice napominju kako su pojmovi kvalitete i učinkovitosti multidimenzionalni i višeslojni te ih je važno promatrati u odnosu na objekt koji označavaju (Domović, 2003; Kovač, 2001; Uline i sur., 1998). Istraživači koji opisuju kvalitetu obrazovanja uglavnom su suglasni da se ona odnosi na zadovoljavanje i postizanje željenih standarda i ciljeva, a s obzirom da se proučavanju kvalitete može pristupiti iz različitih perspektiva, ona može poprimiti različita značenja ovisno o tome je li predmet proučavanja usmjeren na sastavnice i sudionike obrazovanja, na procese i ishode obrazovanja ili se nastoje obuhvatiti sva obrazovna obilježja (Adams, 1993, Alfirević i sur., 2016). Pojedini autori ukazuju na postojanje različitih konceptualizacija kvalitete u relevantnoj literaturi koje je moguće grupirati u pet međusobno povezanih načina promišljanja o kvaliteti: kvaliteta kao izvrsnost, kvaliteta kao postizanje željenog standarda, kvaliteta kao udovoljavanje svrsi (eng. fitness for purpose), kvaliteta kao vrijednost za novac ili kvaliteta kao transformacija[1] (Harvey

[1] Sukladno ovom tumačenju (koje je proizašlo iz ustaljenih načina definiranja kvalitete proizvoda ili usluga) kvaliteta kao izvrsnost predstavlja tradicionalni koncept kvalitete koji podrazumijeva da se određeni proizvod ili usluga izdvaja od ostalih. U kontekstu obrazovanja taj se koncept može usporediti s percepcijom izvrsnih ili prestižnih škola koje se izdvajaju po obrazovanju koje pružaju, uspjehu njihovih učenika, nagradama koje primaju, dostupnoj infrastrukturi ili nekim drugim obilježjima i pokazateljima. Kvaliteta kao postizanje željenog standarda odnosi se na postizanje željenih karakteristika proizvoda ili usluga. U tom kontekstu kvaliteta škole se odnosi na udovoljavanje postavljenih standarda. Kvaliteta kao udovoljavanje svrsi se odnosi na stupanj udovoljavanja proizvoda ili usluge svrsi za koju su namijenjeni. Sukladno ovom konceptu kvalitetne su škole one koje udovoljavaju svrsi obrazovanja, odnosno koje postižu postavljene ciljeve obrazovanja, ali i udovoljavaju potrebama korisnika odgoja i obrazovanja. Kvaliteta kao vrijednost za novac podrazumijeva da se određeni proizvodi ili usluge ističu po vrijednosti ili visokom standardu, ali uz smanjenje troškova. Ovaj koncept se može usporediti s pojmom djelotvornosti (eng.efficiency) u obrazovanju. Kvaliteta kao transformacija podrazumijeva

i Green, 1993). Stephens (2003) primjerice tumači kvalitetu u obrazovanju kao ishod četiri nastojanja, a to su primjerenost kontekstualnim obilježjima i uvjetima obrazovanja, uspjeh u postavljanju i ostvarivanju standarda (ciljeva), dostupnost obrazovanja svim učenicima (s naglaskom na inkluziju učenika) te posebnih karakteristika škole koje nadmašuju očekivanja. Sukladno navedenim tumačenjima kvalitete u obrazovanju, može se uočiti kako su autori uglavnom suglasni kako je u definiranju kvalitete obrazovanja nužno promatrati sve aspekte obrazovanja, počevši od financijskih, materijalnih i ljudskih resursa, osobina učenika, procese učenja i poučavanja te ostvarivanje postavljenih ciljeva odgoja i obrazovanja.

Učinkovitost se s druge strane odnosi na stupanj u kojem se postižu željeni ciljevi i ostvaruju željeni učinci, a učinkovitijim se obrazovnim sustavima (ili školama) smatraju oni koji doprinose boljim učeničkim postignućima u odnosu na druge (Sammons, 2007; Scheerens i sur., 2007; Scheerens 2013). Scheerens (2013) primjerice u tumačenju učinkovitosti škola polazi od koncepta kvalitete škole te objašnjava kako se učinkovitost škole može sagledati kao aspekt kvalitete škole (uz produktivnost, jednakost, djelotvornost i odgovornost). Pojedini autori ukazuju i na važnost razlikovanja pojma učinkovitosti od pojma djelotvornosti (Cheng, 1996; Pastuović, 1999; Scheerens, 2013), naglašavajući kako se djelotvornost škole (*eng. school efficiency*) odnosi na postizanje maksimalnih rezultata s utrošenim minimalnim sredstvima, stoga se djelotvornost može tumačiti kao učinkovitost uz najniže moguće troškove.

Također valja napomenuti kako se učinkovitost u odgoju i obrazovanju može promatrati i istraživati na različitim razinama, kao primjerice na razini odgojno – obrazovnog sustava u cjelini (*eng. educational effectiveness*), na razini škola (*eng. school effectiveness*) ili na razini razreda (*eng. classroom effectiveness*). Učinkovitost na razini odgojno – obrazovnog sustava se odnosi na opći termin, odnosno učinkovitost sustava u cjelini, dok se učinkovitost škole i razreda odnose na učinkovitost poboljšanja uvjeta definiranih na školskoj i/ili razrednoj razini. Sukladno navedenom, uži fokus ovog istraživanja jest učinkovitost na razini škole kao organizacije.

O relevantnosti i aktualnosti teme govore brojna međunarodna istraživanja učinkovitosti koja se u posljednjih nekoliko desetljeća provode na različitim razinama odgojno-obrazovnih sustava te zauzimaju centralnu poziciju u obrazovnim diskursima mnogih svjetskih zemalja. Pregled literature pruža brojne prikaze različitih istraživanja učinkovitosti obrazovanja i škola koja sežu od samih početaka razvoja istraživanja učinkovitosti pa sve do suvremenijih istraživanja (Creemers, Kyriakides i Sammons, 2010; Lezotte i Snyder, 2011; Mortimore,

kvalitativnu promjenu u usluzi ili proizvodu. U kontekstu obrazovanja ovaj se koncept kvalitete odnosi na transformaciju (jačanje i osnaživanje) sudionika odgoja i obrazovanja (Harvey i Green, 1993).

1998; Reynolds i sur., 2016; Reynolds i sur., 2014; Sammons, Davis i Gray, 2016; Scheerens, 2004; Teddlie i Reynolds, 2000). U kontekstu učinkovitosti odgojno-obrazovnih sustava i škola značajni su i rezultati velikih međunarodnih ispitivanja postignuća učenika, poput PISA-e[2] , TIMMS -a[3] i PIRLS –a[4], kao i međunarodnih istraživanja učenja i poučavanja, poput TALIS-a[5] koji pružaju valjanje i usporedive međunarodne podatke o učeničkim postignućima, učenju i poučavanju, upravljanju, radnim uvjetima u školama i ostalim važnim čimbenicima učinkovitosti. Osim što pružaju jasne smjernice za unapređenje i poticanje učinkovitosti obrazovnih sustava i škola, rezultati navedenih istraživanja pomažu u evaluaciji i usmjeravanju obrazovne politike, donošenju *policy* odluka, praćenju postignuća i napretka na nacionalnim razinama te unapređenju prakse zemalja koje sudjeluju u istraživanjima.

U hrvatskom istraživačkom kontekstu valja istaknuti kako su dosadašnja istraživanja kvalitete i uspješnosti u odgoju i obrazovanju uglavnom usmjerena na ispitivanje različitih čimbenika koji doprinose kvaliteti i uspješnosti škola i sustava u cjelini, kao što su upravljanje i školsko vođenje, školska i razredna klima, vrednovanje rada učitelja, samovrednovanje škola, zadovoljstvo roditelja školom, zadovoljstvo učitelja poslom i sl. Sukladno navedenom može se uočiti kako je učinkovitost škola još uvijek nedovoljno istraženo područje u hrvatskom istraživačkom kontekstu, što rezultira i malim brojem provedenih empirijskih istraživanja učinkovitosti škola. Ipak, valja uočiti nastojanje nacionalne obrazovne politike Republike

---

[2] PISA (*eng. Programme for International Student Assessment*) ili *Program međunarodnog ispitivanja znanja i vještina* petnaestogodišnjih učenika je najveće međunarodno obrazovno istraživanje koje je 1997. godine pokrenula *Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj* (OECD) zbog sve veće potrebe za međunarodno usporedivim podacima o kvaliteti obrazovnih sustava i postignuća učenika. U početku su u PISA-i sudjelovale samo zemlje članice OECD-a, a danas se provodi i u više od 30 zemalja partnerica. Ciklusi ispitivanja se provode svake tri godine od 2000.godine, a Hrvatska se priključila od 2006.godine. PISA ispituje znanja i kompetencije učenika u tri područja: čitalačku pismenost, matematičku pismenost i prirodoslovnu pismenost. https://pisa.ncvvo.hr

[3] TIMSS (eng. *Trends in International Mathematics and Science Study*) je međunarodno istraživanje trendova u znanju matematike i prirodoslovlja učenika četvrtih i osmih razreda koje provodi Međunarodno udruženje za vrednovanje obrazovnih postignuća – IEA (eng. *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*). TIMSS se provodi od 1995. godine u ciklusima od svake četiri godine, a u istraživanju sudjeluje više od 60 zemalja. Hrvatska se priključila TIMSS istraživanju 2011. godine. https://www.ncvvo.hr/medunarodna-istrazivanja/timss/

[4] PIRLS (*eng. the Progress in International Reading Literacy Study*) je međunarodno istraživanje kojima se ispituju čitalačke kometencije učenika četvrtih razreda, a također ga provodi IEA. PIRLS se provodi od 2001. godine u ciklusima svakih pet godina, a Hrvatskoj je prvi put provedeno ispitivanje 2011. godine. https://www.ncvvo.hr/medunarodna-istrazivanja/pirls/

[5] TALIS (eng. *Teaching and Learning International Survey*) je najveće međunarodno obrazovno istraživanje koje nudi priliku učiteljima, nastavnicima i ravnateljima škola da podijele iskustva o svojemu radu, radnim uvjetima, okruženju učenja te uspjesima i izazovima s kojima se svakodnevno susreću na poslu kako bi obrazovnim vlastima pružili povratne informacije o učinkovitosti postojeće obrazovne politike te ukazali na to gdje su snaga i potencijal za unapređenje kvalitete učenja i poučavanja. TALIS istraživanje provodi se u zemljama članicama OECD-a i partnerskim zemljama u petogodišnjim ciklusima. Prvo TALIS istraživanje provedeno je 2008. godine u sklopu ciklusa TALIS 2008, a Republika Hrvatska priključila se drugom ciklusu istraživanja TALIS 2013. Ove godine u ožujku provedeno je TALIS 2018 istraživanje u RH. https://www.ncvvo.hr/medunarodna-istrazivanja/talis/

Hrvatske da se unaprijedi kvaliteta obrazovanja (i znanosti) kroz aktualnu *Strategiju obrazovanja, znanosti i tehnologije Republike Hrvatske* (MZOS, 2015) u kojoj je definiran čitav niz mjera za poboljšanje hrvatskog obrazovnog sustava na svim razinama. Ciljevi dijela *Strategije* koji se odnosi na rani predškolski, osnovnoškolski i srednjoškolski odgoj i obrazovanje odnose se na unapređenje rada odgojno – obrazovnih ustanova kao nositelja odgojno-obrazovnih procesa i pokretača razvoja ljudskih potencijala, učinkovito ostvarivanje ciljeva i misije škola, jačanje ljudskih, materijalnih i organizacijskih kapaciteta, promjene unutar kurikuluma i strukture sustava itd. Vidljivo je kako navedeni ciljevi *Strategije* jasno ukazuju na nastojanje nacionalne politike da se unaprijedi kvaliteta i učinkovitost sustava odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj.

Imajući u vidu hrvatski istraživački i *policy* kontekst može se uočiti kako postoji značajan otvoreni prostor, ali i potreba za provođenjem empirijskih istraživanja učinkovitosti škola. Posebice se ističe potreba za operacionalizacijom onih obilježja škola i školskih procesa (primjerice školskog vođenja) koji su povezani s boljim postignućima učenika, a time i sa većom učinkovitosti škola. Nove spoznaje o specifičnim obilježjima i školskim procesima koji doprinose većoj učinkovitosti škola mogu doprinijeti ne samo proširivanju znanstvenih spoznaja u području učinkovitosti škola, već i unapređenju profesionalne prakse i funkcioniranja škola. Na tom tragu nastao je i nacrt ove doktorske disertacije čija je temeljna spoznajna svrha doprinijeti boljem razumijevanju različitih pokazatelja i čimbenika o kojima ovisi učinkovitost škola, dok se primijenjena svrha ogleda u opisu i preliminarnom uvidu u stanje učinkovitosti osnovnih škola u Republici Hrvatskoj. Sukladno tome, ovo je istraživanje[6] usmjereno na realizaciju više ciljeva: opisati kontekstualna i opća obilježja osnovnih škola u Republici Hrvatskoj, opisati stanje učinkovitosti osnovnih škola u Republici Hrvatskoj na temelju odabranih pokazatelja, ispitati postoje li razlike (odnosno povezanost) u učinkovitosti osnovnih škola u Republici Hrvatskoj s obzirom na kontekstualna i opća obilježja škola te u konačnici utvrditi postoji li razlika u učinkovitosti osnovnih škola u Republici Hrvatskoj s obzirom na dominantni tip školskog vođenja.

[6] Istraživanje koje je dio ove doktorske disertacije se provodi u sklopu znanstveno-istraživačkog projekta „*Istraživanje školskog vođenja iz distributivne perspektive u hrvatskim školama*" - IScLEAD, kojeg podupire Hrvatska zaklada za znanost (broj projekta IP-2014-09-1825) te projekta *„Ispitivanje obilježja školskog vođenja u hrvatskim osnovnim školama"* kojeg podupire Sveučilište u Rijeci (broj projekta 13.04.1.3.13), a čiji je voditelj prof. dr.sc. Branko Rafajac. Glavni cilj istraživačkog projekta je identificiranje dominantnih obilježja prakse školskog vođenja u hrvatskim školama s posebnim naglaskom na indikatore individualnog naspram distributivnog vođenja te ispitivanje povezanosti školskog vođenja i nekih pokazatelja učinkovitosti škola. Ova doktorska disertacija se bavi dionicom znanstveno-istraživačkog projekta koji se odnosi na razradu konstrukta učinkovitosti na razini osnovnih škola u Republici Hrvatskoj.

Rad započinje konceptualizacijom temeljnih pojmova, odnosno škole kao organizacije[7] i fenomena učinkovitosti te prikazom različitih pristupa definiranju učinkovitosti škola. Nakon toga slijedi pregled istraživanja učinkovitosti škola i to kroz (a) kronološki pregled istraživanja učinkovitosti na međunarodnoj razini i (b) pregled istraživanja povezanih s učinkovitosti škola u nacionalnom kontekstu. Kronološki pregled istraživanja učinkovitosti škola na međunarodnoj razini prikazuje se u pet faza koje obuhvaćaju period od pojave prvih istraživanja učinkovitosti do suvremenijih i aktualnijih istraživanja učinkovitosti škola, a u kojima se prikazuju i komentiraju nalazi relevantnih empirijskih istraživanja. U pregledu istraživanja povezanih s učinkovitosti škola u nacionalnom kontekstu prikazuju se i komentiraju provedena istraživanja učinkovitosti i uspješnosti škola u hrvatskom istraživačkom kontekstu, kao i istraživanja različitih čimbenika povezanih s većom učinkovitosti škola. Na kraju ovog poglavlja izdvajaju se preporuke za razvoj daljnjih istraživanja učinkovitosti škola u nacionalnom kontekstu. Sljedeće poglavlje donosi prikaz temeljnih karakteristika učinkovitih škola koje se razrađuju kroz prikaz izdvojenih čimbenika i pokazatelja učinkovitosti škola posebno relevantnih za empirijski dio istraživanja.

U empirijskom dijelu rada prvo se prikazuje i opisuje metodologija istraživanja, a zatim se prikazuju i interpretiraju rezultati provedenog empirijskog istraživanja. U zaključnom dijelu rada se na temelju prikazanog i analiziranog teorijskog okvira kao polazišta za razvoj modela na kojem se temeljilo ovo istraživanje te prikazanih rezultata provedenog empirijskog istraživanja sumiraju ključni nalazi istraživanja te formuliraju preporuke za buduća istraživanja u ovom području. Također se ističu otvorena pitanja koja su proizašla iz ovog istraživanja te ukazuje na metodološka ograničenja provedenog istraživanja. Na kraju zaključnog dijela rada posebno se ističe znanstveni doprinos provedenog istraživanja.

[7] U ovom se istraživanju škola definira u terminima organizacije iz više razloga. Kao prvo, definiranje škole u terminima organizacije podrazumijeva puno šire značenje od tumačenja škole kao institucije prema kojem se dominantno ističe njena normativna struktura u kojoj se djelatnost odgoja i obrazovanja ostvaruje temeljem različitih pravila i zakonskih odredbi. Škola kao organizacija uključuje društvenu strukturu u kojoj se ostvaruju različiti formalni i neformalni društveni odnosi sa svrhom ostvarivanja postavljenih ciljeva uz pomoć odabranih sredstava i metoda (Pusić, 2005). Kao drugo, s obzirom na prirodu i multidimenzionalnost fenomena učinkovitosti, primjerenije je razmatrati školu iz perspektive teorija organizacije s obzirom da im je temeljna svrha identificiranje čimbenika koji djeluju na organizaciju i koji doprinose boljem razumijevanju složenih društvenih odnosa u organizaciji (Hernaus, 2016).

2. ŠKOLA KAO ORGANIZACIJA

U ovom se istraživanju škola definira u terminima organizacije, odnosno specifične društvene ustanove koja ima organizacijsku strukturu i elemente. Kako bi se pobliže objasnio pojam škole kao organizacije, valja prije svega razmotriti pristupe različitih autora u definiranju fenomena škole kao organizacije, ali i razmotriti relevantne teorije organizacije pomoću kojih je moguće objasniti ispitivanje zakonitosti funkcioniranja škole. Sukladno tome također valja prikazati i objasniti temeljne elemente organizacijske strukture škole.

Na temelju pregleda različitih tumačenja škole kao organizacije može se uočiti kako su autori uglavnom suglasni da škola kao organizacija predstavlja društvenu strukturu u kojoj ljudi uspostavljaju različite formalne i neformalne društvene odnose te su povezani zajedničkim ciljevima do kojih dolaze zajedničkim usklađenim i međusobno koordiniranim djelovanjem i uz primjenu odabranih sredstava i metoda (Burcar, 2013a; Jurina, 2008; Pusić, 2005). Staničić (2006) određuje školu kao organizaciju kao specifičnu društvenu ustanovu koja ima svoju dinamičku strukturu i elemente (kao što su uloga, cilj, zadaci, ljudi, procesi, sredstva) te njihove međusobne relacije i odnose. Slično tumačenje nudi i Burcar (2013a) koji ističe da iako je škola ponajprije pedagoška institucija, vidljivo je da se u njoj odvijaju i brojni drugi procesi kao što su planiranje, organiziranje, koordiniranje, vrednovanje te se sukladno tome u suvremenim uvjetima škola sve više promatra kao radna organizacija, odnosno kao sustav koji ima ulazne resurse, transformacijske procese i izlazne resurse. Sukladno tome može se reći da škola kao organizacija uključuje ljude koji su u njoj zaposleni, strukturu kojom se reguliraju odnosi među zaposlenicima i procese koji dovode do ostvarivanja postavljenih ciljeva (Pastuović, 2009).

Staničić (2006) u kontekstu škole kao organizacije nadalje razmatra njezinu složenost kroz elemente koji ju određuju, odnosno horizontalnu, vertikalnu, prostornu i vremensku diferencijaciju. Zaključuje kako je škola s obzirom na horizontalnu diferencijaciju koja se određuje stupnjem podijeljenosti na manje organizacijske jedinice relativno jednostavna organizacija, a isto zaključuje i s obzirom na vertikalnu diferencijaciju koja se izražava brojem hijerarhijskih razina u organizaciji. No, s obzirom na prostornu diferencijaciju te činjenicu kako veliki postotak škola djeluje na najmanje dvije lokacije (matične i područne škole), autor zaključuje kako se škola može smatrati složenom organizacijom. To također vrijedi i za vremensku diferencijaciju koja je u školama znatno izražena s obzirom na nedostatak odgovarajućih prostora za rad i izvođenje odgojno-obrazovnog rada u dvije ili više smjena što realizaciju i koordinaciju programa čini znatno složenijom. Autor na temelju razmatranja temeljnih odrednica škole kao organizacije zaključuje kako je škola „*…relativno složena*

organizacija s umjerenom formalizacijom rada zaposlenog osoblja i jakom centralizacijom ovlasti rukovoditelja“ (Staničić, 2006, str. 308).

Ispitivanje zakonitosti funkcioniranja škole kao organizacije moguće je objasniti uz pomoć različitih teorija organizacije. Primjenom različitih teorija organizacije stječe se bolje razumijevanje složenih društvenih odnosa unutar i između organizacija, grupa ili pojedinaca. Svrha je dakle teorija organizacije razumijevanje čimbenika koji djeluju na organizaciju, a s krajnjim ciljem unapređenja kvalitete rada (Hernaus, 2016). U relevantnoj se literaturi mogu pronaći brojne teorije koje nastoje unaprijediti razumijevanje organizacije kao složenog društvenog fenomena, poput mikro teorija organizacije (koje se odnose na proučavanje ponašanja pojedinaca i grupa unutar organizacije), makro teorija organizacije (koje se odnose na proučavanje organizacije kao cjeline i odnos sa okruženjem) te meta teorija organizacije[8] (koje se odnose na proučavanje populacije organizacija i cjelokupnih gospodarskih grana) (Bahtijarević-Šiber i sur., 1991; Hernaus, 2016; Perko-Šeparović, 1975).

Sukladno navedenom, valja uočiti kako autori koji se bave ispitivanjem funkcioniranja škole kao organizacije, a između ostalog i učinkovitosti škola najčešće objašnjavaju školu u kontekstu makro teorija organizacije, odnosno u kontekstu sustavske teorije ili sustavskog pristupa organizaciji (Burcar, 2013; Pastuović, 1999; 2009; Scheerens, 2000, 2013). Pojedini autori ističu kako sustavski pristup organizaciji objedinjuje značajke prethodnih teorija i pravaca u organizaciji te da je u tom kontekstu ovaj pristup integralan (Bahtijarević-Šiber i sur., 1991). Hernaus (2016) primjerice naglašava kako sustavski pristup organizaciji prepoznaje hijerarhijsku slojevitost organizacije, odnosno činjenicu da se svaka organizacija sastoji od niza podsustava te da je istovremeno i dio nekog sustava višeg reda. Valja pritom napomenuti kako je u ovom pristupu naglasak na odnosu, tj. međuovisnosti dijelova sustava iz čega slijedi složenost kao obilježje sustava (Perko-Šeparović, 1975). Ova karakteristika se svakako može uočiti u funkcioniranju škole kao organizacije, koja funkcionira kao dio odgojno – obrazovnog sustava u cjelini, a unutar koje se mogu prepoznati različiti podsustavi (škola u cjelini, razred, odjeljenja). Pastuović (2009) primjerice ističe kako sustavski pristup između ostalog omogućuje da se jednoznačno definira pojam kvalitete obrazovanja i čimbenici koji su s njom povezani.

[8] Kao glavne mikro teorije organizacije izdvajaju se klasična teorija organizacije, neoklasična teorija organizacije i teorija sociotehničkog dizajna sustava. Kao glavne makro teorije organizacije izdvajaju se sustavska teorija organizacije, kontingencijska teorija organizacije i teorija organizacijske ekonomije. Kao glavne meta teorije organizacije izdvajaju se populacijsko – ekološka teorija organizacije, neoinstitucionalna teorija organizacije i teorija resursne međuzavisnosti.

Sukladno sustavskom pristupu, svaka organizacija (pa tako i škola) predstavlja transformacijski sustav koji obuhvaća ulaze u organizaciju, transformacijske procese unutar organizacije te izlaze iz organizacije (Burcar, 2013; Pastuović, 1999, 2009; Scheerens, 2000, 2013). Kako bi transformacija ulaza u izlaze bila što učinkovitija, poslovi transformacije se dijele na veći broj specijaliziranih i međusobno usklađenih radnih uloga. U literaturi se takva podjela i usklađivanje individualnih poslova u odgojno – obrazovnoj organizaciji (školi) naziva strukturom odgojno – obrazovne organizacije koja se stavlja u funkciju pomoću organizacijskih procesa koji se odvijaju u njoj (Pastuović 1999, 2009; Staničić, 2006). Također se naglašava kako osim transformacije inputa u outpute (što je karakteristično za zatvoreni sustav), sustavski pristup organizaciji prepoznaje i djelovanje između sustava i njegovog okruženja, tj. zavisnost organizacije o okruženju (što je karakteristika otvorenog sustava), pri čemu se ključna uloga daje školskom kontekstu kao važnom čimbeniku učinkovitosti škola (Gamboa, 2004; Hernaus, 2016).

Kako bi se pobliže objasnile varijable koje čine školu kao organizaciju potrebno je ukratko opisati svaki od navedenih elemenata sustava. Tako se primjerice *kontekstualne varijable* odnose na vanjske poticaje školama, policy odluke te kovarijable poput vrste, statusa ili lokacije škole[9]. *Školski ulazi* podrazumijevaju materijalne, ljudske, financijske i informacijske resurse škole, odnosno sve ono bez čega škola kao organizacija ne bi mogla djelovati (npr. učenike, učitelje i ostalo osoblje te njihova obilježja, financijsku i materijalnu potporu i opremu, organizacijske značajke, resurse). *Transformacijski procesi* u školi se odnose na procese učenja i poučavanja (koji školu kao organizaciju razlikuju od drugih vrsta organizacija) te na organizacijske procese koji ih podupiru. Drugim riječima, transformacijski procesi se odnose na sve organizacijske preduvjete te ukupnost metoda poučavanja i izbora sadržaja koji omogućavaju usvajanje znanja i razvoj učenika te se mogu promatrati na razini škole i na razini razreda[10]. *Školski izlazi* se odnose na neposredne rezultate odgojno – obrazovnog procesa, kao što su učenička postignuća na kraju obrazovanja koja se očituju kroz psihičke promjene učenika u spoznajnom, psihomotornom i afektivnom području. Dugoročni izlazi iz odgojno – obrazovne ustanove se nazivaju ishodima, a odnose se na nastavak

[9] Pastuović (2009) razlikuje neposrednu i posrednu okolinu škole. Neposredna okolina se odnosi na demografsko, kulturno, ekonomsko i političko okruženje škole i zemljopisna i ekološka obilježja okoline, a posrednu okolinu čini obrazovni sustav zemlje, način upravljanja sustavom, obilježja politike i kulture zemlje.

[10] Transformacijski procesi na razini škole se odnose na stupanj usmjerenosti školske politike na postignuća, školsko vođenje, konsenzus i kooperativno planiranje, kvalitetu školskog kurikuluma (formalnu strukturu i sadržaje), školsku klimu, kulturu škole, upravljanje financijskim i ljudskim resursima, trajan profesionalni razvoj učitelja, evaluaciju rada, samovrednovanje škole, uključenost roditelja i zajednice. Transformacijski procesi na razini razreda podrazumijevaju vrijeme provedeno u učenju i pisanju domaćih uradaka, strukturirano poučavanje, prilike za učenje, visoko očekivanje napretka učenika, evaluaciju i praćenje učeničkog napretka, poticanje učenika.

školovanja (ili odustajanje od školovanja), raspodjelu na tržištu rada (što je karakteristično za srednje škole), društveni uspjeh ljudi nakon određenog stupnja školovanja i slično.

Na temelju prikaza temeljnih određenja fenomena škole kao organizacije, relevantnih teorija organizacije na temelju kojih se objašnjavaju zakonitosti funkcioniranja škole te naposljetku prikazu temeljnih elemenata organizacijske strukture škole može se zaključiti kako škola kao organizacija predstavlja dinamičan sustav kojeg karakterizira svjesno i zajedničko koordinirano djelovanje više ljudi, a sa ciljem postizanja zadanih ciljeva. Vidljivo je da tumačenje škole kao organizacije podrazumijeva postojanje čvrste organizacijske strukture te identificiranje onih čimbenika koji djeluju na organizaciju i koji doprinose boljem razumijevanju složenih društvenih odnosa u organizaciji. Također je vidljivo da škola kao organizacija predstavlja transformacijski sustav koji obuhvaća više različitih elemenata (ulaze u organizaciju, transformacijske procese unutar organizacije te izlaze iz organizacije) te brojne čimbenike koji doprinose ostvarivanju zadanih ciljeva, kao i pokazatelje na temelju kojih je moguće procjenjivati ishode obrazovanja. S obzirom na prirodu i multidimenzionalnost fenomena učinkovitosti (o kojoj će posebno biti govora u sljedećem poglavlju) poimanje škole kao organizacije koje se temelji na opisanom sustavskom pristupu činit će polazište u empirijskom dijelu istraživanja. U daljnjem tekstu slijedi prikaz temeljnih određenja fenomena učinkovitosti kroz različite pristupe u definiranju učinkovitosti škola.

3. RAZLIČITI PRISTUPI DEFINIRANJU UČINKOVITOSTI ŠKOLA

Raspravljajući o učinkovitosti škola istraživači uglavnom polaze od pitanja vezanih za opće karakteristike i funkcioniranje učinkovitih škola. Istraživače zanimaju odgovori na pitanja poput *Što je to učinkovita škola?*; *Zašto su neke škole učinkovitije od drugih?; Što razlikuje učinkovitu školu od drugih?; Što se mora učiniti kako bi škola postala učinkovita?; O kojim čimbenicima ovisi hoće li škola biti učinkovita?* te *Kako možemo ispitati učinkovitost na jedinstven način?*. Navedena pitanja čine temeljna polazišta u različitim empirijskim istraživanjima i raspravama o učinkovitosti škola (Botha, 2010; Laila, 2015; Lezzote i Snyder, 2011; Rai i Prakash, 2014; Sammons i Bakkum, 2011; Scheerens, 2000; Stoll i Fink, 2000; Wyatt, 1996). Kako bi odgovorili na neka od temeljnih pitanja autori se slažu da je prije svega potrebno odrediti kriterije procjene učinkovitosti škola, a zatim objasniti i analizirati različite čimbenike koji doprinose učinkovitosti neke škole, kao i pokazatelje na temelju kojih je moguće procjenjivati učinkovitost. Posebno se naglašava važnost objašnjavanja veza između ključnih čimbenika učinkovitih škola kao i identificiranje dugoročnih učinka koje pojedini čimbenici imaju na postignuća učenike. No, prije svega je potrebno teorijski konceptualizirati učinkovitost i prikazati neke od temeljnih pristupa u definiranju učinkovitosti škola.

Uvidom u relevantnu literaturu vidljivo je da definicije učinkovitosti škola variraju s obzirom na istraživačke pristupe pojedinih autora i kontekstualna obilježja odgojno – obrazovnih sustava te da ne postoji univerzalna definicija o tome što je učinkovita škola. Iako u ovom području u međunarodnom kontekstu postoje brojna istraživanja i dostupni izvori, autori se slažu da je konceptualizacija učinkovitosti prilično kompleksna. Fenomenom učinkovitosti se bave istraživači iz različitih znanstvenih disciplina poput ekonomije, psihologije obrazovanja, sociologije obrazovanja i pedagogije, koje sukladno svojim načelima pridaju važnost različitim pokazateljima učinkovitosti što dovodi i do različitih definicija učinkovitosti škola.

S obzirom da se doslovno značenje pojma učinkovitosti može tumačiti kao postizanje ciljeva i željenih učinaka, jedno od mogućih tumačenja učinkovitosti škola jest da se ona odnosi na stupanj u kojem škole postižu svoje ciljeve, uspoređujući se pritom s drugim školama sličnih karakteristika (Scheerens, 2013). Pritom se misli na slične karakteristike učenika, školskog konteksta ili školskih uvjeta. Učinkovita škola se često definira kao ona u kojoj učenici napreduju bolje od očekivanog, pri čemu se poseban značaj pridaje dodatnim poticajima koje škole daju uspješnosti učenika. Učinkovite škole prema navedenom tumačenju imaju sposobnost da potiču i unapređuju postignuća svih učenika bez obzira na njihov socio-

ekonomski status i utjecaj obiteljskog nasljeđa (Rai i Prakash, 2014; Sammons i Bakkum, 2011; Stoll i Fink 2000).

Scheerens (2013) objašnjava kako se učinkovitost škole može sagledati kao aspekt kvalitete škole (uz produktivnost, jednakost, djelotvornost i odgovornost). Naime, kada se učinkovitost promatra kao dominantna perspektiva kvalitete škole, tada je fokus na instrumentalnoj vrijednosti i pokazateljima resursa i procesa koji povećavaju školske izlaze odnosno ishode. Prema ovom tumačenju učinkovitost se povezuje sa produkcijskim procesom organizacije, odnosno transformacijom ulaza (*eng. inputs*) u izlaze (*eng. outputs*). Pri transformaciji ulaznih resursa u izlaze veliku važnost imaju transformacijski procesi u školi, kao i kontekstualna obilježja škole. Učinkovitost škole tako predstavlja vezu između školskih ulaza i procesa s jedne strane i ulaza i izlaza s druge strane. Pastuović (1999) primjerice razlikuje dvije razine učinkovitosti: unutarnju (internu) učinkovitost koja predstavlja stupanj ostvarenosti planiranih obrazovnih ishoda i izlaza te vanjsku (eksternu) učinkovitost koja predstavlja stupanj novčanih i nenovčanih učinaka obrazovanja/odgoja u njegovoj okolini[11].

Teoretičari organizacije primjerice smatraju kako se konstrukt učinkovitosti ne može opisati jednoznačno, već zauzimaju pluralistički stav u odnosu na interpretaciju. Kao osnovu za definiranje učinkovitosti navode različita poimanja organizacije i modele za konceptualizaciju i mjerenje učinkovitosti škole o kojima će biti govora u narednim poglavljima (Cheng, 1996, 1997; Hoy i Miskel, 2013; Scheerens, 2000; Uline, Miller i Tschannen - Moran, 1998). Sukladno različitim modelima definicije učinkovitih škola variraju s obzirom na odabir različitih kriterija za procjenu učinkovitosti (poput produktivnosti, adaptibilnosti, uključenosti, kontinuiteta, upravljanja kvalitetom, zadovoljstva, suradnje s dionicima i slično). Učinkovite se škole tako definiraju kao one koje mogu ostvariti zadane ciljeve, pribaviti odgovarajuće resurse ili potpuno i kvalitetno upravljati unutarnjim procesima koji transformiraju školske ulaze u izlaze. Pritom se misli na sve organizacijske preduvjete te ukupnost metoda poučavanja i izbora sadržaja koji omogućavaju usvajanje znanja i razvoj učenika, a mogu se promatrati na razini škole i na razini razreda. Nadalje, učinkovite su one škole koje ostvaruju dobru i kvalitetnu suradnju s vanjskim dionicima te one u kojima su svi dionici zadovoljni ostvarenom suradnjom. Učinkovite škole imaju jasno definirane, organizirane i formalizirane socijalne interakcije,

[11] Pod planiranim ishodima misli se na stupanj ostvarenosti kognitivnih, psihomotornih i afektivnih ciljeva učenja, pri čemu se mjerenje učeničkih postignuća najčešće svodi na mjerenje znanja, a odgojna se postignuća zbog metrijskih (i drugih) ograničenja najčešće ne određuju (ili se određuju uz nedovoljnu dijagnostičku i prognostičku valjanost). Pod obrazovnim izlazima misli se primjerice na osipanje učenika tijekom trajanja obrazovanja, odnos predviđenog i stvarnog trajanja obrazovanja i slično. Pod učincima obrazovanja misli se primjerice na zaradu koju polaznici obrazovanja ostvaruju, napredak organizacije kao posljedica izobrazbe osoblja ili pak ekonomski rast kao posljedica edukacije stanovništva.

postavljaju visoka očekivanja uspjeha, naglašavaju važnost obrazovnih postignuća te pokazuju tendenciju dugoročnog napretka.

Prikazane definicije učinkovitih škola ukazuju na činjenicu da odabrana interpretacija ovisi o istraživačkim pristupima, modelima, ali i specifičnim interesima grupa koje raspravljaju o učinkovitosti. Može se zaključiti kako je učinkovitost škola kompleksan i multidimenzionalan konstrukt kojeg je gotovo nemoguće jednoznačno odrediti. Sukladno navedenom, iz različitih definicija učinkovitosti škola vidljivo je kako je zaključke o učinkovitosti škola nemoguće donositi na temelju jednog čimbenika ili pokazatelja već je nužno istovremeno uvažavanje različitih čimbenika i pokazatelja učinkovitosti. U daljnjem tekstu dati će se prikaz razvoja istraživanja učinkovitosti škola kojima su istraživači nastojali odgovoriti na neka od temeljnih pitanja o učinkovitosti te identificirati i objasniti različite čimbenike o kojima ovisi učinkovitost neke škole.

4. PREGLED ISTRAŽIVANJA UČINKOVITOSTI ŠKOLA

4.1. Kronološki pregled istraživanja učinkovitosti škola na međunarodnoj razini

Istraživanja učinkovitosti na svim razinama odgojno-obrazovnog sustava u posljednjih nekoliko desetljeća zauzimaju centralnu poziciju u obrazovnim diskursima mnogih svjetskih zemalja. Relevantna literatura pruža brojne prikaze različitih istraživanja učinkovitosti obrazovanja i škola od 1960.-ih godina do danas (Creemers, Kyriakides i Sammons, 2010; Lezotte i Snyder, 2011; Mortimore, 1998; Reynolds i sur., 2014; Reynolds i sur., 2016; Sammons, Davis i Gray, 2016; Scheerens, 2004; Teddlie i Reynolds, 2000;). Iako se istraživačka tradicija učinkovitosti tijekom godina mijenjala s obzirom na pridavanje važnosti različitim obrazovnim ishodima, može se uočiti da je većini istraživanja zajedničko nastojanje da se pronađu veze između različitih školskih ulaza, procesa, konteksta te školskih izlaza i ishoda. Zbog kompleksnosti i multidimenzionalnosti konstrukta učinkovitosti škola koju naglašavaju mnogi autori (Domović, 2003; Morrison, 2004; Uline i sur., 1998) te nemogućnosti da se jednim ispitivanjem obuhvate sve dimenzije učinkovitosti, metodološki pristupi istraživanja učinkovitosti su uglavnom složeni i zahtijevaju praćenje djelovanja niza varijabli. Iako svako istraživanje donosi relevantne zaključke, pretpostavke, trendove i na taj način doprinosi istraživačkom području, zbog navedene kompleksnosti konstrukta uvijek postoji potreba za daljnjim i novim ispitivanjima učinkovitosti.

Pregledom literature moguće je uočiti različite pristupe u prikazu istraživanja učinkovitosti škola. Neki autori polaze od prikaza različitih pravaca u empirijskim istraživanjima učinkovitosti škola (Scheerens, 2004; Teddlie i Reynolds, 2000), dok drugi autori daju kronološki slijed najvažnijih faza u istraživanjima učinkovitosti obrazovnih sustava i škola (Reynolds i sur., 2016; Sammons i sur., 2016; Creemers i sur., 2010).

Tako primjerice Scheerens (2004) izdvaja pet pravaca u empirijskim istraživanjima učinkovitosti škola: (1) *Istraživanja jednakosti obrazovnih šansi* (*eng. Equal education opportunity research*), (2) *Ekonomske studije produkcijske funkcije obrazovanja* (*eng. Economic studies on educational production functions*), (3) *Evaluacije kompenzacijskih programa* (*eng. The evaluation of compensatory programmes*), (4) *Istraživanja učinkovitih škola* (*eng. Effective – schools research*) i (5) *Istraživanja učinkovitosti nastave* (*eng. Studies on istructional effectiveness*). S obzirom da će o ovim istraživanjima biti govora u daljnjem tekstu kroz kronološki prikaz, u ovom dijelu ih se neće posebno prikazivati.

Teddlie i Reynolds (2000) ukazuju na postojanje tri glavna pravca u istraživanjima učinkovitosti škola (*eng. School effectiveness research, SER*): (1) *Istraživanja školskih učinaka* (*eng. School effects research*) koja se odnose na istraživanja znanstvenih svojstava školskih učinaka, a obuhvaćaju istraživanja od ranih input – output analiza do suvremenih istraživanja učinkovitosti, (2) *Istraživanja učinkovitih škola* (*eng. Effective schools research*) koja se baziraju na procesima učinkovitih škola, a obuhvaćaju istraživanja od ranih studija slučaja do suvremenih istraživanja koja kombiniraju kvalitativne i kvantitativne metode i (3) *Istraživanja unapređenja škola* (*eng. School improvement research*) koja ispituju procese školskih promjena uz primjenu sve sofisticiranijih metoda i instrumenata u istraživanjima.

Daljnji pregled istraživanja učinkovitosti škola bazirat će se na kronološkom prikazu istraživanja, počevši od sredine 1960.-ih godina do danas, a izdvojit će se pet temeljnih faza u razvoju istraživanja učinkovitosti škola. Važno je napomenuti kako se prva faza u ovom prikazu odnosi na rana istraživanja obrazovnih šansi koja autori ne izdvajaju kao ″prava″ istraživanja učinkovitosti škola, ali su svakako značajna jer se smatraju povodom za prva prava istraživanja učinkovitosti škola koja su uslijedila kasnije. U prikazu izdvojenih faza prvo će se navesti temeljne karakteristike faza s obzirom na istraživački fokus i ciljeve provedenih istraživanja te će se izdvojiti i opisati rezultati najznačajnijih istraživanja svake pojedine faze.

Prva faza istraživanja (od sredine 1960.-ih do sredine 1970.-ih godina)

Prva faza se odnosi na period od sredine 1960.- ih do sredine 1970.- ih godina, a karakterizira ju *input - output* paradigma sa fokusom na potencijalan utjecaj školskih resursa i socio - ekonomskih karakteristika učenika na školske ishode (Teddlie i Reynolds, 2000). Istraživanja koja su se odvijala u ovom periodu poznata su kao rana *Istraživanja obrazovnih šansi*, od kojih su najpoznatija istraživanja Jamesa S. Colemana i suradnika iz 1966. godine te Jencksa i suradnika iz 1972. godine. Ova istraživanja su značajna jer su bila povodom brojnim kasnijim istraživanjima učinkovitosti škola koja su se bazirala na različitim teorijskim utemeljenjima i istraživačkim pitanjima. Kako bi se pojasnilo zbog čega su ova istraživanja izazvala reakciju istraživača u području učinkovitosti škola važno je dati prikaz i komentar najznačajnijih istraživanja provedenih u ovom razdoblju.

Istraživanje Jamesa S. Colemana i njegovih suradnika o jednakosti obrazovnih šansi pod nazivom *"Equality of educational opportunity"* iz 1966. godine poznato kao Colemanovo izvješće (Coleman i sur., 1966), predstavlja jedno od najvećih istraživanja provedenih u američkom školstvu te ujedno jednu od prvih studija o učinkovitosti škole. Glavna namjera ovog istraživanja bila je utvrditi opseg u kojem su školska postignuća povezana sa etničkim i socijalnim podrijetlom učenika, no ujedno se želio procijeniti mogući doprinos čimbenika na razini škole na obrazovna postignuća učenika. Ispitivale su se tri skupine karakteristika škole: karakteristike učitelja, karakteristike razreda te materijalni objekti i kurikulum. Učenici su ispitivani standardiziranim testovima postignuća i sposobnosti, a osim toga odgovarali su na pitanja o socioekonomskom statusu i podrijetlu. Anketiranjem su se prikupili podaci o obrazovanju, radnom iskustvu, stavovima i verbalnim sposobnostima nastavnika. Također su se prikupili podaci o organizacijskim karakteristikama škola kao npr. veličini razreda, opremljenosti nastavnim sredstvima i pomagalima, opremljenosti knjižnice, laboratorija i slično. Rezultati su pokazali da faktori na razini škole imaju vrlo nizak utjecaj na postignuća učenika, dok se relativno visoka korelacija pokazala između socioekonomskih, etničkih obilježja i obrazovnih postignuća učenika. Colemanovo izvješće je također pokazalo kako su razlike u karakteristikama škola koje se odnose na školske ulaze (npr. školske knjižnice, obrazovanje i iskustvo učitelja, financijski i materijalni resursi) slabo povezane sa postignućima učenika. Postignuća učenika su prema njihovim nalazima, više povezana sa karakteristikama obiteljskog nasljeđa, što je dovelo do zaključka da škole ne doprinose značajno razlikama u obrazovnim postignućima učenika.

Nakon ovog izvješća uslijedila su brojna istraživanja koja su pokušala potvrditi nalaze Jamesa Colemana, ali i suprotno, dokazati kako škole doprinose razlikama u obrazovnim postignućima učenika (Finn i Achilles, 1999; Greenwald, Hedges i Laine, 1996; Hanushek, 1997, 2003 i dr.).

Iako su tzv. *input – output* analize pokušavale odgovoriti na pitanja koji školski ulazi djeluju na povećanje izlaza u školi, u literaturi se često problematizira oko pitanja jesu li takva istraživanja pronašla dovoljno dokaza o povezanosti ulaznih varijabli s postignućima učenika. Jedan od mogućih razloga tome jest činjenica da je u većini ranijih istraživanja 1960.-ih i 1970.-ih godina fokus bio na obrazovnim postignućima učenika, a kao jedina mjera postignuća učenika uzimao se u obzir rezultat na standardiziranim testovima znanja, pri čemu su se drugi odgojno – obrazovni ishodi najčešće zanemarivali. Također je važno napomenuti da su se u ranim istraživanjima zanemarivali školski procesi, već se pokušalo odgovoriti na pitanja koji školski ulazi djeluju na povećanje izlaza, prvenstveno obrazovnih postignuća učenika.

Iz navedenog se može zaključiti da su glavne kritike *input – output* analizama bile usmjerene na naglašavanje obrazovnih postignuća učenika kao mjere izlaza te zanemarivanje ostalih odgojno – obrazovnih ishoda kao i na zanemarivanje procesa u školi bez kojih transformacija ulaza u izlaze nije moguća. Daljnjim uvidom u razvoj istraživanja može se primijetiti kako se tek u istraživanjima provedenim 1980. – ih godina počinju razmatrati dodatni školski ulazi poput stopa upisa, nacionalnosti, poznavanja materinskog jezika, karakteristika osoblja, ali i dorađivati popis procesa na školskoj razini sa naglaskom na postizanje konsenzusa oko školskih ciljeva, vođenja i upravljanja, školske klime, uključenosti roditelja, kolegijalnosti i slično.

Druga faza istraživanja (od kasnih 1970.-ih do kasnih 1980.-ih godina)

Druga faza obuhvaća razdoblje od kasnih 1970.- ih do kasnih 1980-ih, a označava početke istraživanja učinkovitih škola u kojima se počinju razmatrati širi školski procesi kao i veći broj školskih ishoda za razliku od prvih input - output analiza. Glavni cilj istraživanja provedenih u ovoj fazi bio je utvrditi koje su organizacijske karakteristike povezane sa školskim učincima, a javljaju se kao reakcija na rezultate ranije spomenutih istraživanja Colemana i Jencksa čije su studije pokazale da škole ne pridonose značajno razlikama u postignućima učenika. Istraživači su u ovom razdoblju pokušavali dokazati kako postignuća učenika ovise o različitim karakteristikama učitelja i škola s fokusom na utemeljenje područja te pronalaženju dokaza o povezanosti škole i postignuća učenika.

Prvim *"pravim"* istraživanjima učinkovitosti škole, kako ističe Scheerens (2004), smatraju se istraživanja poznata pod nazivima *"Identificiranje neuobičajeno učinkovitih škola"* (eng. *Identifying unusually effective schools*) i *"Pokret učinkovitih škola"* (eng. *Effective schools movement*) kojima je glavni cilj bio utvrditi koje su organizacijske karakteristike povezane sa školskim učincima. Kao posebno značajna ističu se istraživanja Edmondsa iz 1979. godine, Brookovera i suradnika iz 1979. godine pod nazivom *"School social systems and student achievements: School can make a difference"*, Ruttera i suradnika iz 1979. pod nazivom *"Fifteen thousand hours"* te istraživanje Mortimorea i suradnika iz 1988. godine pod nazivom *"School matters"* (Sheerens, 2004).

Kao jedan od prvih modela prema kojemu su identificirane glavne karakteristike učinkovitih škola u literaturi se najčešće spominje Edmondsov *"Model pet faktora učinkovitosti škola"* (eng. *Five factor model of school effectiveness*) koji je nastao na temelju rezultata ranih istraživanja u ovom području. Kao temeljne karakteristike učinkovite škole prema navedenom modelu ističu se školsko vođenje, jasan fokus nastave, sređena i sigurna školska klima, visoka očekivanja uspjeha te praćenje i evaluacija učeničkih postignuća. Važno je spomenuti kako su Scheerens i Creemers (1989) primjerice izložili konceptualnu kritiku *"Modelu pet faktora"* naglašavajući kako model nije kauzalni, nego korelacijski. To znači da iako se spomenutih pet faktora modela obično smatraju "uzrocima" postignuća učenika, u metodološkom smislu za takve tvrdnje nema opravdanja.

I druga ranije spomenuta istraživanja provedena u ovom razdoblju nastojala su objediniti karakteristike učinkovitih škola te identificirati školske procese koji doprinose učinkovitosti škola, a vidljivo je da je većina spoznaja u skladu s ranim *Modelom pet faktora*.

Kao važni školski procesi o kojima ovisi učinkovitost škola ističu se orijentacija ka visokim postignućima, konsenzus oko ciljeva i vrijednosti škole, kooperacija, postojanje dogovorenih smjernica i pravila ponašanja, pozitivno i ugodno radno okruženje, briga za učenike, školsko vođenje, uključenost ravnatelja, učitelja i roditelja u rad škole te komunikacija između učitelja i učenika.

Treća faza istraživanja (od početka do kraja 1990.-ih godina)

U trećoj fazi razvoja istraživanja nastavlja se fokus na karakteristikama i korelatima učinkovitosti, a istraživači poput Scheerensa (1990), Levinea i Lezottea (1990, prema Levine, 1990), Sammons, Hillman i Mortimorea (1995), Cotton (1995), Scheerensa i Boskera (1997, prema Scheerens, 2000) nastoje otkriti čimbenike koji su povezani s boljim postignućima učenika. U ovoj fazi također nastaju brojni pregledi istraživanja provedenih u ranijim fazama, a također se počinje naglašavati važnost učinkovitosti na razini razreda (Creemers, Reezigt 1996). Iako se pristupi istraživanju učinkovitosti škole među navedenim autorima razlikuju, spomenute analize pokazuju postojanje konsenzusa o temeljnim karakteristikama učinkovitih škola. Scheerens (2000) ističe kako je konsenzus najveći s obzirom na čimbenike poput orijentacije ka postignućima, kooperaciji, obrazovnom vođenju, učestalom praćenju i vremenu za poučavanje kao glavnom nastavnom uvjetu.

Značajno je spomenuti Levinea i Lezottea (1990, prema Levine, 1990) koji u sveobuhvatnom pregledu istraživanja učinkovitih škola velikim dijelom raspravljaju o korelatima učinkovitih škola, naporima u postizanju učinkovitosti te kontekstualnim obilježjima škola. Autori napominju kako korelati čine set karakteristika na temelju kojih se mogu identificirati učinkovite škole, pri čemu je važna prisutnost svih ili većine navedenih karakteristika kako bi se moglo odrediti je li škola učinkovita u poticanju visokih učeničkih postignuća. Korelati koje autori posebno ističu su produktivna školska klima i kultura, usmjerenost na stjecanje temeljnih vještina, praćenje učeničkog napretka, razvoj stručnog osoblja, školsko vođenje, uključenost roditelja, učinkovito poučavanje, visoko operacionalizirana očekivanja i zahtjevi za učenike te naglasak na multikulturalnoj nastavi, individualnom razvoju učenika te učeničkom osjećaju za efikasnost. Levine (1990) nadalje rezimira neke od glavnih nalaza i zaključaka Levinea i Lezottea te navodi kako je važnost mnogih navedenih korelata i pripadajućih subkorelata prepoznata i u ostaloj relevantnoj

literaturi. Između ostalog, Levine (1990) ističe kako je korelate potrebno sagledati kao preduvjete za postizanje visoke razine učeničkih postignuća, a ne kao garanciju da će škola biti uspješna ako su korelati uspješno implementirani. Također naglašava kako korelati predstavljaju izazove s kojima se škole trebaju nositi ako žele postati učinkovite, a zato je potrebna svjesnost i uključenost učitelja i administratora u identifikaciju i rješavanje prepreka koje sprečavaju škole da budu uspješne. Korelati nikako nisu naputci ili upute za postizanje učinkovitosti. Glavni preduvjeti za uspjeh koji dalje vode ka učinkovitosti škola su inzistiranje na unapređenju, upornost u postizanju visokih standarda, otpornost na prepreke u razvoju i dosljednost u implementaciji programa unapređenja nastave.

O korelatima ili ključnim čimbenicima učinkovitosti govore i Sammons, Hillman i Mortimore (1995) koji na temelju analize relevantnih istraživanja učinkovitosti škola identificiraju i opisuju jedanaest povezanih i međuovisnih čimbenika učinkovitih osnovnih i srednjih škola, pri čemu upozoravaju na razlike u pridavanju važnosti pojedinim čimbenicima s obzirom na razinu obrazovanja. Kao ključne čimbenike učinkovitih škola ističu: (1) profesionalno, svrhovito, participativno školsko vođenje, (2) zajedničku viziju i ciljeve, (3) uređeno okruženje za rad i učenje, (4) usmjerenost ka učenju i poučavanju, (5) svrhovitu, strukturirana nastavu i poučavanje, (6) visoka očekivanja uspjeha, (7) pozitivne povratne informacije, (8) praćenje napretka učenika i škole, (9) jasna prava i obaveze učenika, (10) pozitivnu suradnja s roditeljima, (11) djelovanje škole kao organizacije učenja. Važno je napomenuti da iako se navedeni čimbenici učinkovitosti odnose istovremeno na osnovne i srednje škole, često postoji razlika u pridavanju važnosti pojedinim čimbenicima s obzirom na razinu obrazovanja. To je posebice vidljivo s obzirom na dob učenika, o kojoj može ovisiti pridavanje važnosti pravima i obvezama učenika, usmjerenosti na učenje i poučavanje, odabira nastavnih metoda ili načinima ostvarivanja suradnje s roditeljima.

Svakako je značajno spomenuti Cotton (1995) koja daje sveobuhvatan pregled literature na temelju više od tisuću najkvalitetnijih istraživanja i sažetaka iz ovog područja. U navedenoj su sintezi prikazana iskustava iz prakse te rezultati istraživanja provedenih na razini razreda, škola i lokalnih zajednica za koja se pokazalo da su povezana s visokim postignućima učenika te pozitivnim stavovima i socijalnim ponašanjima. Dokazi koji podupiru tvrdnje koje se navode u ovoj sintezi temelje se na različitim vrstama istraživanja kao npr. istraživanjima praksa u školama koje potiču učenje, istraživanjima učitelja i učenika na razini razreda na temelju kojih se identificiraju učinkovite prakse, istraživanjima školskog vođenja, različitih metoda organiziranja i upravljanja kurikulumom, istraživanjima različitih praksa na lokalnoj, školskoj i razrednoj razini te istraživanjima obrazovnih promjena. Značajno je da su u ovoj sintezi

izdvojene karakteristike i pokazatelji na razini razreda, škole i lokalne zajednice za koje se istraživanjima dokazala povezanost s napretkom u učenju te sukladno tome mogu poslužiti za identificiranje učinkovitih škola. Karakteristike čimbenika na tri razine su navedene s obzirom na slične kategorije koje su prilagođene razini na kojoj se čimbenici opisuju (npr. upravljanje razredom – upravljanje školom – upravljanje na razini sustava). Kategorije na temelju kojih su opisani čimbenici kroz sve tri razine su primjerice planiranje i ciljevi učenja, organizacija i upravljanje razredom/školom, nastava, interakcije učitelja – učenika - administratora - lokalne zajednice, pravednost, procjenjivanje, praćenje učeničkih postignuća, uključenost roditelja i zajednice.

Zanimljivo je istaknuti kako se među pokazateljima učinkovitosti na razini razreda navode jasna i fokusirana nastava, postojanje pravila ponašanja, djelotvorno korištenje vremena, osiguravanje nastavnih materijala, poticanje kritičkog i kreativnog mišljenja, visoka očekivanja učitelja, pružanje podrške učenicima, kombiniranje alternativnih načina procjenjivanja uz tradicionalne i sl. U prilog navedenom govore i nalazi Creemersa i Scheerensa (1994) koji raspravljaju o uvjetima učinkovitosti nastave te na temelju zaključaka više meta analiza ističu kako je uvjete učinkovitosti na razini nastave moguće definirati za tri različite komponente: nastavne materijale, procedure grupiranja učenika i ponašanje učitelja. Nadalje, na razini škole neke od izdvojenih pokazatelja učinkovitosti koje ističe Cotton (1995) su naglašavanje važnosti učenja, tehnološka podrška nastavi i učenju, ugodno okruženje za učenje i poučavanje, snažno školsko vođenje koje usmjerava nastavni program, poticanje profesionalnog razvoja i kolegijalnosti, poticanje i nagrađivanje u svrhu motiviranja zaposlenika, prepoznavanje izvrsnosti, postojanje programa i podrške učenicima s posebnim potrebama, osiguravanje multikulturalnih obrazovnih aktivnosti, praćenje učeničkog napretka, identificiranje i podrška učenicima u riziku, uključivanje roditelja i zajednice u rad škole. Na razini lokalne zajednice kao neki od pokazatelja se navode postojanje politika i procedura koje podupiru izvrsnost i pravednost u obrazovanju, pružanje autonomije u odlučivanju školama, poticanje i praćenje nastojanja za unapređenjem škola, nagrađivanje izvrsnosti, podrška u provođenju preventivnih programa, praćenje napretka i postignuća učenika, podržavanje razvoja škole i slično.

Od značajnijih pregleda i analiza čimbenika povezanih sa učinkovitosti škola također se ističu Scheerens i Bosker (1997, prema Scheerens, 2000) koji na temelju upitnika i skala korištenih u 10 empirijskih istraživanja učinkovitosti škola daju pregled i analizu 13 čimbenika i odgovarajućih komponenata čimbenika. U svojim kasnijim radovima Scheerens (2016) razvija

popis čimbenika na način da za svaki čimbenik navodi komponente i podkomponente te objašnjavajuće čestice koje mogu poslužiti za procjenu učinkovitosti.

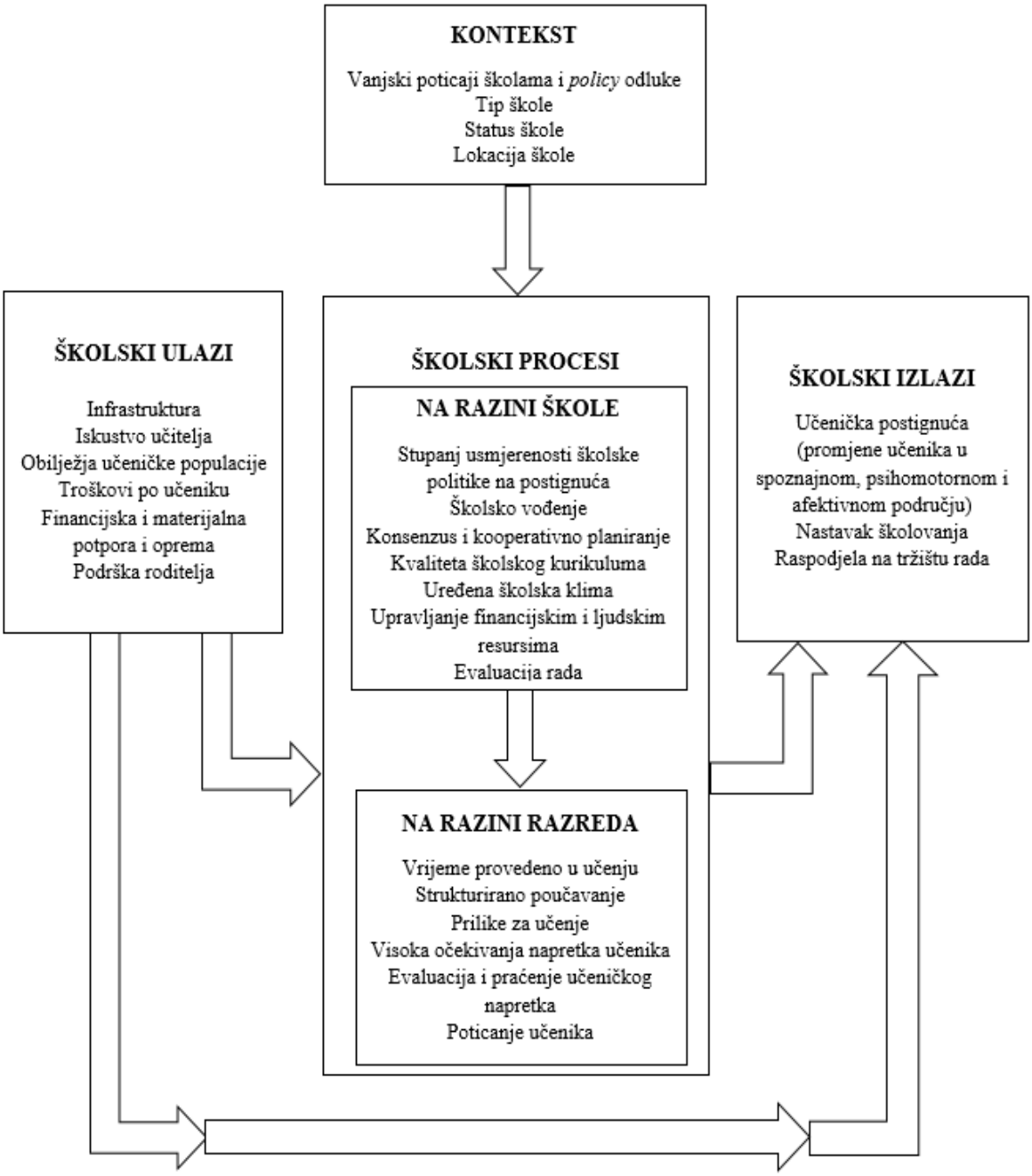
Na temelju pregleda i analize različitih istraživanja učinkovitosti škola (i obrazovanja) može se uočiti kako su spomenuta istraživanja uglavnom usmjerena na različite aspekte i organizacijske razine (sustav, škola, razred). U tom kontekstu Scheerens (1990) ističe potrebu za integracijom različitih rezultata istraživanja te nudi *Integrirani model učinkovitosti škola*.[12] Pritom napominje važnost vođenja određenim principima pri integraciji različitih rezultata istraživanja poput te ističe kako je potrebno: (1) odabrati referentni okvir za određivanje indikatora procesa u školi, poput *Modela analitičkog sustava* (*eng. analytic systems model*) koji prepoznaje varijable konteksta, ulaza, procesa i izlaza, (2) primijeniti višerazinski okvir koji uzima u obzir činjenicu da se indikatori procesa mogu definirati na razini okruženja škole, škole kao institucije, na razini razreda te na razini učenika, (3) razmotriti neke teorijske perspektive kako bi se sagledao odnos između varijabli na različitim razinama, poput *Teorije kontingencije* razvijene u području teorija organizacije te *Mikro-ekonomske teorije funkcioniranja organizacija* (Scheerens, 1990). Sukladno navedenim perspektivama, učinkovitost organizacijskih (školskih) struktura i procesa ovisi o kontekstualnim varijablama poput okolišnih i tehnoloških ograničenja, pri čemu su specifična vrsta okolišnih karakteristika vanjski poticaji organizacijske učinkovitosti. Druga perspektiva nalaže da uvjete na razini škole treba sagledati kao olakšavajuće uvjete onima na razini razreda.

Gamboa (2004) ističe kako integrirani modeli usvajaju ekonomsku racionalnost kao teorijski okvir i koncept produktivnosti kao ključni element za procjenu njihovog ispunjenja. Također napominje kako integrirani modeli uključuju elemente organizacijske teorije za proučavanje načina na koji ulazi i procesi proizvode određene ishode obrazovanja. Pritom se ključna uloga daje školskom kontekstu kao važnom čimbeniku učinkovitosti škola, što ukazuje na činjenicu da škola nije izolirana i zatvorena jedinica, već sustav interakcije s okolinom.

Kod *Integriranog modela učinkovitosti škola* (Grafički prikaz 1) značajno je što se prilikom procjenjivanja učinkovitosti škola uzimaju u obzir varijable konteksta, ulaza, procesa i izlaza[13]. Učinkovitost se prema integriranom modelu definira kao odnos između ulaza i procesa s jedne strane te ulaza i izlaza/ishoda s druge strane (Scheerens, 2000). Iako se može primijetiti kako je u prikazu prethodnih faza razvoja istraživanja već bilo govora o ulazima i

[12] Ovaj model za vrednovanje učinkovitosti škola je u literaturi još poznat pod nazivom CIPO-model (*engl. Context – Input – Process – Outputs Model*).
[13] Varijable konteksta, ulaza, procesa i izlaza opisane su ranije u poglavlju Škola kao organizacija, a u svrhu prikaza Integriranog modela učinkovitosti prikazane su na Slici 1

izlazima u škole, važno je napomenuti kako se u ovoj fazi razmatraju širi školski ulazi i izlazi za razliku od onih u prethodnim fazama i istraživanjima. Uspoređujući integrirani model učinkovitosti s modelima drugih autora, može se uočiti kako Pastuović (2009) primjerice u model dodaje još i povratnu vezu napominjući kako je ona sustav za prikupljanje informacija o izlazima, ishodima i učincima obrazovanja na pojedine dijelove okoline, a ostvaruje se internom i eksternom evaluacijom obrazovanja i praćenjem kretanja obrazovnih ishoda (npr. završenog stupnja obrazovanja učenika i daljnjih karijera).



Grafički prikaz 1: Integrirani model učinkovitosti (prema Scheerens, 1990)

Od značajnijih pregleda i analiza čimbenika povezanih sa učinkovitosti svakako se ističu Scheerens i Bosker (1997, prema Scheerens, 2000) koji na temelju upitnika i skala korištenih u 10 empirijskih istraživanja učinkovitosti škola daju pregled i analizu 13 čimbenika koji su povezani sa učinkovitosti škola. Također navode komponente svakog čimbenika, a u svojim kasnijim radovima Scheerens (2013) za svaki čimbenik osim komponenata navodi i podkomponente i objašnjavajuće čestice koje mogu poslužiti za procjenu učinkovitosti. Čimbenici koji povećavaju učinkovitost prema ovim autorima su usmjerenost na postignuća (visoka očekivanja), pedagoško vođenje, konsenzus i povezanost kadra, kvaliteta kurikuluma, školska klima, evaluacijski potencijal, uključenost roditelja, razredna klima, učinkovito vrijeme za učenje, strukturirana nastava, samostalno učenje, diferencijacija, davanje povratnih informacija o radu.

Iz navedenih prikaza vidljivo je kako se u ovoj fazi nastavlja istraživački fokus na karakteristikama učinkovitih škola koji je započeo u prethodnoj fazi, uz sve veća nastojanja autora da objedine i sintetiziraju nalaze prethodnih istraživanja te klasificiraju čimbenike učinkovitosti s obzirom na različite razine na kojima se mogu promatrati (razred, škola, lokalna zajednica). Također je vidljivo da se popis čimbenika učinkovitih škola sve više proširuje i nadograđuje, pri čemu je naglasak na operacionalizaciji čimbenika i identificiranju pokazatelja na temelju kojih je moguće procjenjivati učinkovitost škola. Iako autori nude različite klasifikacije i opise čimbenika učinkovitosti, moguće je uočiti postojanje konsenzusa oko temeljnih karakteristika učinkovitih škola, poput visokih očekivanja uspjeha, snažnog vodstva, pozitivne školske klime, suradnje s roditeljima te učestalom praćenju učeničkog napretka. Također je važno napomenuti kako se škola ne sagledava više isključivo kroz *input-output* paradigmu, već se teži integriranom modelu učinkovitosti koji naglašava važnost transformacijskih procesa u školi, a učinkovitost škole se sagledava kao međuodnos ulaznih resursa škole, školskih procesa te izlaznih resursa uz neizostavno uvažavanje kontekstualnih obilježja škole.

Četvrta faza istraživanja (od kasnih 1990.-ih do sredine 2000.-ih godina)

U četvrtoj fazi kasnih 1990.-ih do sredine 2000. godine fokus je na kompleksnosti, a počinju se vršiti detaljnije analize istraživanja učinkovitosti škola. Karakterizira ju internacionalizacija područja te sinergija različitih pristupa kao npr. povezanost istraživača učinkovitosti škola s istraživačima unapređenja škola (*eng. school improvement*). Ova dva povezana područja značajno su doprinijela razumijevanju čimbenika povezanih sa učinkovitosti škola i procesima povezanim s njihovim poboljšanjem. Istraživanje i praksa unapređivanja škola bavi se pitanjima kako školu učiniti boljim mjestom za učenike, nastavnike i širu zajednicu. Učenici i nastavnici su u središtu nastojanja za unapređivanje, što znači da se promjene događaju *bottom up* pristupom. U ovoj fazi također dolazi do primjene drugačijih pristupa istraživanju u kojima se koristi kombinacija kvantitativnih metoda sa dubinskim studijama slučaja pojedinih škola i odjela. Sammons i suradnici (2016) ističu kako kombinacija kvantitativnih modela, studija slučaja i drugih kvalitativnih pristupa mogu unaprijediti istraživanja učinkovitosti obrazovanja i škola te doprinijeti povezivanju sa istraživanjima unapređenja škola. Značajno je da se tijekom ovog razdoblja također počinju provoditi i velika međunarodna ispitivanja postignuća učenika, poput PISA-e, TIMMS-a i PIRLS-a, čiji rezultati imaju velikog utjecaja na policy odluke, usmjeravanje obrazovne politike, praćenje postignuća i napretka na nacionalnim razinama te praksu zemalja koje sudjeluju u istraživanju.

Uvidom u literaturu vidljivo je da istraživači ove faze koriste nekoliko različitih teorijskih orijentacija kojima nastoje objasniti zašto pojedine karakteristike obrazovnih sustava i škola doprinose njihovoj učinkovitosti. Autori ističu tri glavne perspektive, odnosno pristupa u modeliranju učinkovitosti škola koje se mogu uočiti pregledom relevantne literature, a to su ekonomska perspektiva, perspektiva sociologije obrazovanja i perspektiva psihologije obrazovanja[14] (Creemers, Kyriakides i Sammons, 2010; Kyriakides, 2012) koje će se ukratko prikazati u daljnjem tekstu.

[14] Na temelju pregleda (uglavnom) anglosaksonske literature, može se uočiti kako autori anglosaksonskog područja ne prepoznaju pedagogiju kao znanost. U tom kontekstu valja primijetiti kako je perspektiva pedagogije najvećim dijelom integrirana u stranom poimanju perspektive psihologije, što se najbolje vidi po varijablama koje se prate u istraživanjima učinkovitosti unutar perspektive psihologije (kao što su nastava, učenje, nastavne metode, ishodi učenja, modeli nastave i učenja).

(a) *Ekonomska perspektiva* je fokusirana na varijable koje se odnose na resurse ulaza (*eng.input*) u škole kako bi se objasnile varijacije u učinkovitosti škola, učitelja i sl. Nastoje se pronaći veze između školskih ulaza i obrazovnih ishoda (*eng. outcomes*) uz kontrolu utjecaja različitih pozadinskih čimbenika. Modeli koji su proizašli iz ekonomskog pristupa nazivaju se *"Modeli obrazovne funkcije"* (*eng. education production models*), a temelje se na pretpostavci da povećanje školskih ulaza vodi do povećanja izlaza. Glavne značajke modela su odabir relevantnih ulaznih resursa, mjerenje izravnih učinaka i korištenje podataka na razini pojedinca (npr. učenik) ili skupno (npr. škola). Važno je napomenuti kako su pojedina istraživanja bazirana na ovim modelima (Hanushek, 1986, 1989, Hedges i sur. 1994, prema Kyriakides, 2012) pokazala da je veza između inputa i ishoda kompleksnija nego što se pretpostavljalo te da primjerice povećanje financiranja ne rezultira obavezno većim postignućima učenika.

Tako primjerice Hanushek (1997, 2003) u više svojih istraživanja i radova naglašava kako varijacije u školskim ulazima nisu povezane s varijacijama u učeničkim postignućima. Zaključak Hanushekovih istraživanja je da školske politike orijentirane na osiguravanje resursa imaju slabo djelovanje na učenička postignuća. Mogući razlog tome je što politike orijentirane na osiguravanje resursa zanemaruju poticaje unutar škole, odnosno procese koje transformiraju školske ulaze u izlaze (ishode) što dovodi do toga da škole postaju neefikasne organizacije jer u njima ne postoji jaka i dosljedna veza između školskih resursa i postignuća učenika.

Daljnjim uvidom u literaturu mogu se uočiti istraživanja koja pružaju dokaze o povezanosti školskih ulaza s postignućima učenika. U tom kontekstu zanimljivo je proučiti nalaze Greenwalda, Hedgesa i Laina (1996) koji su ispitivali povezanost tri različite vrste školskih ulaza s učeničkim postignućima. Školski ulazi su se odnosili na rashode odnosno troškove po učeniku i troškove plaća učitelja, zatim na karakteristike učitelja i indikatore njihove kvalitete poput sposobnosti, obrazovanja i iskustva učitelja te na veličinu razreda, škole ili regije u kojoj se škola nalazi. Rezultati njihova istraživanja pokazala su povezanost nekih školskih ulaza sa obrazovnim postignućima, kao npr. da su visoka postignuća povezana sa višim rashodima po učeniku, manjim razredima i kvalitetom učitelja. Dokaze o povezanosti veličina razreda sa postignućima učenika također su pružili rezultati istraživanja Finna i Achillesa (1999) koje je pokazalo da učenici u manjim razredima postižu prosječno bolja obrazovna postignuća od onih u većim razredima.

(b) *Perspektiva sociologije obrazovanja* je fokusirana na čimbenike koji određuju obrazovno i obiteljsko podrijetlo učenika (spol, socioekonomski status, etničke grupe i sl.). Nastoje se ispitati postignuća učenika kao i mjera u kojoj škole uspijevaju povećati varijacije u učeničkim postignućima u usporedbi sa prethodnim postignućima. Pritom se naglašavaju dvije dimenzije učinkovitosti koje se odnose na kvalitetu škole: (1) postizanje visokih postignuća i (2) smanjenje razlika u postignućima učenika u povoljnom i nepovoljnom položaju. Prema sociološkoj perspektivi naglasak je na školskim procesima koji su proizašli iz teorija organizacija (poput školske klime, kulture i strukture) te na kontekstu (koncentracija učenika u nepovoljnom položaju i utjecaju na učenička postignuća i razredne i školske procese). Teoretičari organizacije su uglavnom suglasni oko činjenice da se konstrukt učinkovitosti zbog svoje kompleksnosti ne može opisati jednoznačno, već je potrebno zauzeti pluralistički stav u odnosu na interpretaciju. Sukladno tome, odabrana interpretacija ovisi o poimanju organizacije i specifičnim interesima grupa koje raspravljaju o učinkovitosti, što vodi ka činjenici da postoje brojni modeli učinkovitosti od kojih svaki naglašava različite kriterije procjene učinkovitosti organizacija/škola (Cheng, 1996, 1997; Scheerens, 2000; Uline i sur., 1998). Neki od modela će biti prikazani u daljnjem tekstu[15].

Jedan od autora koji se bavi različitim tipovima, modelima i kriterijima za procjenu učinkovitosti je Cheng (1996, 1997) koji nudi detaljan prikaz i objašnjenje navedenih aspekata učinkovitosti škola. Autor na temelju klasifikacije funkcija škole opisuje pet tipova učinkovitosti škola, a naziva ih tehničkom/ekonomskom učinkovitosti, socijalnom učinkovitosti, političkom učinkovitosti, kulturnom učinkovitosti i obrazovnom učinkovitosti[16]. Zanimljivo je kako Cheng za svaki tip učinkovitosti škola navodi i pet različitih razina na kojima se svaki tip učinkovitosti može promatrati i tumačiti: individualnoj, institucionalnoj, lokalnoj, nacionalnoj i internacionalnoj.

Tako se primjerice *tehnička ili ekonomska učinkovitost* odnosi na mjeru u kojoj škola može doprinijeti tehničkom i ekonomskom razvoju učenika i to: na individualnoj razini kroz usvajanje znanja, vještina i kompetencija potrebnih za snalaženje na tržištu rada i ekonomiji te osiguravanje osposobljavanja za obavljanje različitih poslova; na institucionalnoj razini kroz osiguravanje kvalitetnih usluga; na lokalnoj i nacionalnoj razini kroz osiguravanje ekonomskih

[15] S obzirom da su za razvoj modela na kojem se temelji empirijsko istraživanje u ovoj disertaciji posebno važni modeli autor Chenga i Scheerensa, upravo će u daljnjem prikazu različitih modela učinkovitosti naglasak biti na modelima navedenih autora.

[16] Autor nadalje razlikuje kratkoročnu i dugoročnu učinkovitost s obzirom promatra li se doprinos odnosno učinak škole nakon kraćeg vremenskog razdoblja (par mjeseci) ili više godina.

potreba lokalne zajednice, osiguravanje kvalitetne radne snage, razvijanje i oblikovanje ekonomskog ponašanja kod učenika te doprinos razvoju i stabilnosti strukture radne snage gospodarstva te na internacionalnoj razini kroz osiguravanje visoke kvalitete potrebne u međunarodnim natjecanjima, ekonomskoj suradnji, razmjeni informacija i tehnologije. Drugi tip učinkovitosti škola, tzv. *socijalnu učinkovitost* autor određuje kao mjeru u kojoj škola može doprinijeti razvoju čovjeka i društvenih odnosa i to: na individualnoj razini kroz osiguravanje psihološkog, socijalnog i fizičkog razvoja učenika te razvijanje maksimalnih potencijala; na institucionalnoj razini kroz osiguravanje kvalitetnog okruženja, klime i međuljudskih odnosa o kojima ovisi kvaliteta rada i učenja za učitelje i učenike; na razini zajednice i društva kroz zadovoljavanje socijalnih potreba u zajednici, podržavanje društvene integracije različitih društvenih skupina, olakšavanje društvene mobilnosti, jačanje socijalne jednakosti, odabira i raspodjele kompetentnih ljudi na odgovarajuće poslove, doprinosa dugoročnoj društvenoj promjeni i razvoju te na internacionalnoj razini kroz pripremanje učenika za internacionalnu društvenu suradnju, uklanjanju nacionalnih, rasnih i spolnih pristranosti. Treći tip učinkovitosti škola Cheng naziva *političkom učinkovitosti*, a određuje ju kao mjeru u kojoj škola može doprinijeti političkom razvoju i to: na individualnoj razini kroz pomoć učenicima u razvijanju pozitivnih građanskih stavova i vještina za ostvarivanje građanskih prava i odgovornosti; na institucionalnoj razini kroz razvijanje političkih normi, uvjerenja i vrijednosti i praćenje aktualnih političkih događanja; na razini zajednice i društva kroz služenje političkim potrebama lokalne zajednice, legitimiranju autoriteta postojeće vlade, promicanje svijesti demokracije i poticanju planiranog političkog razvoja i promjena te na internacionalnoj razini kroz poticanje međunarodnog razumijevanja, zajedničkih globalnih interesa, međunarodne koalicije i suradnje, uklanjanje sukoba između regija i naroda i sl. Četvrti tip učinkovitosti, tzv. *kulturnu učinkovitost* škole Cheng određuje kao mjeru u kojoj škola može doprinijeti kulturnoj transmisiji i razvoju i to: na individualnoj razini kroz poticanje kreativnosti i estetske svijesti te upoznavanje s uspješnim normama, vrijednostima i uvjerenjima društva, na institucionalnoj razini kroz djelovanje škole kao mjesta sustavnog kulturnog prijenosa, kulturne integracije između višestrukih i različitih konstituenata i mjesta kulturne revitalizacije; na razini zajednice kroz djelovanje škole kao kulturne jedinice koja nosi eksplicitne norme i očekivanja lokalne zajednice, prenosi učenicima sve važne artefakte društva, integrira različite podkulture i revitalizira sve postojeće kulture te na internacionalnoj razini kroz poticanje uvažavanja kulturne raznolikosti, prihvaćanja različitih normi, tradicija, vrijednosti i uvjerenja u različitih zemljana i regijama te razvoju globalne kulture kroz integraciju različitih kultura. I naposlijetku peti tip učinkovitosti škola tzv. *obrazovnu učinkovitost* autor određuje kao mjeru u kojoj škola

može doprinijeti razvoju i održavanju obrazovanja i to na individualnoj razini kroz pomoć učenicima da nauče kako učiti te učiteljima kako poučavati i razvijati se u profesionalnom smislu; na institucionalnoj razini kroz osiguravanje sistematičnog učenja i poučavanja, diseminaciji znanja i implementaciji promjena u obrazovanju; na razini zajednice kroz pružanje usluga za različite obrazovne potrebe zajednice, poticanje razvoja obrazovne profesije i obrazovnih struktura, širenje znanja i informacija novim naraštajima, doprinos formiranju društva znanja te na internacionalnoj razini kroz doprinos razvoju globalnog obrazovanja, internacionalnoj razmjeni i kooperaciji u obrazovanju.

Uz različite tipove i razine učinkovitosti Cheng (1996, 1997) nadalje navodi osam modela učinkovitosti: (1) *Ciljni model* (*eng. goal model*), (2) *Model ulaznih resursa* (*eng. resource input model*), (3) *Model unutarnjih procesa* (*eng. process model*), (4) *Model zadovoljstva* (*eng. satisfaction model*), (5) *Legitimacijski model* (*eng. legitimacy model*), (6) *Model organizacijskog učenja* (*eng. organizational learning model*), (7) *Model neučinkovitosti* (*eng. ineffectiveness model*) i (8) *Model potpunog upravljanja kvalitetom* (*eng. total quality management model*). S obzirom da se svaki od navedenih modela učinkovitosti temelji na određenom kriteriju prema kojemu se procjenjuje učinkovitost škole, važno je ukratko opisati temeljne karakteristike pojedinih modela te sukladno njima pokazatelje učinkovitosti te eventualne nedostatke modela.

Prema *Ciljnom modelu* škola je učinkovita ako može ostvariti zadane ciljeve sukladno raspoloživim ulazima. Osnova za odabir pokazatelja kojima se mjeri učinkovitost prema ovom modelu su školski ciljevi koji se mogu operacionalizirati kao izlazi na kraju odgojno – obrazovnog procesa. Pokazatelji učinkovitosti škola prema ciljnom modelu mogu biti obrazovna postignuća učenika, nazočnost učenika na nastavi, broj učenika koji nastavljaju školovanje i slično. *Model ulaznih resursa* pretpostavlja da je učinkovita ona škola koja može pribaviti odgovarajuće resurse, a ulazi i nabava resursa zamjenjuje ciljeve kao primarne kriterije učinkovitosti u prethodno navedenim modelima. Pokazatelji učinkovitosti prema modelu resursa mogu biti kvaliteta učenika pri ulazu u školu, opremljenost škole, financijski resursi, omjer učitelja i učenika i sl. Ovaj model se primjerice može usporediti s ranim istraživanjima učinkovitosti, a o kojima je bilo govora u prethodnim fazama prikaza (tzv. *input-output analize*). Nadalje, sukladno *Modelu unutarnjih procesa* učinkovita je ona škola koja učinkovito funkcionira, odnosno u kojoj se proces transformiranja ulaza u izlaze odvija kvalitetno i bez većih poteškoća. Pokazatelji učinkovitosti prema ovom modelu mogu biti upravljanje i vođenje, donošenje odluka, efikasnost učenja, odabir nastavnih metoda, stavovi prema učenju, prisustvo na nastavi i sl. Valja pritom upozoriti i na neke nedostatke ovog modela, kao što su poteškoće

u prikupljanju podataka i praćenju transformacijskih procesa u školi te naglašavanje važnosti procesa naspram školskih izlaza. *Model zadovoljstva* podrazumijeva da je učinkovita ona škola u kojoj su svi strateški konstituenti (ravnatelj, učitelji, roditelji, učenici, javnost) barem minimalno zadovoljni, a kao pokazatelji mogu biti zadovoljstvo učenika, učitelja, roditelja, administratora, vanjskih dionika i slično. Prema *Legitimacijskom modelu* učinkovita je ona škola koja može preživjeti u svojoj okolini odnosno osigurati podršku javnosti angažiranjem u legitimnim i marketinškim aktivnostima. Pokazatelji prema ovom modelu mogu biti aktivnosti i postignuća u odnosima s javnošću i marketingu, status škole u zajednici, uključenost i suradnja škole sa zajednicom i slično. Prema *Modelu neučinkovitosti* pretpostavlja se da je lakše identificirati kriterije neučinkovitosti nego kriterije učinkovitosti, stoga je ovaj koristan kada ne postoje jasni kriteriji učinkovitosti već su potrebne strategije za poboljšanje škola. Pokazatelji neučinkovitosti mogu biti sukobi u školi, problemi, poteškoće i loše funkcioniranje. *Model organizacijskog učenja* podrazumijeva da je škola učinkovita ako je sposobna učiti kako napredovati i prilagoditi se okolini, a pokazatelji mogu biti svijest o potrebama i promjenama u zajednici, praćenje unutarnjih procesa, evaluacija programa, analize okoline i razvojno planiranje. *Model potpunog upravljanja kvalitetom* kao ključnu pretpostavku dugoročnog uspjeha, kvalitetnog funkcioniranja i učinkovitosti škola podrazumijeva potpuno upravljanje unutarnjim procesima. Kao kritične elemente potpunog upravljanja kvalitetom u školama izdvaja fokus strateških konstituenata (roditelja, učenika) i potpuno uključivanje i osnaživanje zaposlenika škole. Sukladno tome škola je učinkovita ako u funkcioniranje škole može uključiti sve sudionike školskog života, osigurati kontinuirano unapređenje u različitim aspektima školskih procesa i zadovoljiti potrebe i zahtjeve svih školskih unutarnjih i vanjskih dionika.

Hoy i Miskel (1982, 1991, 1996, prema Uline i sur., 1998) su na tragu Chenga predložili sintezu dva često korištena modela – ciljnog modela i modela resursa sustava. Cilj im je bio pružiti sveobuhvatniji teorijski vodič koji istovremeno uzima u obzir procese i ishode škole odnosno ciljeve i interne aspekte organizacije koji promiču skladnost i djelotvornost organizacije. Njihov model također uključuje četiri dodatne organizacijske karakteristike kao što su dimenzija vremena, organizacijske razine, mišljenja konstituenata te višestruke kriterije procjene učinkovitosti koji se odnose na adaptaciju, produktivnost, koheziju i organizacijsku predanost.

Nadovezujući se na Hoya i Miskela, Uline i sur. (1998) su predložili model učinkovitosti škola koji se temelji na dvije vrste funkcija - instrumentalnim i ekspresivnim aktivnostima. Prema ovom modelu instrumentalne aktivnosti se odnose na obrazovna postignuća učenika, a ekspresivne aktivnosti podrazumijevaju međusobno povjerenje učitelja, povjerenje učitelja u

ravnatelja i školsko zdravlje (*eng. school health*) koje se odnosi na pozitivne i kolegijalne odnose u školi, kapacitet škole da ostvaruje zadane ciljeve, postavlja visoka očekivanja i naglašava važnost obrazovnih postignuća.

Scheerens (2000) također na tragu Chenga navodi i opisuje pet glavnih organizacijskih modela učinkovitosti koji se temelje na kriterijima produktivnosti (M*odel ekonomske racionalnosti*), fleksibilnosti i adaptibilnosti (*Model organskog sustava*), zadovoljstva pojedinaca (*Model međuljudskih odnosa u organizaciji*), socijalne interakcije (*Model birokracije*) te susretljivosti prema vanjskim dionicima (*Politički model organizacije*). Tako su primjerice prema *Modelu ekonomske racionalnosti* učinkovite one škole koje funkcioniraju racionalno, odnosno prema određenim ciljevima. Drugim riječima, škola je ekonomski racionalna onda kada su ciljevi formulirani kao izlazi iz primarnog produkcijskog procesa, a učinkovitost škole se može definirati kao produktivnost organizacije. Prema *Modelu organskog sustava* učinkovite su one škole koje posjeduju najvažnije karakteristike za ″preživljavanje″ u okolini, a to su fleksibilnost i adaptibilnost. Takve škole aktivno djeluju u okolini i sposobne su pribaviti neophodne resurse potrebne za funkcioniranje škole. Pokazatelj učinkovitosti prema modelu organskog sustava može biti broj upisanih učenika u školu koji je djelomično povezan sa marketingom škole, ili pak školski kurikulum koji odgovara potrebama tržišta rada kao pokazatelj adaptibilnosti. *Model međuljudskih odnosa u organizaciji* je iznimno usmjeren na procese unutar organizacije, posebice na zadovoljstvo pojedinaca u organizaciji, važnost konsenzusa i kolegijalnosti te motivacije i razvoja ljudskih resursa. Sukladno navedenom, odgovarajući kriteriji za mjerenje učinkovitosti škole mogu biti zadovoljstvo poslom učitelja, suradnja učitelja sa savjetodavnim tijelima, njihova uključenost u organizaciju škole i slično. Prema *Modelu birokracije* za funkcioniranje škole kao organizacije od iznimne je važnosti stvaranje harmonične cjeline, a to podrazumijeva jasno definirane, organizirane i formalizirane socijalne interakcije kao i mogućnosti osobnog i profesionalnog razvoja. Učinkovite su prema tome one škole koje karakterizira sigurnost i kontinuitet postojeće organizacijske strukture. *Politički model* organizacija kao kriterij učinkovitosti škole podrazumijeva susretljivost prema vanjskim dionicima odnosno opseg u kojem skupine unutar škole uspijevaju udovoljiti zahtjevima vanjskih dionika (npr. roditelja, lokalne zajednice).

Razmatrajući Scheerensove modele moguće je uočiti sličnost sa ranije opisanim Chengovim modelima učinkovitosti. Vidljivo je da primjerice ciljni model i model ekonomske racionalnosti kao glavni kriterij učinkovitosti podrazumijevaju produktivnost škole kao organizacije, dok primjerice model zadovoljstva i model međuljudskih odnosa podrazumijevaju

zadovoljstvo svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa. Sličnost je vidljiva i u drugim modelima, što ukazuje na slično teorijsko utemeljenje ovih autora.

Vidljivo je da prikazani teorijski pristupi organizacijskoj učinkovitosti pružaju brojne modele od kojih svaki naglašava važnost različitih kriterija za procjenu učinkovitosti poput produktivnosti, adaptibilnosti, uključenosti, kontinuiteta, suradnje s vanjskim dionicima i sl. S obzirom na različite perspektive učinkovitosti koje postoje unutar organizacijske teorije, postavlja se pitanje izbora adekvatnog konceptualnog okvira za ispitivanje učinkovitosti škola. S obzirom da se učinkovitost ne može odrediti pa tako ni procjenjivati jednoznačno, činilo bi se nedostatno opredijeliti za jedan model, jer bi to pretpostavljalo odabir samo jednog kriterija procjene učinkovitosti škole. Ipak, uvidom u dosadašnja istraživanja može se uočiti kako je kriterij produktivnosti jedan od dominantnih kriterija za procjenu učinkovitosti, posebice u ranijim istraživanjima učinkovitosti, dok su ostali kriteriji najčešće predstavljali preduvjete ili sredstva za ostvarivanje učinkovitosti. Primjerice, ranija istraživanja su kao jedini pokazatelj učinkovitosti u obzir uzimala obrazovna postignuća učenika (npr. ciljni model), pri čemu su kao preduvjete ostvarivanja učinkovitosti podrazumijevala ulazne resurse škole (npr. model ulaznih resursa). Razvojem istraživanja učinkovitosti škola uočava se pomak ka ispitivanju organizacijskih karakteristika škola, što također dovodi do dubljeg proučavanja preduvjeta za ostvarivanje učinkovitosti (npr. model unutarnjih resursa, legitimacijski model, model organizacijsko učenja i sl.)

Sukladno sve izraženijem nastojanju za proučavanjem transformacijskih procesa koji se odvijaju u školi, kao i širem sagledavanju odnosa između ulaznih resursa, procesa i izlaznih resursa škole uočava se potreba za snažnijim teorijskim utemeljenjem baziranim na integraciji više različitih modela kako bi se osigurali adekvatni kriteriji procjene učinkovitosti, a time i odabrali relevantni pokazatelji učinkovitosti.

(c) *Perspektiva psihologije obrazovanja* je fokusirana na sposobnosti i motivaciju učenika, proces učenja te na identificiranje i razumijevanje značajki učinkovite prakse. Sukladno navedenom počinju se naglašavati karakteristike učitelja koje su pozitivno povezane sa postignućima učenika. Razvijaju se različiti modeli nastave i učenja, poput modela direktne nastave (*eng. direct instruction model*) (Rosenshine, 1983, prema Creemers, Kyriakides i Sammons, 2010) ili aktivnog učenja (*eng. active teaching*)[17]. Kao model koji se smatra polazištem u ovom pristupu modeliranju učinkovitosti navodi se Carrollov model učenja (*eng. The model of school learning*) (1963, prema Carroll, 1989) koji se temelju na pet vrsti varijabli koje objašnjavaju varijacije u postignućima učenika: (1) sposobnostima učenja; (2) prilici za učenje, (3) ustrajnosti, (4) kvaliteti nastave i (5) sposobnosti razumijevanja nastave.

Sposobnosti učenja se odnose na varijable koje određuju vrijeme potrebno za učenje i usvajanje znanja do prihvatljive razine pod optimalnim uvjetima nastave i motivacijom. Visoke sposobnosti ukazuju da učenici trebaju relativno malo vremena kako bi naučili, a niske sposobnosti kada učenicima treba puno više od prosječnog vremena za učenje. *Prilika za učenje* je definirana kao vrijeme predviđeno za učenje koje je određeno nastavnim programom ili školskim rasporedom. *Ustrajnost* je određena kao količina vremena koju su učenici voljni uložiti u učenje i izvršavanje zadataka te na neki način predstavlja motivaciju za učenje. O *kvaliteti nastave* i *sposobnosti razumijevanja nastave* ovisi koliko će vremena biti potrebno za učenje i usvajanje znanja. Niža razina kvalitete kao i lošije razumijevanje nastave zahtijeva više vremena za učenje. Carrollov model koristio je i Benjamin Bloom kao jedno od polazišta u kreiranju poznatog koncepta pod nazivom *Mastery learning* (1968, prema Carroll 1989), a koji se temeljio na pretpostavci da svi učenici mogu usvojiti temeljna znanja školskih predmeta ukoliko se vodi računa o vremenu za učenje.

Kada govorimo o učinkovitosti nastave, Creemers i Scheerens (1994) ističu kako se na razini nastave uvjeti učinkovitosti mogu definirati za tri različite komponente: (1) nastavne materijale, (2) procedure grupiranja učenika te (3) ponašanja učitelja. Na temelju više meta analiza autori navode karakteristike svake od navedenih komponenata. Tako su primjerice karakteristike učinkovitih nastavnih materijala povezane sa kvalitetom kurikuluma, eksplicitnosti i sređenosti ciljeva, strukturiranosti sadržaja, načinima na koji kurikulum predviđa evaluaciju učeničkih postignuća. Karakteristike učinkovitog ponašanja učitelja se odnose na upravljanje razredom, sređenu razrednu klimu, visoka očekivanja, jasne ciljeve,

[17] Kao što je ranije naglašeno, u anglosaksonskoj literaturi se perspektiva pedagogije ne izdvaja kao zasebna perspektiva, no valja uočiti kako upravo navedeni koncepti spadaju u domenu pedagogije.

strukturiranost i jasnost prezentiranja sadržaja, često vježbanje i ponavljanje sadržaja, evaluacija i povratna informacija i dopunska nastava.

Scheerens i suradnici (2007) izdvajaju četiri komponente modela učinkovitosti nastave: (1) profesionalne kompetencije nastavnika, (2) karakteristike nastave, (3) kvaliteta procesa učenja te (4) kognitivni i nekognitivni ishodi. Autori navode kako se pretpostavlja da profesionalne kompetencije nastavnika, odnosno karakteristike nastavnika izravno utječu na stvarnu situaciju poučavanja, primjerice na razinu očekivanja postignuća učenika, uvjerenja o prirodi učenja i sl. Karakteristike nastave se odnose na primjenu širokog spektra karakteristika nastave koji su povezani sa učinkovitosti nastave. Kvaliteta procesa učenja odnosi se na regulaciju aktivnosti učenja u procesu prikupljanja znanja, npr. kognitivni angažman učenika, kvaliteta motivacije za učenje, primjena dubljih nastavnih strategija. Kognitivni i nekognitivni ishodi se odnose na izlazne mjere učenika koje su fokusirane na stabilne karakteristike učenika. Kognitivni ishodi se odnose na uspjeh učenika, sposobnosti i vještine, a nekognitivni ishodi se odnose na interes učenika za određena područja, stavove, uvjerenja i samopercepciju. Također na temelju pregleda literature izdvajaju ključne karakteristike i pokazatelje učinkovite nastave. Neke od karakteristika su vrijeme učenja, organizacija razreda, uređena okolina za učenje, jasno i strukturirano poučavanje, poučavanje strategija učenja, podrška, izazovi, povratna informacija i praćenje, evaluacija ciljeva, integrirana nastava i slično.

Na temelju prikaza četvrte faze u razvoju istraživanja učinkovitosti škola uočava se nastojanje autora za dubljim razumijevanjem čimbenika učinkovitosti kao i procesa koji su povezani sa poboljšanjem postignuća učenika. Značajno je da se fenomenom učinkovitosti počinju baviti istraživači iz različitih znanstvenih disciplina (ekonomije, psihologije obrazovanja, sociologije obrazovanja) koje sukladno svojim načelima pridaju važnost različitim pokazateljima učinkovitosti. S obzirom na različite perspektive istraživača razvijaju se brojni modeli i pristupi za konceptualizaciju i mjerenje učinkovitosti što svakako dovodi do snažnijeg teorijskog utemeljenja istraživanja u ovom području.

Peta faza istraživanja (od kasnih 2000.-ih na dalje)

Peta faza započinje u kasnim 2000.- im godinama i još uvijek traje, a značajno je da se obrazovanje počinje sagledavati iz dinamične perspektive koja podrazumijeva da se međusobnom interakcijom različitih razina procesa u obrazovnom sustavu postižu različiti ishodi. U ovoj fazi također dolazi do najvećeg metodološkog napretka, koji se posebno očituje u primjeni naprednijih statističkih metoda u obradi podataka. Istraživače zanimaju pitanja promjene učinkovitosti, procesi školskog unapređenja i dugoročni učinci koje učitelji i škole imaju na postignuća učenika. Ova nastojanja dovode do primjene novih teorija i modela učinkovitosti, poput *Dinamičnog modela učinkovitosti obrazovanja* (Creemers i Kyriakides, 2008, 2016) koji nastoji definirati dinamične odnose između čimbenika za koje se ustanovilo da su povezani s postignućima učenika. Kyriakides (2012) kao jednu od temeljnih karakteristika dinamičnog modela navodi činjenicu da model uvažava nalaze više međunarodnih istraživanja učinkovitosti u kojima se pokazalo kako je utjecaj na postignuća učenika višerazinski. Sukladno navedenom, dinamični se model odnosi na čimbenike koji djeluju na četiri razine (nacionalnoj, školskoj te na razinama učitelja i učenika), stoga pretpostavlja uvažavanje različitih pristupa u definiranju i mjerenju čimbenika na pojedinim razinama.

Nadalje, u istraživanjima se nastoje pronaći različite veze između čimbenika i postignuća učenika, kao i dugoročni efekti učitelja i škola. Na tom tragu, kao posebno značajna se ističu longitudinalna istraživanja koja traju tri ili više godina, a nastoje utvrditi kako su promjene unutar čimbenika povezane sa promjenama učinkovitosti obrazovanja. Primjer takvog longitudinalnog istraživanja je *Effective Pre-school Primary and Secondary Education study* (EPPSE 3-16) (Sammons i sur., 2014) provedeno u Engleskoj, u kojem su se pratila djeca od treće do šesnaeste godine kroz sve razine obrazovanja. Istraživanje je pokazalo da čimbenici na razini razreda i škole imaju značajnu ulogu u objašnjavanju razlika u postignućima i socijalnom napretku učenika tijekom osnovne škole. Kao značajne karakteristike razredne i školske prakse koje objašnjavaju razlike u postignućima učenika ističu se kvaliteta poučavanja na razrednoj razini te ukupna kvaliteta osnovne škole. Sukladno navedenom autori zaključuju da naglasak na ukupnoj kvaliteti poučavanja i kreiranju povoljne razredne klime vjerojatno vodi ka unapređenju obrazovnih ishoda svih učenika.

U ovom razdoblju se također može uočiti pojava i razvoj mnogih sustava rangiranja čija se metodologija temelji na detaljnoj analizi podataka o obrazovanju i životu učenika, a koji obuhvaćaju višestruke pokazatelje učinkovitosti škola, kao što su rezultati testiranja učenika, podatke o funkcioniranju škola te različite procjene kvalitete i učinkovitosti od strane korisnika

(učenika, roditelja). Metodologija ovakvih sustava rangiranja može poslužiti kao temelj i polazište u planiranju onih istraživanja učinkovitosti koja imaju svrhu dati prikaz ili rang škola u pojedinim odgojno – obrazovnim sustavima[18].

Na temelju prikazanog razvoja istraživanja učinkovitosti škola vidljivo je da se ovo područje značajno razvilo u posljednjih pet desetljeća. Evidentan je napredak u metodologiji i statističkim postupcima koji se koriste u istraživanjima učinkovitosti odgojno – obrazovnih sustava i škola. Sammons, Davis i Gray (2016) u osvrtu na suvremene trendove u istraživanju učinkovitosti obrazovanja i škola ukazuju na vidljivo uvažavanje različitih internacionalnih perspektiva i povećanu svijest o različitim kulturalnim kontekstima te na brojne prilike za konsolidaciju, preciziranje i proširenje postojećih baza znanja o učinkovitosti škola i učitelja kao i na potrebu za daljnjim metodološkim napretkom i razvojem teorija učinkovitosti.

Iako istraživanja učinkovitosti škola ne mogu pružiti konkretne i jednoznačne odgovore o tome što funkcionira u školama, ona svakako mogu pomoći u identificiranju različitih čimbenika, procesa, ishoda, odnosno pokazatelja koji mogu pomoći u identificiranju učinkovitih škola. Istraživanja također mogu pružiti dokaze o međusobnoj povezanosti različitih čimbenika koji doprinose većoj ili manjoj učinkovitosti škola. Iznimno su se značajna pokazala istraživanja dugoročnih učinaka učitelja, kvalitete poučavanja i škola na razvoj i postignuća učenika, što svakako treba uzeti u obzir prilikom planiranja daljnjih istraživanja. Značajno bi također bilo da se na temelju provedenih empirijskih istraživanja ponude smjernice za unaprjeđenje prakse na temelju kojih bi škole mogle strateški planirati i usmjeravati svoj rad i razvoj. Vidljivo je da područje učinkovitosti škola svakako pokazuje veliki potencijal za još kvalitetniji razvoj i znanstveni doprinos, ali i za rješavanje brojnih izazova u okvirima obrazovnih politika, metodologije i prakse.

[18] U tom kontekstu valja spomenuti američki model rangiranja škola pod nazivom *Niche K-12 Rankings* koji se bazira na detaljnoj analizi podataka američkog ministarstva obrazovanja o uspjehu učenika i više od 60 miliona recenzija i provedenih anketa o K-12 školama. Niche je platforma koji pruža podatke o školama, fakultetima i naseljima na području Sjedinjenih Američkih država. K-12 je izraz koji se koristi za razinu osnovnog i srednjeg obrazovanja (eng. *kindergarten through twelfth grade K-12*) , a uobičajen je u mnogim zemljama kao što su USA, Indija, Kanada, Ekvador, Južna Koreja, Egipat, Australia, Turska, Filipini itd. (Više na https://about.niche.com/). Budući da se platforma Niche predstavlja kao ona koja pruža najopsežnije podatke o američkim javnim i privatnim školama, ističe se kako joj je namjera pružiti cjeloviti uvid u život i rad škola na temelju podataka o školskom životu, učiteljima, raznolikostima, učenicima i njihovim postignućima. Također se naglašava kako se nastoji pružiti više od ranga na ljestvici na način da se za svaku školu nastoje osigurati dubinski profili, a procjenjivanje se vrši na temelju višestrukih čimbenika. Metodologija rangiranja i ocjenjivanja škola temelji se na više faza kako bi se osigurala statistička valjanost i pružile korisne smjernice za izbor škola: odabiru čimbenika koji se procjenjuju i prikupljanje podataka (za osnovne škole se primjerice određuje ocjena/rang za obrazovna postignuća), procjeni i utvrđivanju valjanosti podataka, standardizaciji i ponderiranju podataka, izračunu ukupnog postignuća za svaku školu, procjeni kompletnosti podataka te u konačnici kreiranju numeričkog ranga i ocjene svake škole.

4.2. Pregled istraživanja povezanih s učinkovitosti škola u nacionalnom kontekstu

Iako je u međunarodnom kontekstu posljednjih desetljeća u području učinkovitosti i unapređenja škola proveden veliki broj različitih istraživanja koja ispituju međuodnos različitih čimbenika i pokazatelja učinkovitosti, u nacionalnom kontekstu je ovo područje još uvijek nedovoljno istraženo. Dosadašnja istraživanja kvalitete i uspješnosti u odgoju i obrazovanju u nacionalnom kontekstu uglavnom su bila usmjerena na ispitivanje čimbenika odnosno procesa o kojima ovisi kvaliteta odgoja i obrazovanja na različitim razinama (sustav, škola, razred, nastava i sl.).

Nastojanje da se unaprijedi kvaliteta obrazovanja (i znanosti) vidljiva je i u aktualnoj *Strategiji obrazovanja, znanosti i tehnologije Republike Hrvatske* (MZOS, 2015) u kojoj je definiran čitav niz mjera za poboljšanje hrvatskog obrazovnog sustava na svim razinama. Kako se ističe u dijelu Strategije koji se odnosi na rani predškolski, osnovnoškolski i srednjoškolski odgoj i obrazovanje, specifičan fokus je na unaprjeđivanju rada odgojno – obrazovnih ustanova kao nositelja odgojno-obrazovnih procesa i pokretača razvoja ljudskih potencijala. Konceptualni model ovog dijela Strategije uključuje čimbenike koji u najvećoj mjeri određuju kvalitetu odgoja i obrazovanja kao i jednake mogućnosti za svu djecu i učenike, poput učenja i poučavanja, rukovođenja školom, osigurane podrške učenicima, uvjeta rada i kvalitete kurikuluma. Vidljivo je da se u relevantnoj literaturi upravo ovi čimbenici ističu i kao ključni čimbenici učinkovitosti škola. Nadalje, u Strategiji se izrijekom navodi kako je u svrhu učinkovitijeg ostvarivanja ciljeva i misije škola Strategija usmjerena na jačanje ljudskih, materijalnih i organizacijskih kapaciteta, kao i promjena unutar kurikuluma i strukture sustava, pri čemu je za ostvarivanje boljih rezultate neophodan ustroj sustava za kvalitetu. Sukladno navedenom, zanimljivo je istaknuti strateške ciljeve ovog dijela Strategije koji su jasno usmjereni na unapređenje razvojnog potencijala odgojno – obrazovnih ustanova, podizanje kvalitete rada i društvenog ugleda učitelja, unaprjeđenje kvalitete rukovođenja odgojno – obrazovnim ustanovama, osiguranje optimalnih uvjeta rada odgojno – obrazovnih ustanova te ustroj sustava osiguranja kvalitete odgoja i obrazovanja. Jasno je da je jedan od glavnih preduvjeta osiguravanja kvalitete obrazovanja nužno praćenje pokazatelja provedbe svakog od proklamiranih ciljeva Strategije. Navedeni, a i ostali ciljevi Strategije jasno ukazuju na nastojanje nacionalne politike da se unaprijedi sustav odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj. No činjenica je da se učestale promjene u društveno – političkoj strukturi Republike Hrvatske odražavaju i na realizaciju obrazovnih reformi, stoga je njihova održivost u nacionalnom kontekstu upitna te svakako predstavlja izazov za istraživače i praktičare.

Na temelju pregleda[19] relevantnih znanstvenih radova i empirijskih istraživanja u području odgoja i obrazovanja u nacionalnom kontekstu može se uočiti kako su dosadašnji radovi i istraživanja uglavnom usmjereni na različite teme iz područja prikazanih u Tablici 1.

Tablica 1: Prikaz znanstvenih radova u području odgoja i obrazovanja u nacionalnom kontekstu

PODRUČJA ZNANSTVENIH RADOVA	AUTORI
Upravljanje i školsko vođenje	Andevski, Arsenijević i Spajić (2012); Blažević (2014); Buchberger (2016, 2018); Burcar (2013); Drvodelić (2016); Đaković (2011); Kovač, Kovačević Rukavina i Rafajac (2017), Kovač, Staničić i Buchberger (2014); Krce Miočić, Pavičić, Alfirević i Najev Čačija (2016); Peko, Mlinarević i Gajger (2009); Staničić, (2000); Vican, Sorić i Radeka (2016); Vican (2016)
Školsko i razredno ozračje	Anđić, Pejić Papak i Vidulin Orbanić (2010); Božić (2015); Domović (2003); Koludrović, Ratković i Bajan (2015); Vlahek (2016)
Školska klima	Baranović, Domović i Štirbić (2006); Puzić, Baranović i Doolan (2011); Velki i Antunović (2014); Vlah i Perger (2015)
Kultura škole	Brust-Nemet i Mlinarević (2016); Brust-Nemet i Velki (2016), Peko, Varga i Vican (2016); Vrcelj (2003); Vujičić (2007a, 2008)
Kvaliteta škole i nastave	Raboteg Šarić, Šakić i Brajša Žganec (2009), Kranželić i Ferić Šlehan, (2008), Burcar, (2007), Vujičić, (2007b), Palekčić, (2005)
Školski uspjeh učenika	Babarović, Burušić i Šakić (2009); Bilić (2016); Buljubašić-Kuzmanović i Botić (2012); Koludrović, Ratković i Bajan (2015); Šimić Šašić, Klarin i Proroković (2011), Vrcelj, Kušić i Cikač (2018)
Zadovoljstvo roditelja školom	Jurić (1995); Kranželić i Ferić Šlehan (2008); Pahić, Miljević-Riđički i Vizek-Vidović (2010)

[19] Pregled je izvršen putem centralnog portala hrvatskih znanstvenih i stručnih časopisa Hrčak i Google Scholara. Važno je napomenuti kako ovo nije pregled svih radova iz navedenih tema, već je namjera dati prikaz najčešćih tema kojima se bave istraživači u području kvalitete i unaprjeđenja odgoja i obrazovanja.

Zadovoljstvo poslom učitelja	Jurčec i Rijavec (2015); Peko, Mlinarević i Gajger (2009); Slišković, Burić i Knežević (2016); Vidić (2009)
Vrednovanje i samovrednovanje učitelja i škola	Bezinović (2010), Buljubašić-Kuzmanović i Kretić-Majer (2008); Čepić, Tatlović Vorkapić i Ružić (2016), Reberšak (2009); Tot (2009, 2012, 2013, 2014),
Profesionalni razvoj učitelja i stručno usavršavanje	Redžić (2006); Tot i Klapan (2008); Vizek-Vidović i sur. (2005); Vujičić (2007a); Zloković, Kušić i Tot (2010)
Učinkovitost i uspješnost osnovnih škola	Alfirević, Burušić, Pavičić i Relja (2016); Burušić, Babrović i Šakić (2009); Domović (2003)

Iako je vidljivo da se istraživači u nacionalnom kontekstu u posljednjih desetak godina intenzivnije bave pitanjima poboljšanja kvalitete odgoja i obrazovanja kroz različita istraživanja pojedinih čimbenika odnosno procesa koji doprinose uspješnosti škola i sustava u cjelini, evidentno je da još uvijek nedostaje istraživanja kojima je u primarnom fokusu konstrukt učinkovitost škola. Sukladno navedenom, u nacionalnom kontekstu je teško govoriti o kronološkom razvoju istraživanja učinkovitosti škola jer bi to pretpostavljalo postojanje većeg broja relevantnih istraživanja kojima je u fokusu konstrukt učinkovitosti škole kao organizacije. Kako bi se dobio uvid u istraženost ovog područja, valja prikazati neke od značajnijih rezultata istraživanja koja su se bavila ispitivanjem nekih objektivnih i subjektivnih pokazatelja učinkovitosti (poput školskog uspjeha, različitih obilježja škole, percipirane učinkovitosti škole, zadovoljstva roditelja školom, zadovoljstva poslom nastavnika) te čimbenika koji doprinose učinkovitosti škole (poput školskog vođenja, školske klime).

Kao jedno od prvih empirijskih istraživanja učinkovitosti škola u Republici Hrvatskoj ističe se istraživanje koje je provela Domović (2003). Cilj navedenog istraživanja bio je utvrditi odnos između školske klime i različitih subjektivnih (zadovoljstvo poslom nastavnika, percepcija opće organizacijske učinkovitosti) i objektivnih pokazatelja učinkovitosti škole (školski uspjeh učenika, broj negativnih ocjena, pedagoške mjere, izvannastavne aktivnosti, izborni predmeti, izostanci, dopunska/dodatna nastava itd.). Rezultati su pokazali vrlo visoku povezanost između školskog ozračja i percipirane opće organizacijske učinkovitosti, kao i povezanost između školskog ozračja i zadovoljstva poslom nastavnika. Sukladno rezultatima zaključilo se da je u školama s povoljnijom klimom povoljnija i percipirana organizacijska

učinkovitost, kao i da su u školama u kojima je percepcija klime povoljnija nastavnici zadovoljniji poslom. Zanimljiva je činjenica da su rezultati provedenih analiza pokazali da je školska klima slabo povezana sa odabranim indikatorima učinkovitosti, unatoč činjenici da brojni teoretičari prihvaćaju tezu o njihovoj međusobnoj povezanosti. Navedenim istraživanjem se također zaključilo da rukovođenje školom ne djeluje izravno na percepciju učinkovitosti, već je vjerojatniji neizravan utjecaj vođenja kroz djelovanje na ozračje u cjelini. Ispitivanjem školskog vođenja bavile su se i Peko i sur. (2009) koje su provele istraživanje čiji je cilj bio ispitati percepcije učinkovitosti vođenja te istražiti povezanost između vođenja, školskog ozračja, opće organizacijske učinkovitosti i zadovoljstva poslom u školama. Rezultati su pokazali da učitelji procjenjuju svoje škole srednje učinkovitima, ali istovremeno izražavaju visok stupanj zadovoljstva poslom. Nadalje, visoka povezanost uočena je između percipirane organizacijske učinkovitosti i školskog ozračja, što govori u prilog rezultatima drugih istraživanja (primjerice Domović, 2003). Rezultati istraživanja su također pokazali da u percepciji organizacijske učinkovitosti značajnu ulogu imaju subskale vođenja, što ukazuje na značajnu povezanost školskog vođenja i učinkovitosti škola (ovaj nalaz se primjerice razlikuje od nalaza Domović, 2003). Također se potvrdio odnos zadovoljstva poslom i vođenja, organizacijske učinkovitosti i školskog ozračja, što upućuje na zaključak da su učitelji zadovoljniji poslom ako u školi vlada povoljnije ozračje i ako školu percipiraju učinkovitijom. U prilog ovim rezultatima govore i rezultati istraživanja koje je provela Vidić (2009) sa ciljem ispitivanja percepcija zadovoljstva poslom učitelja u osnovnoj školi. Rezultati ovog istraživanja su pokazali da su učitelji najviše zadovoljni odnosima sa suradnicima i ravnateljem, što također može biti indikator značajnosti povoljnog školskog ozračja.

Nadalje, valja spomenuti neka recentnija istraživanja školskog vođenja u nacionalnom kontekstu, poput Buchberger (2018) i Drvodelić (2016). Također valja uočiti kako se odabrana recentna istraživanja u nacionalnom kontekstu uglavnom provode i objavljuju kao doktorska istraživanja. Tako je Buchberger (2018) je provela doktorsko istraživanje sa ciljem stjecanja uvida u odgojno – obrazovnu praksu hrvatskih osnovnih škola s obzirom na pretpostavke i obilježja školskog vođenja[20]. Značajno je spomenuti kako se u ovom se istraživanju krenulo od opće pretpostavke o školskom vođenju kao ključnom čimbeniku učinkovitosti škole te se

[20] Školsko vođenje se u radu razlaže kroz obilježja školskog vođenja i pretpostavke školskog vođenja koje valja ukratko objasniti. Obilježja školskog vođenja uključuju opća obilježja školskog vođenja (jasno oblikovane ciljeve i misiju škole, poticanje promjena i inovacija, uspostavljanje sustavne komunikacije) i obilježja tipova školskog vođenja (kroz tri dimenzije – sudjelovanje, utjecaj i socijalni odnosi) prema kojima se u radu razlikuju dva tipa školskog vođenja - individualno i distribuirano školsko vođenje. Pretpostavke školskog vođenja doprinose ostvarivanju obilježja školskog vođenja, a odnose se na aktivnosti ravnatelja, obilježja dionika i organizacijsko materijalne resurse.

ujedno pretpostavilo da aktivno sudjelovanje različitih dionika u aktivnostima školskog vođenja doprinosi učinkovitosti škola i boljim postignućima učenika. Neki od značajnijih rezultata provedenog istraživanja pokazali su kako relativna većina osnovnih škola obuhvaćena istraživanjem pripada kategoriji škola u kojima su u većoj mjeri zastupljenija obilježja distribuiranog školskog vođenja (59,3%), za razliku od kategorije škola u kojima su u većoj mjeri zastupljenija obilježja individualnog školskog vođenja (40,7%). Ovi rezultati ukazuju kako je u hrvatskim školama, unatoč njihovoj ograničenoj decentralizaciji i djelomičnoj autonomiji, relativno dobro zastupljeno distribuirano školsko vođenje, što svakako otvara prostor daljnjem jačanju i provođenju obilježja distribuiranog školskog vođenja u školama. Rezultati su također pokazali kako osnovne škole iz uzorka u gotovo jednakom omjeru pripadaju grupi škola u kojima su u manjoj mjeri razvijene pretpostavke vođenja (50,8%), odnosno kategoriji škola u kojima su u većoj mjeri razvijene pretpostavke vođenja (49,2%), što ukazuje na potrebu za daljnjim jačanjem onih pretpostavki koje doprinose ostvarivanju obilježja školskog vođenja, konkretnije aktivnosti ravnatelja, obilježja dionika i organizacijsko materijalne resurse. Sukladno rezultatima provedenog istraživanju vidljivo je kako u nacionalnom kontekstu postoji potreba za većom usmjerenošću na razvoj i osnaživanje ljudskih potencijala kako bi se razvila obilježja (distribuiranog) školskog vođenja u odgojno-obrazovnoj praksi. Posebice je naglašena važnost jačanja interesa i motivacije dionika za njihovo uključivanje u aktivnosti vođenja, formiranje njihovog pozitivnog stava spram uključivanja u procese vođenja te razvoj njihove osposobljenosti za donošenje odluka i vođenje škola čime se obuhvaća ostvarivanje pretpostavki koje se odnose na obilježja dionika. Na važnost poticanja uključivanja roditelja i uspostave bolje komunikacije između roditelja i škole ukazuju i druga istraživanja provedena u nacionalnom kontekstu (Pahić i sur., 2010; Kranželić i Ferić Šlehan, 2008). Također se naglašava važnost osnaživanja ravnatelja kao ključnog dionika procesa vođenja u pružanju podrške dionicima te osiguravanje adekvatne razine organizacijsko-materijalnih resursa kao važnih pretpostavki za ostvarivanje dimenzije utjecaja dionika u procesima vođenja.

Drvodelić (2016) je u svom doktorskom istraživanju također ispitivala odnos školskog vođenja (konkretnije stilova vodstva ravnatelja) i varijabla koje mogu biti povezane s učinkovitosti škola (školsko ozračje i odnos učitelja razredne nastave prema procesu samovrednovanja škola). Valja izdvojiti neke od interesantnijih nalaza ovog istraživanja. Primjerice, rezultati provedenog istraživanja potvrdili su povezanost stilova vodstva ravnatelja s pojedinim dimenzijama školskog ozračja (do sličnih nalaza su došli i Peko i sur. 2009). Pokazalo se da je vođenje usmjereno na postignuće povezano s učiteljskom željom za

sudjelovanjem u procesu samovrednovanja škole, dok je podržavajući stil vodstva povezan sa stavom kolektiva prema samovrednovanju škola. Nadalje, pokazalo se da su pojedine subdimenzije školskog ozračja značajni prediktori učiteljskog stava prema samovrednovanju, želje učitelja za sudjelovanjem u procesu samovrednovanja škola, pozitivnog stava kolektiva prema procesu samovrednovanja i namjere učitelja da se uključe u proces samovrednovanja škole. Sukladno rezultatima istraživanja uočava se potreba za daljnjim jačanjem i osnaživanjem učitelja za provođenje procesa samovrednovanja, posebice kroz osiguravanje sustavnog obrazovanja učitelja kojemu je cilj stjecanje potrebnih kompetencija u svrhu što kvalitetnije provedbe procesa samovrednovanja škola.

Nadalje, značajno je u hrvatskom istraživačkom kontekstu spomenuti pojedina istraživanja koja su se bavila ispitivanjem uspješnosti škola te povezivanjem obilježja škola sa postignućima učenika. Na tom tragu, Burušić i suradnici (2009) su proveli istraživanje koje je teorijski utemeljeno u relevantnoj literaturi iz područja učinkovitosti škola sa ciljem ispitivanja mogućnosti objašnjenja uspješnosti osnovnih škola na temelju niza obilježja te utvrđivanja odrednica uspješnosti škola. Rezultati su pokazali da većina ispitanih obilježja (statusna obilježja škole, obilježja i uvjeti izvođenja nastave, školska klima) doprinose objašnjenju prosječne uspješnosti škole, osim obilježja koja se odnose na rukovođenje školom. Ovaj nalaz je prilično neočekivan s obzirom na rezultate brojnih drugih istraživanja koji ukazuju na jasnu i jaku povezanost školskog vođenja i uspješnosti škola, no i sami autori ukazuju na odabir preopćenitih pokazatelja rukovođenja (nisu uzeti u obzir stilovi rukovođenja, uloga ravnatelja, odnos sa zaposlenicima i sl.) Nadalje, pokazalo se da obilježja kao što su veličina škole, uvjeti i pristupi izvođenju programa i nastave u školi značajno pridonose objašnjenju uspješnosti, dok se kao najvažnije odrednice uspješnosti škola ističu njihova statusna obilježja, odnosno obilježja koja odražavaju temeljne uvjete i značajke ustrojstva i djelovanja škola (obilježja osnivača škole, administrativni status škole, tip škole, broj učenika putnika, broj smjena). Također se pokazalo kako u hrvatskom školskom sustavu postoje naznake da su male škole manje uspješne u odnosu na veće škole, što svakako otvara prostor za daljnja ispitivanja i objašnjenje rezultata. Isti autori su proveli još jedno istraživanje kojim se nastojalo utvrditi u kojoj se mjeri na temelju niza obilježja učenika, okoline, učitelja, nastavnog procesa, škole i ravnatelja mogu predvidjeti obrazovna postignuće učenika na kraju osnovnoškolskog obrazovanja (Babarović i sur., 2009). Rezultati su pokazali kako su obilježja učenika i njegove okoline mnogo bolji prediktori obrazovnog postignuća nego obilježja učitelja i nastave ili škole i ravnatelja. Kao posebno značajni prediktori postignuća na razini obilježja učenika pokazali su se spol, obrazovanje roditelja te struktura obitelji u kojoj učenik živi, dok su se na razini škole

kao statistički značajni prediktori pokazali podaci o osnivaču, stručnoj ekipiranosti škole te stažu ravnatelja (uz napomenu kako je utjecaj ovih prediktora na postignuće vrlo malen i nije se pokazao u svim ispitima). Na razini učitelja i nastavnog procesa pokazao se vrlo malen, ali statistički značajan utjecaj spola, zvanja te kontinuiranosti predavanja učitelja na postignuće učenika. S obzirom na rezultate autori su zaključili kako se obrazovna postignuća učenika na kraju osnovnoškolskog obrazovanja mogu u manjoj mjeri predvidjeti na osnovi promatranih obilježja učenika, učitelja i škola, pri čemu najveći doprinos imaju obilježja povezana sa individualnim razlikama učenika. Ovi nalazi se mogu usporediti sa nalazima ranih istraživanja jednakosti obrazovnih šansi koja su pokazala da faktori na razini škole imaju vrlo nizak utjecaj na postignuća učenika, dok se povezanost sa obrazovnim postignućima pokazala veća sa socioekonomskim i obiteljskim karakteristikama učenika. Mogući razlog ovakvih nalaza u nacionalnom kontekstu može biti u činjenici da su se obilježja na razini škole, učitelja i nastave u većoj mjeri odnosila na ulazne resurse škole (spol, zvanje i staž učitelja, stručna zastupljenost nastave, kontinuitet u poučavanju, broj učenika u razredu, odvijanje nastave u specijaliziranim učionicama), dok čimbenici (podaci o procesima) na razini škole nisu uzeti u obzir. Značajno bi bilo ispitati u kojoj su mjeri čimbenici na razini školskih procesa povezani sa promjenama u rezultatima ovog istraživanja.

S obzirom da se zadovoljstvo roditelja školom smatra jednim od važnih pokazatelja učinkovitosti škole, zanimljivo je u nacionalnom kontekstu proučiti nalaze istraživanja koje su provele Kranželić i Ferić Šlehan (2008) čiji je cilj bio ispitati razlike u percepciji kvalitete školskog okruženja između roditelja osnovnoškolske i srednjoškolske djece. Analize su pokazale da se percepcije ovih roditelja statistički značajno razlikuju po pitanju kvalitete školskog okruženja, ponašanja učenika, materijalnih uvjeta u školi i uključenosti roditelja u obrazovanje djece. Roditelji osnovnoškolaca lošije su percipirali materijalnu opremljenost škola, informiranost o općem uspjehu učenika i ponašanje učenika, međutim isti roditelji bolje su procijenili kvalitetu školskog okruženja te uključenost u obrazovanje svoje djece. S obzirom na rezultate istraživanja ukazuje se na potrebu za većim ulaganjem u materijalnu opremljenost škola te u različite preventivne programe (posebice programe prevencije vršnjačkog nasilja) od najranije školske dobi. Također se ukazuje na potrebu uspostave bolje komunikacije i suradnje sa roditeljima, što potvrđuje nalaze i mnogih drugih istraživanja u ovom području. Pahić i sur. (2010) također ukazuju na potrebu za uspostavom bolje komunikacije s roditeljima. Na temelju provedenog istraživanja zaključuju kako roditelji općenito pokazuju visoki interes za sve oblike suradnje sa školom te ih smatraju korisnima za njihovo dijete. Kako bi se ostvarili partnerski odnosi škole i obitelji, autorice ističu važnost uloge škole u informiranju roditelja i

osvještavanju njihove važnosti za školski uspjeh svoje djece. Također naglašavaju važnost pružanja podrške od strane stručnih suradnika škole te organiziranja edukacija za roditelje.

Na temelju prikazanih i izdvojenih rezultata istraživanja u nacionalnom kontekstu koja su se bavila ispitivanjem različitih čimbenika koji doprinose učinkovitosti škola, moguće je izdvojiti neke od bitnijih preporuka koje mogu poslužiti kao smjernice za planiranje i razvoj novih empirijskih istraživanja učinkovitosti škola u nacionalnom kontekstu.

Preporuke za razvoj istraživanja u nacionalnom kontekstu

Iako se u hrvatskom istraživačkom kontekstu uočava nedostatak istraživanja kojima je u primarnom fokusu konstrukt učinkovitost škola, evidentno je da se značajan broj istraživača bavi pitanjima kvalitete i uspješnosti odgoja i obrazovanja na svim razinama. U tom kontekstu vidljivo je da postoje brojna istraživanja koja ispituju međuodnose različitih čimbenika koji se u relevantnoj literaturi povezuju sa učinkovitosti škola. Nastojanja za unaprjeđenjem kvalitete odgoja i obrazovanja u nacionalnom kontekstu mogu se iščitati i iz proklamiranih ciljeva aktualne *Strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije Republike Hrvatske* (MZOS, 2015) koji su u svrhu učinkovitijeg ostvarivanja ciljeva i misije škole posebno usmjereni na jačanje ljudskih, materijalnih i organizacijskih kapaciteta te promjene unutar kurikuluma i strukture samog sustava odgoja i obrazovanja.

Na temelju razmatranja rezultata dosadašnjih istraživanja u nacionalnom kontekstu uočava se potreba za proširivanjem liste objektivnih i subjektivnih pokazatelja učinkovitosti, kao i dodatne operacionalizacije ulaznih resursa škole koja podrazumijeva prikupljanje niza dodatnih podataka o različitim obilježjima škole, učitelja i učenika za koje se pokazalo da su povezana sa uspješnosti škola, kao i dodatnih podataka o procesima koji se odvijaju na razini škole i razreda (Babarović i sur., 2009; Burušić i sur., 2009; Domović, 2003; Peko i sur., 2009). Sukladno navedenom, a u skladu s teorijskim smjernicama, može se uočiti kako bi značajno za utvrđivanje učinkovitosti škola bilo prikupiti podatke o organizaciji i realizaciji školskih programa, aktivnosti i projekata, kao i neke pokazatelje inovativnosti škole, poput podataka o primjeni novih ideja i pristupa u realizaciji nastave. Također se ističe potreba za uključivanjem specifičnih pokazatelja koji se odnose na pojedine značajke učitelja, nastavnog procesa i škola, kao i na uvažavanje intelektualnih sposobnosti i pojedinih obilježja ličnosti učenika. Lista pokazatelja učinkovitosti svakako bi se trebala proširiti rezultatima učenika na standardiziranim testovima znanja, ali i pokazateljima koji se odnose na afektivni i socijalni razvoj učenika te

podacima o napretku u uspjehu učenika tijekom više godina. Rezultati dosadašnjih istraživanja u nacionalnom kontekstu također upućuju na važnost uspostave dobre komunikacije s roditeljima te ostvarivanje pozitivne i učinkovite suradnje i partnerstva sa roditeljima. Posebno se važnim ističe usmjeravanje škole u kreiranju preventivnih aktivnosti i programa od samih početaka osnovnoškolskog obrazovanja koji se temelje na učinkovitom partnerstvu škole i obitelji (Kranželić i Ferić Šlehan, 2008; Pahić i sur., 2010). U tom kontekstu, značajno bi bilo prikupiti podatke o ostvarenoj suradnji sa roditeljima, realiziranim edukacijama za roditelje, načinima uključivanja roditelja u život i rad škole, ali i podatke o suradnji škole sa lokalnom zajednicom koja se realizira kroz različite aktivnosti kulturne i javne djelatnosti škole. Nadalje, naglašava se potreba za većim ulaganjem u materijalnu opremljenost škola (infrastrukturu i dostupnost resursa) kao i za podizanjem kvalitete nastave općenito kroz poticanje profesionalnog razvoja i napretka učitelja. S obzirom da se školsko vođenje izravno povezuje s kvalitetom i učinkovitosti škola jasno je da se naglašava potreba za sustavnom izobrazbom ravnatelja kroz različite specijalističke programe ili poslijediplomske studije te pokretanje programa licenciranja ravnatelja (Peko i sur., 2009). U prilog navedenom govore i smjernice *Znanstvenog centra izvrsnosti za školsku efektivnost i menadžment*[21] za razvoj i planiranje budućih istraživanja na području školske učinkovitosti. Preporuke jasno ukazuju na potrebu određivanja školskih čimbenika i karakteristika školskog menadžmenta i prakse upravljanja koje se odnose na povećanje učinkovitosti škola i pozitivnih ishoda učenja,. Također se ističe potreba razvoja i empirijskog testiranja modela i jasnih smjernica za promjene u školskom menadžmentu i upravljanju koje vode povećanju učinkovitosti škola i poboljšanju ishoda učenja. Na kraju, ističe se potreba za razvojem obrazovnih preporuka i akcijskih planova za poboljšanjem vođenja i učinkovitosti škola (Alfirević i sur., 2016).

Vidljivo je da preporuke istraživanja u hrvatskom istraživačkom kontekstu jasno ukazuju na potrebu za operacionalizacijom onih obilježja škola i školskih procesa koji su povezani sa boljim postignućima učenika, a time i sa većom učinkovitosti škola. Nove spoznaje o specifičnim obilježjima i školskim procesima koji doprinose većoj učinkovitosti škola mogu

[21] Znanstveni centar izvrsnosti za školsku efektivnost i menadžment je istraživačka institucija koja djeluje u području društvenih znanosti. Voditelj centra je prof. dr. sc. Jurica Pavičić s Ekonomskoga fakulteta Sveučilišta u Zagreb, a partneri su Ekonomski fakultet Sveučilišta u Splitu, Filozofski fakultet u Splitu i Institut društvenih znanosti Ivo Pilar iz Zagreba. Temeljna istraživačka djelatnost centra odnosi se na problematiku funkcioniranja, učinkovitosti i društvene odgovornosti osnovnih i srednjih škola u kontekstu analize postojećeg sustava školskog menadžmenta i osnivačkog upravljanja, kao i mogućnosti za njihovo unapređenje. Centar je usmjeren na razvoj znanja, vještina i sposobnosti društvenih aktera u sklopu sustava školskog menadžmenta i osnivačkog upravljanja, a koji su relevantni za unapređenje školske učinkovitosti. Opća je misija Centra doprinos na polju školske učinkovitosti i istraživanja mehanizama upravljanja. Više o Centru na http://zci-sem.eu/naslovna-stranica/

doprinijeti ne samo proširivanju znanstvenih spoznaja u području učinkovitosti škola, već i unapređenju profesionalne prakse i funkcioniranja škola. Empirijska istraživanja kojima je u fokusu konstrukt učinkovitosti škola omogućila bi istraživačima, ali i školama nove spoznaje o specifičnim obilježjima i školskim procesima koji doprinose većoj učinkovitosti škola. Navedene bi spoznaje u konačnici mogle poslužiti školama kao polazište u strateškom planiranju promjena u svrhu unapređenja odgojno – obrazovne djelatnosti. Nove spoznaje u ovom području također mogu poslužiti kao smjernice u donošenju i implementaciji policy odluka na nacionalnoj razini te planiranju i osmišljavanju strategija koje će voditi ka povećanju učinkovitosti ne samo na razini škola, već na razini čitavog odgojno – obrazovnog sustava. Sukladno navedenom može se zaključiti kako rezultati dosadašnjih istraživanja u hrvatskom istraživačkom kontekstu jasno upućuju na potrebu za novim empirijskim istraživanjima učinkovitosti škola koja bi doprinijela boljem razumijevanju različitih pokazatelja i čimbenika o kojima ovisi učinkovitost škola te dala uvid u opće stanje učinkovitosti osnovnih škola u Republici Hrvatskoj.

5. TEMELJNE KARAKTERISTIKE UČINKOVITIH ŠKOLA

Na temelju analize relevantne literature i rezultata provedenih empirijskih istraživanja, moguće je izdvojiti brojne karakteristike učinkovitih škola. Pregledom literature vidljivo je da autori u međunarodnom kontekstu koriste više različitih termina kada govore o učinkovitosti na školskoj razini. U literaturi se najčešće koriste termini poput *"karakteristike učinkovitih škola"* (*eng. characteristics of effective schools*) (Edmonds, 1982; Sammons i sur.,1995; Shannon i Bylsma, 2007), *"čimbenici učinkovitosti"* (*eng. effectiveness factors*) (Marzano, 2003), *"korelati učinkovitih škola"* (*eng. corellates of effective schools*) (Kirk i Jones, 2004; Levine, 1990; Lezzote i Snyder, 2011) ili *"pokazatelji učinkovitosti"* (*eng. effectiveness indicators*) (Dunsworth i Billings, 2013; Scheerens, 2000). Navedeni termini se uglavnom odnose na jedinstvene karakteristike učinkovitih škola koje su u korelaciji sa obrazovnim postignućima učenika (školskim izlazima), školske procese o kojima ovisi učinkovitost neke škole ili na pokazatelje na temelju kojih se može procjenjivati učinkovitost.

U daljnjem prikazu karakteristika učinkovitih škola koristit će se termini *čimbenici učinkovitosti škola* – za identificiranje i opisivanje školskih procesa koji doprinose učinkovitosti neke škole te *pokazatelji učinkovitosti* – za identificiranje i opisivanje objektivnih i subjektivnih indikatora na temelju kojih se može procjenjivati učinkovitost neke škole. Važno je napomenuti kako različita tumačenja i odabir čimbenika i pokazatelja učinkovitosti ovisi o različitim perspektivama i modelima prema kojima se pristupa definiranju učinkovitosti, a o kojima je bilo govora u prethodnom dijelu teksta. U tom kontekstu valja imati na umu kako odabir pokazatelja učinkovitosti škola ovisi o odabranim kriterijima za procjenu učinkovitosti (produktivnost, adaptibilnost, uključenost, kontinuitet, suradnja s vanjskim dionicima, zadovoljstvo dionika i sl.) kao i o kreiranom modelu istraživanja. To znači da je identificiranje određene varijable kao čimbenika ili pokazatelja učinkovitosti ovisi o kreiranom modelu učinovitosti na kojem se temelji istraživanje. Također valja imati na umu da je jednim istraživanjem nemoguće obuhvatiti sve varijable (čimbenike i pokazatelje) povezane sa učinkovitosti škola, već se u istraživanjima najčešće ispituje povezanost odabranih čimbenika s nekim pokazateljima učinkovitosti škola. Sukladno tome, u daljnjem tekstu će se najprije prikazati i opisati ključni čimbenici učinkovitosti izdvojeni u dosadašnjim istraživanjima, a potom će se opisati ključni pokazatelji učinkovitosti kroz prikaz objektivnih i subjektivnih pokazatelja, a na način da prikaz prati ranije izdvojene i prikazane čimbenike učinkovitosti škola.

5.1. Ključni čimbenici učinkovitosti izdvojeni u dosadašnjim istraživanjima

Učinkovitost svake škole ovisi o brojnim čimbenicima odnosno procesima koji se svakodnevno odvijaju unutar nje. Kao što ne postoji univerzalna definicija učinkovitosti, tako ne postoji ni univerzalna lista čimbenika o kojima ovisi hoće li škola biti učinkovita. No moguće je na temelju rezultata brojnih empirijskih istraživanja izdvojiti čimbenike koji su pokazali značajnu povezanost s nekim pokazateljima učinkovitih škola.

S godinama i napretkom istraživanjima u ovom području povećavao se i broj čimbenika na školskoj razini koji su povezani sa učinkovitosti škola: od prvih istraživanja kojima su se identificirale temeljne karakteristike učinkovitih škola (Edmonds, 1982; Mortimore i Sammons, 1987; Purkey i Smith, 1983), do istraživanja u kojima se popis čimbenika na razini škole dorađivao, ali i proširivao čimbenicima na razini razreda i lokalne zajednice (Cotton, 1995; Levine 1990; Sammons i sur., 1995; Scheerens, 2000) pa do nekih recentnijih klasifikacija koje opisuju, analiziraju i operacionaliziraju veći broj čimbenika o kojima ovisi učinkovitost škola (Lezzote i Snyder, 2011; Marzano, 2003; Scheerens, 2013, 2016; Shannon i Bylsma, 2007).

Na temelju pregleda relevantne literature moguće je izdvojiti brojne čimbenike za koje se na temelju istraživanja dokazalo da su povezani sa učinkovitosti škola: visoka očekivanja uspjeha (orijentiranost k uspjehu, fokus na visokim postignućima), školsko vođenje, jasna misija škole, kultura škole, prilika za učenje (učinkovito vrijeme za učenje), učestalo praćenje učeničkog napretka, evaluacijski potencijal, sigurno i uređeno školsko okruženje (podržavajuća okolina za učenje), školska i razredna klima, pozitivni odnosi s obiteljima (uključenost roditelja), podrška lokalne zajednice (uključenost zajednice), visoka razina suradnje i komunikacije, kvaliteta kurikuluma, strukturirana nastava, strateško planiranje, uključenost učenika, profesionalni razvoj učitelja.

U prilog izdvojenim čimbenicima učinkovitosti škola govore i rezultati većih međunarodnih istraživanja poput *PISA-e, TIMMS-a, PIRLS-a* i *TALIS-a* koji nude jasne smjernice za unapređenje i poticanje učinkovitosti obrazovnih sustava i škola. Tako primjerice publikacija OECD-a (2013) pod nazivom *PISA results 2012: What makes schools succesful*? kao čimbenike učinkovitih sustava ističe upravljanje i raspodjelu financijskih, materijalnih, ljudskih i vremenskih resursa, visoku razinu autonomije u odlučivanju, pozitivnu školsku klimu koja podrazumijeva disciplinu i klimu pogodnu za učenje te kompetentne, učinkovite učitelje. Najnoviji rezultati *PISA* istraživanja provedenog 2015. godine poslužili su kao polazište za publikaciju OECD-a (2016) koja nudi smjernice za razvoj uspješnih obrazovnih politika i praksa. Kao posebno značajni čimbenici uspješnih sustava i škola izdvajaju se autonomija i

odgovornost škole, dostupnost uspješnih škola, osiguravanje podrške školama u nepovoljnom položaju, osiguravanje pristupa kvalitetnom ranom obrazovanju za svu djecu, produktivno vrijeme za učenje, učinkovito poučavanje, vješti i predani učitelji, pozitivna okolina za učenje, raznolikost postupaka procjenjivanja te pružanje podrške učenicima umjesto ponavljanja razreda. Rezultati *TIMMS-a* i *PIRLS-a* provedenih 2011. godine također kao čimbenike učinkovitih škola izdvajaju sigurno i uređeno školsko okruženje, podržavanje postignuća i uspjeha učenika, opremljenost škole odgovarajućom opremom i objektima, dobro pripremljene učitelje i učinkovitu nastavu (Martin i Mullis, 2013). Rezultati *TALIS* istraživanja također mogu poslužiti kao smjernice za unapređenje škola s obzirom da nude brojne podatke o karakteristikama i radnim uvjetima učitelja, upravljanju školom, obrazovanju i stručnom usavršavanju učitelja, evaluaciji učitelja i povratnim informacijama koje učitelji dobivaju o svom radu, uvjerenjima, stavovima i nastavnim metodama učitelja, uključujući praćenje i ocjenjivanje učenika, samoučinkovitosti i zadovoljstva poslom učitelja te školskom i razrednom ozračju u kojima učitelji rade (Braš Roth, Dekanić i Ružić, 2014; OECD, 2014).

Valja također napomenuti kako je pojedine čimbenike teško promatrati i opisati odvojeno od ostalih čimbenika. U tom kontekstu valja spomenuti kulturu škole koja predstavlja jedan od važnih čimbenika povezanih sa učinkovitosti i unapređenjem odgojno-obrazovne prakse. Ono što je specifično za kulturu škole jest činjenica da se može sagledati kroz djelovanje različitih čimbenika koji se odnose na kulturne norme škole, stavove i uvjerenja u školi i školskom okruženju te odnosa unutar škole (Peko, Varga i Vican, 2016; Vrcelj, 2003). Vujičić (2007a) dodatno objašnjava kako je svaki aspekt kulture odgojno obrazovne ustanove u povratnoj sprezi sa svim dimenzijama strukture, predstavljajući istodobno uzrok i posljedicu postojanja svake od njih. MacGilchrist i sur. (2004) primjerice navode kako je kultura škole u praksi može vidljiva kroz tri međuovisne dimenzije: (1) profesionalnim odnosima – zajedničkom radu zaposlenika škole, međusobnim odnosima, kvaliteti školskog vođenja, zajedničkoj misiji i ostvarenju ciljeva, (2) organizacijskom uređenju – upravljanju ljudskim resursima, podjeli odgovornosti, donošenju odluka, komunikaciji, fizičkom okruženju škole i (3) prilikama za učenje – visoka očekivanja postignuća, pružanje jednakih prilika za učenje svim učenicima, profesionalan razvoj učitelja. Autori također navode kako su ove tri dimenzije praktične manifestacije temeljnih vrijednosti i uvjerenja školske zajednice. Sukladno navedenom u ovom će se radu kultura škole promatrati kroz više izdvojenih čimbenika koji govore o usmjerenosti škole na visoka postignuća učenika, trajan profesionalan razvoj koji je nužan za poboljšanje kvalitete i kulture škole, odnosa unutar škole, upravljanja školom – školskim vođenjem te školskom okruženju (organizacijskom i fizičkom).

S obzirom na evidentno velik broj izdvojenih čimbenika učinkovitosti škola, u daljnjem tekstu će se prikazati neke od temeljnih skupina čimbenika koji su izdvojeni na temelju ranijeg pregleda dosadašnjih istraživanja učinkovitosti škola.

Usmjerenost na visoka postignuća

Autori se uglavnom slažu da učinkovitu školu karakteriziraju jasna vizija i misija škole[22], kultura visokih očekivanja uspjeha i pružanja prilike za učenje svim učenicima, kao i poticanja učeničkih postignuća s jasnim fokusom na učenju i poučavanju uz učestalo praćenje učeničkog napretka (Cotton i Wikelund 1989; Dunsworth i Billings, 2013; Lezotte, 1999; Lezzote i Snyder, 2011; MacBeath i Stoll, 2001; Marzano, 2003; Sammons i sur., 1995; Scheerens i sur., 2007; Scheerens, 2016; Shannon i Bylsma, 2007).

U učinkovitim školama, kako navode Lezotte i Snyder (2011), svi učitelji (ali i ostali zaposlenici škole) vjeruju da učenici mogu uspjeti i savladati osnovne vještine i znanja predviđena kurikulumom, a također vjeruju i u svoj profesionalan kapacitet kao preduvjet za postizanje visokih postignuća učenika. Autori pritom naglašavaju kako je snaga uvjerenja i očekivanja od izrazite važnosti kada su u pitanju učenje i uspjeh učenika. Kao što uvjerenja i očekivanja učenika o vlastitim sposobnostima mogu utjecati na njihovo iskustvo i proces učenja u školi, tako i očekivanja učitelja (ali i svih zaposlenika škole) utječu na uspjeh učenika u školi. Postignuća učenika imaju tendenciju rasta (ili pada) s obzirom na očekivanja njihovih učitelja (Bamburg, 1994; Cotton, 1989, Lezzote i Snyder, 2011). U tom kontekstu Dweck (2017) primjerice objašnjava kako postoje dvije dominantne vrste stavova koji doprinose načinu na koji učitelji doživljavaju svoje učenike. Prva vrsta se odnosi na stav da su učenička postignuća i učenje rezultat nasljedne inteligencije, koja je urođena i unaprijed predodređena te kao takva nije podložna utjecajima i promjenama. Druga vrsta stavova se odnosi na vjerovanje da se inteligencija može razvijati tokom vremena i da je kao takva podložna utjecajima i promjenama. Autorica ističe kako oba stava imaju snažan utjecaj na ponašanja i djelovanje učitelja i njihova očekivanja od učenika.

Cotton (1989) je na temelju opsežnog pregleda različitih istraživanja i meta analiza o doprinosu očekivanja učitelja na postignuća učenika zaključila kako očekivanja učitelja doista doprinose postignućima i stavovima učenika, a u prilog tome govori činjenica kako je

[22] Iako pojedini autori (primjerice Shannon, Bylsma, 2007) izdvajaju jasnu viziju i misiju škole kao zaseban čimbenik učinkovitosti, u ovom će se prikazu opisati kao dio čimbenika koji se odnosi na visoka očekivanja postignuća, s obzirom da mnogi autori naglašavaju kako su ona dio kulture škole.

povezanost između očekivanja i učeničkih ishoda pronađena u svim materijalima koje je autorica koristila u svom istraživanju. Pokazalo se da su visoka očekivanja ključna komponenta učinkovite škole, a očekivanja učitelja realno doprinose učeničkim postignućima (pokazalo se da doprinose 5-10% ishodima učeničkih postignuća). Također se pokazalo da niska očekivanja puno više doprinose ograničavanju postignuća učenika nego što visoka očekivanja doprinose poticanju učeničkih postignuća. Učenici su svjesni razlika u očekivanjima učitelja, a pogotovo su se osjetljivijima na očekivanja pokazali mlađi učenici.

Lezotte (1999) primjerice objašnjava kako visoka očekivanja ne podrazumijevaju isključivo pružanje jednakih šansi svim učenicima za sudjelovanje u procesu učenja, već je potrebna implementacija novih nastavnih strategija kako bi svi učenici savladali temeljna znanja. To svakako zahtijeva podršku i kooperaciju na razini čitave škole kao organizacije, jer će u protivnom učitelji teško moći samostalno implementirati korisne nastavne strategije. U tom kontekstu Shannon i Bylsma (2007) naglašavaju važnost suradničkog planiranja i evaluacije učeničkih postignuća koji doprinose promjenama u percepciji i pretpostavkama u vezi s učeničkim postignućima. Naime, suradničko analiziranje učeničkih postignuća može djelovati ohrabrujuće na promišljanje o vlastitoj praksi učitelja, što može biti pretpostavka za planiranje promjena u daljnjem radu i poučavanju. Kada učitelji zajednički planiraju, poučavaju i procjenjuju nastavne jedinice također su u mogućnosti uspoređivati postignuća učenika, što u konačnici može dovesti do podizanja očekivanja i podrške učenicima.

Sammons i sur. (1995) napominju kako visoka očekivanja kao jedan od čimbenika ne doprinose učinkovitosti škole samostalno, već su najčešće operacionalizirana u kontekstu gdje postoji izražen naglasak na obrazovnim postignućima, gdje se učenička postignuća redovito prate i gdje postoji uređeno okruženje pogodno za učenje i poučavanje. Također se smatra da su visoka očekivanja učinkovitija u onim školama u kojima su dio školske kulture[23], što znači da se visoka očekivanja ne postavljaju samo pred učenike, već je klima visokih postignuća prisutna u cijeloj školi. Neki autori tvrde kako je važno i da učenici vjeruju sami u sebe i imaju visoka očekivanja prema svojim postignućima (Dunsworth i Billings, 2009).

[23] James, Connolly, Dunning i Elliott (2006) kao centralnu karakteristiku učinkovitih škola izdvajaju jaku, produktivnu i visoko inkluzivnu kulturu škole. Produktivnu kulturu škole, kako navode autori, karakteriziraju fokus na učenju i poučavanju, uočavanje posebnih obrazovnih potreba, naglasak na temeljnim vještinama i znanjima, temeljito i zajedničko planiranje nastave, redovita procjena učeničkog napretka, kontinuitet i napredak u poučavanju za učenje, primjena raznovrsnih aktivnosti i strategija učenja, postavljanje ciljeva učenja te učinkovito korištenje vremena za učenje. Jaku školsku kulturu karakterizira osjećaj pravednosti u funkcioniranju škole te želja za uspjehom, a visoko inkluzivna kultura škole očituje se u aktivnoj i predanoj uključenosti svih učenika, kao i uključenosti učitelja i roditelja u donošenje odluka na školskoj razini.

Scheerens (2016) kao osnovne komponente visokih očekivanja izdvaja jasan fokus na temeljnim znanjima (misli se na osnovna znanja i vještine poput čitanja, računanja, znanosti), poticanje visokih očekivanja na razini škole (kao npr. očekivanja u smislu daljnjeg nastavka školovanja) i razini učitelja (kao npr. stavovi učitelja prema učenju i poučavanju) u kontekstu učeničkih postignuća te korištenje podataka o učeničkim postignućima i napretku (misli se na čuvanje dokumentacije u uspjehu učenika, korištenje podataka o uspjehu učenika kako bi se škola usporedila sa drugim školama i/ili sa uspjehom proteklih godina).

Usporedbom nalaza različitih autora koji govore o važnosti usmjerenosti škole na visoka postignuća učenika vidljivo je kako se autori generalno slažu da je to jedan od temeljnih čimbenika učinkovite škole. Posebno se ističe povezanost visokih očekivanja i učeničkog uspjeha, što upućuje na zaključak kako razvijanje kulture visokih očekivanja na razini škole, kao i među svim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa doprinosi boljem uspjehu učenika, ali i produktivnosti i kvaliteti učitelja. Pritom se posebice ističe važnost praćenja učeničkih postignuća, uspjeha i napretka u postignućima (primjerice na temelju podatka o školskom uspjehu ili drugim oblicima postignuća), korištenje podataka o učeničkim postignućima i napretku na razini škole te poticanje visokih očekivanja u smislu daljnjeg nastavka školovanja. Sukladno navedenom prikazu vidljivo je da orijentiranost škole ka uspjehu i visoka očekivanja uspjeha učenika, ali i svih zaposlenika škole, kao neizostavan dio školske kulture doprinose ukupnoj kvaliteti i uspješnosti neke škole, a time i realizaciji postavljenih ciljeva odgoja i obrazovanja, strateških ciljeva škole i učinkovitosti škole općenito.

Sigurno i uređeno školsko okruženje

Mnogi autori opisuju učinkovitu školu kao onu u kojoj vlada uređena i svrhovita školska klima (atmosfera) pogodna za učenje i poučavanje i orijentirana ka dobrim međuljudskim odnosima (Burgess i Dixon, 2012; Domović, 2003; Dunsworth i Billings, 2009; Lezzote i Snyder, 2011; Scheerens, 2013; Van Houtte, 2005). Shannon i Bylsma (2007) ovakvo okruženje nazivaju podržavajućim okruženjem za učenje, a definiraju ga kao školsku klimu i kulturu koju karakteriziraju razumna očekivanja ponašanja, dosljednost i pravednost u primjeni pravila te pozitivni odnosi između učitelja i učenika. Naglašava se važnost osjećaja pripadnosti školskoj zajednici, kao i poštivanje svih učenika bez obzira na njihovo obiteljsko nasljeđe. Važno je pritom napomenuti kako uređeno školsko okruženje ne podrazumijeva samo odsutnost nepoželjnih ponašanja učenika (izostanaka, odustajanja od školovanja, discipline), već se

naglasak stavlja na poticanje poželjnih ponašanja učenika, u smislu kooperativnog učenja, međusobne suradnje i pomaganja i sl. (Lezzote. 1999). To naravno pretpostavlja da škola kao organizacija djeluje kao kooperativna zajednica u kojoj prvenstveno postoji međusobna suradnja učitelja kao osnova za suradnju učitelja i učenika. Kako bi se klima dobrih međuljudskih odnosa mogla ostvariti potrebno je postavljanje određenih prioriteta u radu škole, ali i postojanje preduvjeta poput motivacije, predanosti i entuzijazma radu, zadovoljstva poslom učitelja, postojanje prilika za napredovanje i usavršavanje u radu, uključenost učenika, ali i preduvjeta poput uvjeta rada i opremljenosti škole (Dunsworth i Billings, 2009; Scheerens i sur., 2007; Scheerens, 2016; Shannon i Bylsma, 2007).

Scheerens (2016) primjerice kao komponente školske klime podrazumijeva uređenu atmosferu s jedne strane te klimu u smislu orijentiranosti ka učinkovitosti i dobrim međuljudskim odnosima s druge strane. Uređena atmosfera se odnosi na školska pravila i propise (u vezi ponašanja učenika, kašnjenja, ometanja nastave, prepisivanja i sl.), sustav nagrađivanja i kažnjavanja (pedagoške mjere), izostanke učenika i odustajanje od školovanja (kriminalne aktivnosti učenika, izostanci, rizična ponašanja), dobro ponašanje učenika (misli se na sve oblike dobrog ponašanja učenika za vrijeme nastave – ne ometanje nastave, međusobno uvažavanje učenika, motiviranost za rad, uzorno vladanje za i nakon nastave) te zadovoljstvo uređenom školskom klimom. Pod klimom usmjerenom ka učinkovitosti i dobrim međuljudskim odnosima podrazumijeva se postojanje određenih prioriteta i uvjeta poput pozitivnih interpersonalnih odnosa (ravnatelja, učitelja, učenika i međusobno), poticanje pozitivnog odnosa prema školi, zajedničkih ciljeva i vrijednosti te visoke razine motiviranosti i zadovoljstva učenika. Također se naglašava važnost zadovoljstva poslom učitelja i ravnatelja, ali i procjena škole u smislu opremljenosti, uvjeta za rad, općeg zadovoljstva (npr. prihodima, plaćom), prilikama za napredovanje i sl.

Dunsworth i Billings (2009) u kontekstu školskog okruženja također ističu važnost učinkovitog sustava upravljanja disciplinom na razini škole. Naime, u visoko učinkovitim školama sustav upravljanja disciplinom je organiziran na način da podržava proces učenja i poučavanja i potiče pozitivna ponašanja učenika, što znači da postoje jasna pravila i procedure ponašanja koji osiguravaju primjerene intervencije za većinu nepoželjnih ponašanja. Također je važna karakteristika učinkovitih škola u ovom kontekstu da su svi zaposlenici škole dosljedni u pridržavanju postavljenih pravila, postoji kolektivno podržavanje i odgovornost spram sustavu upravljanja disciplinom, a školska pravila u prije svega pravedna i primjenjuju se podjednako za sve učenike. U prilog navedenom govori Cotton (1990) koja naglašava kako je važna karakteristika učinkovitih škola u tome što su svi zaposlenici škole predani uspostavljanju

i održavanju poželjnog ponašanja učenika koje se smatra temeljnim preduvjetom učenja. Predanost je učitelja, osoblja, ravnatelja, kako tvrdi autorica, preduvjet kulture poštovanja koja prožima školu i koja je očita u interakcijama na razini škole. U tom kontekstu Cotton (1990) izdvaja neke od temeljnih karakteristika učinkovitih škola: visoka očekivanja u kontekstu ponašanja i discipline; jasna pravila, sankcije i procedure koje se donose u suradnji sa učenicima i koja su poznata svima u školi; topla i pozitivna školska klima u kojoj postoji osjećaj uzajamne brige i interesa za postignuća učenika i eventualne probleme; dostupan ravnatelj koji podržava disciplinu škole; distribucija odgovornosti – učitelji su odgovorni za upravljanje disciplinom u razredu; povezanost sa roditeljima i zajednicom.

Nadalje, Dunsworth i Billings (2009) napominju kako je školsko okruženje važan preduvjet za učenje i poučavanje, a u uskoj je povezanosti sa očekivanjima visokih postignuća, međusobnim uvažavanjem različitih dionika i individualiziranom podrškom učenicima. Kao važne karakteristike pozitivnog školskog okruženja autori izdvajaju podršku ravnatelja i administrativnog osoblja škole i to učenicima u obrazovnom napretku, a učiteljima u profesionalnom napretku. Također se važnim izdvaja fizičko okruženje škole koje mora biti sigurno, ugodno i čisto, a školom treba vladati kultura povjerenja i poštovanja. U tom kontekstu, Brewster i Railsback (2003) su na temelju pregleda relevantne literature o povjerenju između učitelja i ravnatelja u školama zaključili kako kvaliteta međusobnih odnosa u školi čini razliku u pogledu uspješnosti škole. Na tom tragu autori su izdvojili pet važnih komponenti u školskim odnosima koji se temelje na povjerenju: dobronamjernost – koja se odnosi na povjerenje da druga strana ima najbolje namjere i da će štititi vaše interese, pouzdanost – koja se odnosi na mjeru u kojoj možete na nekoga računati i biti dosljedan, kompetentnost – koja se odnosi na vjerovanje da druga strana može uspješno obavljati posao, iskrenost - koja se odnosi na integritet, karakter i autentičnost osobe i u skladu s time biti iskrena u različitim situacijama, i otvorenost – koja se odnosi na stupanj slobode kojom osobe dijele informacije. Autori su zaključili kako povjerenje i suradništvo imaju efekt međusobnog pojačavanja, a to znači da što ljudi više rade, to imaju više prilika da se upoznaju i izgrade osjećaj povjerenja. O povezanosti povjerenja u školi i postignuća učenika također govore i Bryk i Schneider (2002) koji su proveli jedno od opsežnijih istraživanja koje je obuhvatilo više od 400 škola u Chicagu. Rezultati njihovog istraživanja pokazali su povezanost između razine povjerenja u školama i učenja. Iako se pokazalo da povjerenje samo po sebi nema izravan utjecaj na učenička postignuća, pokazalo se da je povjerenje važan čimbenik nekih drugih (organizacijskih, strukturalnih, sociološko – psiholoških) uvjeta koji omogućavaju pojedincima da iniciraju vrste aktivnosti koje su potrebne za poboljšanje produktivnosti. Autori su zaključili kako povjerenje

samo po sebi ne garantira uspješnost škole, ali one škole u kojima nema nimalo povjerenja imaju vrlo male šanse za unapređenje.

Iz navedenog se prikaza ovog čimbenika može zaključiti kako je uređeno školsko okruženje, odnosno svrhovita i pozitivna školska atmosfera koja je primjerena i pogodna za odvijanje procesa učenja i poučavanja te se bazira na dobrim međuljudskim odnosima, kolegijalnosti, međusobnoj podršci, povjerenju i poštovanju od iznimne važnosti za napredak škole. Kako bi se proces učenja i poučavanja u školi kao temeljna zadaća odgoja i obrazovanja mogao nesmetano, uspješno i učinkovito odvijati, prije svega je potrebno je osigurati takvo školsko okruženje u kojemu će se svi sudionici osjećati sigurno i ugodno. Posebice se u kontekstu uređenog školskog okruženja naglašava važnost poticanja ranije opisanih poželjnih oblika ponašanja učenika te odsutnost negativnih oblika ponašanja (kao što su izostanci učenika, izrečene pedagoške mjere kazni). Pritom važnu ulogu imaju ravnatelj škole i administrativno osoblje, ali i učitelji koji su zajedno sa učenicima odgovorni za uspostavljanje ne samo pozitivnog školskog okruženja, već i pozitivnog okruženja na razini razreda.

Evaluacijski potencijal škole

Raspravljajući o temeljnim čimbenicima učinkovitosti škola, mnogi autori izdvajaju važnost praćenja i evaluacije cjelokupnog odgojno – obrazovnog procesa (Cotton, 1995; Dunsworth i Billings, 2009; James i sur., 2006; Lezotte i Snyder, 2011; Shannon i Bylsma, 2007). Pritom se evaluacija može odnositi na različite domene ili područja unutar škole, kao što su evaluacija obrazovnih ishoda (postignuća i napretka učenika), evaluacija procesa na razini razreda, evaluacija procesa na razini škole - samoevaluacija, evaluacija školskog okruženja (McBeath i sur., 1998, prema Faubert, 2009; Scheerens, 2016). Sukladno tome, u daljnjem tekstu će se najprije prikazati najvažnije spoznaje o praćenju i evaluaciji postignuća i napretka učenika, a potom će se prikazati temeljne informacije o evaluaciji na razini škole kao organizacije.

Razmatrajući relevantnu literaturu, može se uočiti kako se među temeljnim čimbenicima učinkovitosti škola posebno ističe važnost praćenja postignuća i napretka učenika (Dunsworth i Billings, 2009; Lezotte i Snyder, 2011; Morrison, 2004; Reynolds i sur., 2016; Sammons i sur., 1995; Shannon i Bylsma, 2007). Pritom se najčešće misli na evaluaciju obrazovnih ishoda koja se odnosi na vrednovanje obrazovnih postignuća učenika, osobni i socijalni razvoj učenika, nastavak školovanja te raspodjelu na tržištu rada. Pojedini autori naglašavaju kako praćenje

procesa učenja i poučavanja zahtijeva istovremeno praćenje učeničkih postignuća kao i praćenje učinkovitosti procedura koje se primjenjuju na razini razreda i škole (Shannon i Blysma, 2007). U tom kontekstu se navodi kako je proces učenja moguće prati na temelju različitih rezultata procjenjivanja kao što su rezultati na testovima, praktični radovi, usmena izlaganja, promatranje izvedbe i sl, dok proces poučavanja s druge strane prate supervizori za programe i procjenu učitelja, ali i učitelji sami kada razmišljaju u svojoj praksi. Važno je pritom napomenuti kako se rezultati procjene koriste u više svrha: za utvrđivanje individualnih razina postignuća učenika, planiranje nastave koja je prilagođena individualnim potrebama učenika, za unapređenje nastave općenito, promjenu nastavnih strategija, planiranje i donošenje odluka na školskoj razini, ali i za usporedbu između škola na regionalnoj ili nacionalnoj razini. To znači da se razredna i školska praksa mogu modificirati na temelju podataka dobivenih evaluacijom, a praćenje pruža kontinuiranu povratnu informaciju sa temeljnom svrhom unapređenja rada.

Dunsworth i Billings (2009) razmatrajući praćenje učenika kao jedan od temeljnih čimbenika učinkovitosti škola izdvajaju njegove temeljne karakteristike. Autori naglašavaju kako procjenjivanje prvenstveno treba biti u skladu s kognitivnim zahtjevima standarda i nastavnog plana i programa. Nadalje, učitelji prilikom praćenja učeničkih postignuća trebaju primjenjivati različite oblike formativnih i sumativnih strategija procjenjivanja, kao i inicijalna procjenjivanja kako bi se identificirala razina sposobnosti učenika, a čiji rezultati služe za grupiranje i regrupiranje učenika. Također se ističe važnost provođenja nacionalnih ispitivanja postignuća učenika čiji rezultati trebaju biti diseminirani i dostupni.

Lezotte i Snyder (2011) uz važnost praćenja postignuća i napretka učenika naglašavaju kritičnu ulogu povratne informacije ističući kako vjerodostojna i pravovremena povratna informacija relevantne osobe ima jedan od najsnažnijih utjecaja na ljudsko učenje. U prilog tome govore i Hattie i Timperley (2007) koji su na temelju meta-analize brojnih istraživanja o čimbenicima koji imaju utjecaja na učenička postignuća, svrstali povratnu informaciju u prvih 5 do 10 varijabli (od više od 100 varijabli) koje imaju najznačajniji utjecaj na učenička postignuća. Autori također ističu kako snažan utjecaj povratne informacije na učenje i postignuća učenika može biti negativan ili pozitivan, a također važnom odrednicom povratne informacije ističu činjenicu da za snagu povratne informacije mora postojati kontekst učenja na koji se povratna informacija odnosi.

Osim praćenja i evaluacije učeničkih postignuća i napretka kao važnih komponenti evaluacijskog potencijala škole, u literaturi se također naglašava važnost evaluacije školskih

procesa[24] na različitim razinama (na razini škole kao organizacije, na razini razreda). Evaluacija školskih procesa se odnosi na procjenu različitih aspekata škole kao što su zadovoljstvo učenika, učitelja, funkcioniranje školskog vođenja, resursi, nastava i obrazovni proces u cjelini, primjena novih nastavnih metoda, usvajanje i primjena inovacija, proces unapređenja obrazovanja, implementacija promjena, formiranje politike škole (Scheerens, 2016). Pritom autori u raspravama o evaluaciji školskih procesa izdvajaju dvije povezane svrhe evaluacije: unapređenje (eng. *improvement*) i odgovornost (eng. *accountability*) (Faubert, 2009; O'Day, 2002; Stufflebeam, 1971). U tom kontekstu se unapređenje škola odnosi na smanjivanje razlika između škola koje pokazuju nisku razinu postignuća od škola koje pokazuju visoku razinu postignuća te unapređenje postignuća svih učenika. S druge strane odgovornost škole ima za cilj pružiti informacije javnosti i kreatorima obrazovnih politika o usklađenosti sa standardima i propisima te kvaliteti pruženih usluga. Odgovornost škola podrazumijeva korištenje sumativnih pristupa, a posebno se ističu tri dimenzije odgovornosti koje su izrazito važne za evaluaciju škole: ugovorna odgovornost (koja se odnosi na zadovoljavanje zahtjeva koji su postavljeni na razini obrazovnog sustava sa svrhom unapređenja kvalitete obrazovnog sustava), moralna odgovornost (koja je usmjerena na zadovoljavanje potreba učenika u roditelja) te profesionalna odgovornost (koja je interno usmjerena te se odnosi na ispunjavanje vlastitih očekivanja) (Faubert, 2009; Gurr, 2007).

Nadalje, važno je napomenuti kako se u literaturi najčešće navode dva načina evaluacije (vrednovanja) procesa na razini škole: vanjsko (eksterno) vrednovanje i unutarnje (interno) vrednovanje, s obzirom provode li ga subjekti koji su uključeni u život i rad škole ili ne (Bezinović, 2010; Nevo, 1983; Scriven, 1991). Autori koji su u svojim radovima usmjereni na analizu provedbe procesa unutarnjeg ili vanjskog vrednovanja škola u Hrvatskoj (primjerice, Drvodelić, 2016; Bezinović, 2010; Tot, 2012, 2013) ili drugim nacionalnim sustavima (Nevo, 1983; Scriven, 1991), suglasni su da temeljni cilj procesa vanjskog vrednovanja mora biti usmjeren na neovisno praćenje ostvarivanja dogovorenih kriterija kvalitete, kao i podizanje odgovornosti škola u pogledu vlastite kvalitete i rezultata koje ostvaruju njihovi učenici. S druge strane, autori naglašavaju kako se unutarnje vrednovanje provodi sa svrhom analiziranja cjelokupne kvalitete funkcioniranja škole te osmišljavanja strategija za daljnje unapređenje rada. Također se može uočiti kako su autori uglavnom suglasni u određenju pojma, pa tako i

[24] U nacionalnoj literaturi se najčešće raspravlja o evaluaciji ili vrednovanju procesa na razini škole. S obzirom da se radi o istoznačnicama, u daljnjem će se prikazu koristiti oba izraza.

dosega procesa vanjskog[25] i unutarnjeg vrednovanja. S obzirom da se u ovom radu razmatra škola kao organizacija, potrebno je detaljnije opisati proces unutarnjeg vrednovanja škola, koje se u nacionalnoj literaturi još naziva unutarnja evaluacija, samovrednovanje ili samoevaluacija škola.

Uvidom u relevantnu literaturu vidljivo je kako autori određuju *unutarnje vrednovanje ili samovrednovanje škola* kao sustavan i transparentan proces koji provode sami sudionici odgojno – obrazovnog procesa (učenici, roditelji, učitelji i svi zainteresirani dionici), a kojemu je cilj unapređivanje obrazovnog procesa koji se provodi u školama te promicanje profesionalnog i organizacijskog učenja (Bezinović, 2010; Buljubašić – Kuzmanović i Kretić Majer; 2008; Drvodelić, 2016; MacBeath, 1999; Muraja, 2009; Tot, 2013). Bezinović (2010, str. 17) primjerice ističe kako je samovrednovanje škola „ …*proces sustavnog i trajnog praćenja, analiziranja i preispitivanja vlastite prakse s ciljem unapređivanja škole*." Valja istaknuti kako je važna karakteristika samovrednovanja što je ono interno i pod kontrolom školskog kolektiva što znači da je regulirano u školi te predstavlja unapređivanje kvalitete škole *bottom up* pristupom. Također valja uočiti kako većina austora kao jednu od svrha samovrednovanja navode podizanje razine učinkovitosti škola. Iako se u međunarodnom kontekstu samovrednovanje škola intenzivnije počelo provoditi u zadnjih dva desetljeća, u nacionalnom se kontekstu početkom razvoja procesa samovrednovanja škola smatra pokretanje pilot projekta *Samovrednovanje škola u funkciji unapređivanja kvalitete obrazovanja*[26] koji se provodio na Institutu za društvena istraživanja u Zagrebu tijekom 2003. i 2004. godine. Kao sastavni dio *Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*[27] (NN 87/08) vanjsko vrednovanje i samovrednovanje školskih ustanova postalo je integralni dio sustava obrazovanja u Republici Hrvatskoj[28]. Sukladno dostupnoj literaturi valja istaknuti kako se proces

[25] *Vanjsko vrednovanje škola* provode educirani vrednovatelji koji dobro poznaju i razumiju načela i postupke unapređivanja i osiguravanja kvalitete odgoja i obrazovanja u odgojno-obrazovnim ustanovama. Ono je propisano strateškim obrazovnim dokumentima pojedine zemlje, a provode ga najčešće nadzorna obrazovna tijela (npr. Ministarstva obrazovanja) ili specijalizirane ustanove izvan škole, poput inspektorata ili agencija specijaliziranih za inspekciju i vrednovanje škola U kontekstu Republike Hrvatske, za vanjsko vrednovanje obrazovnih ishoda zadužen je Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja koji je odgovoran za cjelokupno vanjsko vrednovanje predtercijarnoga obrazovnog sustava u Republici Hrvatskoj. (Dostupno na https://www.ncvvo.hr/o-nama/djelatnost/)

[26] Voditelj projekta je bio prof.dr.sc. Petar Bezinović, a u sklopu projekta je na osnovi analize različitih pristupa samovrednovanju u svijetu razrađen metodološki pristup u skladu s razvojnim potrebama hrvatskog obrazovanja. https://www.idi.hr/vrednovanje/pilot%20projekt/opcenito.htm

[27] *Vanjsko vrednovanje i samovrednovanje školskih ustanova* postoji u Zakonu kao zaseban Članak VIII. u kojem se određuje

[28] Sukladno Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2008) vanjsko vrednovanje i samovrednovanje se provode u školskim ustanovama radi unapređenja kvalitete odgojno – obrazovne djelatnosti, a pritom se misli na provođenje nacionalnih ispita te mjerenje stupnja kvalitete svih sastavnica nacionalnog kurikuluma. Također se navodi kako su škole obvezne koristiti rezultate nacionalnih ispita i sve druge pokazatelje

samovrednovanja škola u nacionalnom kontekstu provodi prema modelu samovrednovanja razvijenom na temelju međunarodnih iskustava i konkretnih empirijskih podataka provedenih istraživanja u RH, a obuhvaća tri kategorije kvalitete (obrazovna postignuća učenika, procesi unutar škole i organizacija rada škole) od kojih je svaka sastavljena od nekoliko područja unapređenja rada škole te kao takav model nastoji dati što cjelovitiju sliku funkcioniranja škole (Muraja, 2009).

Sukladno prikazanim spoznajama o važnosti praćenja i evaluacije cjelokupnog odgojno-obrazovnog procesa koji se provodi u školama, vidljivo je kako se radi o sveobuhvatnom procesu koji obuhvaća različite domene rada škole. Pritom se posebice ističe važnost evaluacije obrazovnih ishoda učenika, u obliku praćenja i evidentiranja postignuća i napretka učenika u postignućima te sustavna evaluacija procesa koji se odvijaju u školi. U tom kontekstu valja istaknuti proces samovrednovanja kao sveobuhvatan i sustavan proces praćenja i analiziranja djelovanja škole koji uključuje sve sudionike odgojno – obrazovnog procesa, a provodi se sa svrhom podizanja učinkovitosti škole i unapređenja rada. Sukladno navedenom može se uočiti kako je samovrednovanje jedan od ključnih elemenata evaluacijskog potencijala škole, koji osim evaluacije školskih procesa podrazumijeva korištenje rezultata evaluacije u svrhu unapređenja rada, ali i praćenje i evidentiranje postignuća i napretka u postignućima učenika. Sukladno navedenom moguće je zaključiti kako unapređenje rada škole, podizanje kvalitete odgojno-obrazovnog procesa te učinkovitosti škole u cjelini uvelike ovisi o razini ostvarivanja evaluacijskog potencijala škole.

uspješnosti odgojno – obrazovnog rada za analizu i samovrednovanje, radi trajnog unapređivanja kvalitete rada škole.

Trajan profesionalni razvoj učitelja

Budući da unapređenje škola podrazumijeva i unapređenje ljudi, mnogi autori naglašavaju važnost trajnog profesionalnog razvoja učitelja, a s time u vezi i učinkovitosti učitelja i važnosti učinkovitog poučavanja u razvoju učinkovitih škola (Barber i Mourshed, 2007; Bollen, 1996; Darling-Hammond i sur., 2012; Dunsworth i Billings, 2009; Hanushek i sur., 2005; Hattie, 2008; James i sur., 2007; Ko i Sammons, 2013; Sammons, Bakkum, 2011). Sukladno navedenom u daljnjem će se tekstu prikazati temeljne spoznaje o profesionalnom razvoju učitelja, kao i najvažnije spoznaje o učinkovitosti učitelja i učinkovitosti poučavanja kao važnih čimbenika učinkovitosti škola.

Cindrić (1995) ističe kako je profesionalni razvoj učitelja samousmjeravajući razvoj u kojem svaki učitelj razvija svoj prepoznatljivi osobni stil odgojnog djelovanja, a uključuje formalno i neformalno iskustvo, samoevaluaciju te istraživanje odgojno – obrazovne prakse . Formalno iskustvo se odnosi na temeljno obrazovanje, pohađanje seminara, radionica, stručnih skupova, dok se neformalno iskustvo odnosi na praćenje stručne literature, radio i TV emisija relevantnog sadržaja, internetskih izvora i slično.

Nadalje, valja istaknuti kako profesionalni razvoj podrazumijeva produbljivanje i oplemenjivanje znanja i vještina učitelja u području pedagogije i metodika nastavnih predmeta. Važno je pritom istaknuti kako je programe profesionalnog razvoja učitelja potrebno bazirati na analizi učeničkih postignuća i potreba, a u skladu sa nacionalnim standardima zanimanja i nastavnim programom. Također valjda istaknuti kako je profesionalni razvoj u svojoj prirodi suradnički, te je kao takav implementiran u učiteljski posao i u skladu s individualnim potrebama, ali i potrebama škole kao organizacije u kojoj učitelji rade. Profesionalan razvoj učitelja je stoga kontinuiran proces koji čini sastavni dio učiteljskog posla te kao takav zahtijeva i pribavljanje adekvatnih resursa (Dunsworth i Billings, 2009; Shannon i Bylsma, 2007). Shannon i Bylsma (2007) naglašavaju važnost suradnje učitelja, škola i lokalne zajednice u identificiranju potreba profesionalnog razvoja i prilika za usavršavanjem učitelja kako bi se unaprijedio proces učenja i poučavanja. U tom kontekstu autori navode neke od mogućih pristupa u profesionalnom razvoju učitelja, kao što su mentoriranje i podrška kolega, istraživačke grupe učitelja koje provode akcijska istraživanja te različita stručna predavanja[29].

[29] *Mentoriranje* i *podrška kolega* se mogu realizirati kroz formalne i neformalne programe podrške. Formalni programi pripremaju iskusnije učitelje kao mentore ili savjetnike i na taj način im se omogućava da pomažu drugima, dok neformalni načini podrške podrazumijevaju međusobnu podršku učitelja u obliku promatranja nastave i davanja povratne informacije o dojmovima i iskustvima. *Istraživačke grupe učitelja* koje provode akcijska istraživanja se odnose na pristupe koji uključuju timove učitelja u zajedničkom ispitivanju fenomena

Vizek Vidović (2005) na temelju prikaza obilježja stručnog usavršavanja u zemljama Europske unije također uočava kako sve više zemalja prelazi s modela tradicionalnoga centraliziranoga stručnog usavršavanja prema uspostavi decentraliziranog modela koji se bazira na suradnji škole s lokalnom zajednicom uz pomoć koje izrađuju godišnje planove stručnog usavršavanja, a lokalna zajednica poziva davatelje usluga da ponude svoje programe te da o svome proračunu alociraju sredstva za tu namjenu. Autorica nadalje objašnjava kontinuirani profesionalni razvoj u nacionalnom kontekstu kroz tri vrste profesionalnog usavršavanja koje se odvijaju nakon inicijalnog obrazovanja učitelja: (1) Formalno uvođenje u posao – pripravništvo; (2) Stručno formalno ili neformalno usavršavanje uz rad; (3) Poslijediplomske studije. U svrhu prikaza i boljeg razumijevanja profesionalnog usavršavanja u nacionalnom kontekstu, u daljnjem će se tekstu ukratko pojasniti neke od vrsta profesionalnog usavršavanja koje se provode.

(1) *Formalno uvođenje u posao* ili pripravnički staž ima veoma važnu ulogu u profesionalnom razvoju učitelja, a odnosi se na razdoblje u kojem se mladi učitelj – pripravnik osposobljava za samostalno obnašanje učiteljske profesije te u kojem se teorijske spoznaje pretaču u pedagošku praksu (Cindrić, 1996). Pripravnički staž u trajanju od godine dana odvija se pod vodstvom iskusnog učitelja ili nastavnika – mentora, a u RH je uređen posebnim *Pravilnikom o polaganju stručnog ispita učitelja i stručnih suradnika u osnovnom školstvu i nastavnika u srednjem školstvu* (NN 88/2003). Završetkom pripravničkoga staža, stručno povjerenstvo podnosi izvješće *Agenciji za odgoj i obrazovanje* koja organizira polaganje stručnog ispita. Nakon položenog stručnog ispita pripravnik dobiva ispravu koja se prema *Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* smatra prvom licencijom za rad učitelja (NN 87/2008).

(2) *Stručno formalno ili neformalno usavršavanje uz rad* odnosi se na različite oblike individualnog (kroz samoobrazovanje u obliku samorefleksije, vođenja dnevnika, proučavanja stručne literature) i grupnog (kroz interakciju u obliku predavanja, seminara, pedagoških radionica, okruglih stolova, stručnih savjetovanja, simpozija, tečajeva, rada na istraživačkim projektima, studijskih putovanja) usavršavanja učitelja u okviru različitih stručnih tijeka u školi i izvan nje kao preduvjet poboljšanja profesionalnih vještina, unapređivanja i razvoja profesije te postizanja kvalitetnih odgojno-obrazovnih rezultata (Skupnjak, 2011). Vujičić (2007a) ističe kako o profesionalnom usavršavanju učitelja treba promišljati kao kontinuiranom, cjeloživotnom procesu u kojem se profesionalno znanje učitelja propituje, revidira i postupno

---

povezanih sa školom i nastavnom praksom. S*tručna predavanja* su fokusirana na proces učenja i poučavanja te opservacije i praćenja uvidom u praksu (Shannon i Bylsma, 2007).

nadograđuje kroz zajedničko istraživanje vlastite prakse. Taj proces nazvan refleksivnom praksom, autorica objašnjava kao način učenja i istraživanja u kojem se teorija integrira s refleksijom i praksom i u kojoj refleksija čini bit procesa učenja i mijenjanja.

Stručna usavršavanja najčešće organiziraju škole, voditelji županijskih stručnih vijeća, Agencija za odgoj i obrazovanje, Ministarstvo znanosti i obrazovanja, Visokoškolske ustanove te različite stručne udruge građana zainteresirane za razvoj odgojno-obrazovne djelatnosti. Sukladno *Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (NN 87/2008) učitelji, nastavnici, stručni suradnici i ravnatelji školske ustanove imaju pravo i obvezu trajno se stručno osposobljavati i usavršavati kroz programe koje je odobrilo Ministarstvo, a pod stalnim stručnim osposobljavanjem i usavršavanjem podrazumijeva se pojedinačno i organizirano usavršavanje u matičnoj znanosti u području pedagogije, didaktike, obrazovne psihologije, metodike, informacijsko-komunikacijskih tehnologija, savjetodavnog rada, upravljanja, obrazovnih politika i drugih područja relevantnih za učinkovito i visokokvalitetno obavljanje odgojno-obrazovne djelatnosti u školskim ustanovama. Redžić (2006) primjerice ističe kako bi naglasak trajnog stručnog usavršavanja trebao biti (uz temeljne kompetencije) na stjecanju, aktualiziranju i razvoju ključnih kompetencija za provođenje istraživačko-analitičkih aktivnosti u nastavi, odabir i primjenu kvalitetnih izvora informacija, primjenu informatičko-komunikacijskih znanja i tehnologija u nastavi i učenju te osposobljenost za samostalno i timsko donošenje odluka u odgojno – obrazovnog procesu.

(3) *Poslijediplomski studiji* se odnose na studije različitih duljina pri čijem se završetku stječu različite vrste verificiranih diploma.

S obzirom da je trajan profesionalan razvoj preduvjet za učinkovitost učitelja i poučavanja[30], valjda spomenuti neke od temeljnih odrednica učinkovitih učitelja i učinkovitosti poučavanja kao čimbenika učinkovitosti škola. Učinkovitost učitelja podrazumijeva fokus na učenička postignuća te ponašanja učitelja i procese koji se odvijaju u razredu koji doprinose boljim postignućima učenika, a jedan od temeljnih preduvjeta dobrog poučavanja je dobro poznavanje predmeta poučavanja (Barber i Mourshed, 2007; Dunsworth i Billings, 2009; Ko, Sammons i Bakkum, 2014). Raspravljajući o učinkovitosti učitelja i učinkovitosti poučavanja, autori upozoravaju na brojne izazove prilikom proučavanja navedenih fenomena, kao što su

[30] Hargreaves i Fullan (2012) smatraju profesionalni kapital kao osnovu za učinkovito poučavanje. Profesionalni kapital definiraju kao sumu ljudskog kapitala, socijalnog kapitala i kapitala odlučivanja, a učinkovito poučavanje je produkt ove tri vrste kapitala koji pojačavaju jedan drugoga. Kako bi poučavanje bilo profesionalno i visoko učinkovito potrebna je prisutnost pet elemenata: sposobnost i ekspertiza, predanost, karijera, kultura te kontekst ili uvjeti poučavanja.

izazovi definiranja pojmova (kako definirati učinkovito poučavanje?; treba li se ograničiti samo na poučavanje u razredu?; je li učinkovitost najbolje vidljiva u odnosu utjecaja učitelja na postignuća učenika?; koje druge ishode obrazovanja treba uzeti u obzir?), *izazovi perspektive proučavanja* (tko bi trebao procjenjivati učinkovitost učitelja?; kako oni definiraju konstitutivne elemente učinkovitog poučavanja?), *izazovi karakterizacije učinkovitih učitelja i učinkovitih praksi poučavanja* (što čini učitelja visoko učinkovitim?; koje postupke učitelji primjenjuju kako bi učini poučavanje učinkovitim?; kako izgleda njihovo poučavanje?; kako možemo okarakterizirati učinkovito poučavanje?; kako se može mjeriti učinkovitost poučavanja?) te *izazovi mjerenja* (kako možemo mjeriti učinkovito poučavanje?; koje instrumente treba koristiti?; koje izvore koristiti?; koji izvori/dokazi su važniji?).

Ko, Sammons i Bakkum (2014) navode kako definiranje pojmova učinkoviti učitelj (eng. *effective teacher*), učinkovito poučavanje (eng *effective teaching*) i učinkovitost poučavanja (eng *teaching effectiveness*) može biti kompleksno i kontraverzno. Učinkovito poučavanje podrazumijeva kriterije učinkovitosti koji se odnose na ciljeve odgoja i obrazovanja u cjelini i posebno ciljeve poučavanja, stoga definiranje učinkovitog poučavanja mora biti u skladu s razumijevanjem ciljeva odgoja i obrazovanja. U tom kontekstu valja prije svega imati na umu koji su temeljni ciljevi odgoja i obrazovanja u našem obrazovnom sustavu te kako su se oni primijenili tijekom posljednjih desetljeća i s kojim implikacijama za rad škola, a time i učitelja. Nadalje, autori naglašavaju kako se termini poput učinkovitosti nastave, učinkovitosti učitelja i učinkovitosti poučavanja koriste naizmjenično u većini literature (kao primjerice kod Scheerensa, 2004) što odražava činjenicu da je primarna priroda rada učitelja nastavna i da se poučavanje ili nastava obično provodi u učionici. Do upotrebe različitih termina dolazi jer je ponekad fokus na utjecaju učitelja na učenička postignuća, a ponekad na ponašanja i praksu koju učitelji provode unutar razreda kako bi poticali bolja postignuća. Autori također upozoravaju da postoje razlike u poimanju učitelja i učinkovitog poučavanja u zapadnim i istočnjačkim zemljama (npr. u Kini se učinkovitim učiteljem smatra onaj koji je autoritativan, moralan i dobronamjeran u skladu s socijalnom hijerarhijom učitelja u Kineskom društvu).

Na temelju pregleda literature mogu se izdvojiti neke od temeljnih karakteristika učinkovitih učitelja, kao i karakteristike učinkovitog poučavanja: jasno postavljeni nastavni ciljevi; poznavanje sadržaja kurikuluma i nastavnih strategija poučavanja; strukturiranost i jasnost prezentiranja sadržaja, često vježbanje i ponavljanje sadržaja; visoka očekivanja postignuća; jasni ishodi učenja; praktična primjena sadržaja; prilagođavanje nastave potrebama učenika; poučavanje učenika metakognitivnim strategijama; poticanje kritičkog i kreativnog mišljenja, praćenje napretka i postignuća učenika; davanje povratnih informacija;

međupredmetno povezivanje sadržaja (korelacija nastavnih sadržaja); prihvaćanje odgovornosti za učenička postignuća; kreiranje sređenog okruženja za učenje; uspostava jasne i pravedne discipline (Porter i Brophy, 1988; Cotton, 1995; Creemers i Scheerens, 1994; Kyriacou, 1997; Barber i Mourshed, 2007; Hattie, 2008, 2012; Kyriakides, Creemers i Antoniou, 2009; Teddlie i Liu, 2008; Scheerens i sur., 2007; Van de Grift, 2007).

Nadalje, pregledom literature uočava se nastojanje istraživača da sistematično kategoriziraju različite oblike poučavanja i analiziraju veze između tih kategorija i učeničkih postignuća. U tom kontekstu mnogo se govori o specifičnim vještinama učinkovitog poučavanja (Kyriacou, 1997; Muijs i Reynolds, 2017; Scheeler, 2008), različitim stilovima poučavanja (Michel, Cater i Varela, 2009; Opdenakke i Van Damme, 2006) te različitim modelima poučavanja koji određuju određene tipove okruženja za učenje i pristupa nastavi (Joyce,Calhoun i Hopkins, 2008).

Iz navedenog se prikaza može uočiti kako je važnost trajnog profesionalnog razvoja učitelja za učinkovitost škole neupitna iz više razloga. Prvo, trajan profesionalni razvoj učitelja podrazumijeva sustavno i kontinuirano usavršavanje stručnih znanja i vještina učitelja u skladu s individualnim potrebama, ali i potrebama škole kao organizacije u kojoj učitelji rade. U tom kontekstu, stručno usavršavanje učitelja planira se u skladu sa vizijom i misijom škole te podrazumijeva razvoj onih stručnih znanja učitelja koji će doprinijeti ostvarivanju postavljenih ciljeva škole, a time i većoj učinkovitosti škola. Drugo, trajan profesionalni razvoj učitelja jedan je od temeljnih preduvjeta učinkovitosti učitelja, a time i cjelokupnog procesa poučavanja koji se odvija u školi. U tom kontekstu trajan profesionalni razvoj podrazumijeva produbljivanje onih stručnih znanja koja će doprinijeti dobrom poznavanju predmeta poučavanja kao temeljnom preduvjetu učinkovitog poučavanja, a time i učinkovitosti škole u cjelini.

Obilježja školskog kurikuluma

Mnogi autori kao važan čimbenik učinkovitosti škola izdvajaju kvalitetu kurikuluma (Dunsworth i Billings, 2009; Lezotte i Snyder, 2011; Marzano, 2012; Scheerens, 2000, 2016; Shannon i Bylsma, 2007;) pri čemu se prvenstveno misli na formalnu strukturu i usklađenost nastavnog plana i programa s nacionalnim standardima, iako pojedini autori ističu ponudu dodatnih aktivnosti (poput primjerice izvannastavnih aktivnosti) kao važne čimbenike učinkovitosti škola (James i sur., 2006; Scheerens, 2016). Također se u kontekstu čimbenika učinkovitosti spominje inovativnost škole koja podrazumijeva primjenu novih ideja, procesa, proizvoda i procedura. Pritom se ne misli isključivo na gotovo usvajanje inovacija, već na razvoj sposobnosti za traženje, kritičko procjenjivanje i selektivno implementiranje novih ideja i prakse, što je usko povezano s kvalitetom kurikuluma (Fullan, 2001; Huang, 2012; Somech, 2010).

Valja pritom naglasiti kako se u literaturi u kojoj autori objašnjavaju pojam kurikuluma, odnosno nastavnog plana i programa, još uvijek nailazi na terminološku raspravu o navedenim pojmovima. Tako primjerice Strugar (2012) napominje kako se kurikulum može promatrati na različitim razinama pripreme i primjene te je sukladno tome moguće razlikovati više vrsta kurikuluma: nacionalni, školski, nastavni, učenički i posebni kurikulum[31]. Iako se kurikulum spominje na više različitih razina, u dosadašnjim istraživanjima je uglavnom praćen školski kurikulum kao čimbenik učinkovitosti škola. U kontekstu školskog kurikuluma Strugar (2012) ističe kako on podrazumijeva projekciju rada škole, a uključuje i nastavni kurikulum. Školskim kurikulumom se planiraju sve aktivnosti koje se ostvaruju u školi, a obuhvaća izvannastavne i druge aktivnosti (ekskurzije, izlete, terensku nastavu i sl.), izvanškolske aktivnosti, kulturnu i javnu djelatnost škole, fakultativne nastavne predmete, dodatnu i dopunsku nastavu, projekte. Topolovčan (2011) naglašava kako je temeljna svrha školskog kurikuluma planiranje suživota svih dionika odgojno – obrazovnog procesa (učenika, učitelja, roditelja, školskog menadžmenta i lokalne zajednice), a njime se također određuju ciljevi i konkretne aktivnosti na razini škole

[31] *Nacionalni kurikulum* se donosi na razini države uzimajući u obzir gospodarska, društvena i politička obilježja zemlje na koju se odnosi, a služi kao temeljni dokument za izradu ostalih vrsta kurikuluma. *Nastavni kurikulum* je sastavni dio školskog kurikuluma, a predstavlja izvedbeni dokument koji sadrži ciljeve i ishode (kompetencije koje se žele postići nastavnim kurikulumom), odabir odgovarajućih nastavnih sadržaja, plan i organizaciju učenja i poučavanja te postupke vrednovanja učeničkih postignuća. *Učenički kurikulum* je također izvedbeni dokument a temelji se na individualnom pristupu u kojem se sukladno mogućnostima, sposobnostima i potrebama pojedinog učenika prilagođavaju odnosno individualiziraju svi aspekti nastavnog kurikuluma (ciljevi učenja, nastavni sadržaji, organizacija učenja i poučavanja te postupci vrednovanja). *Posebni kurikulum* se odnosi na učenje i poučavanje u posebnom situacijama, npr. prilikom istraživanja nekog problema, terenskih nastava, ekskurzija (Strugar, 2012).

koje su potrebne za uspješnu realizaciju tih ciljeva, kao i načini vrednovanja ostvarenosti postavljenih ciljeva. Peko i sur. (2016) ističu kako je glavna zadaća školskog kurikuluma razvoj jedinstvenog profila škole te za razliku od nastavnog plana i programa, školski kurikulum može doprinijeti razvoju kulture škole koja proizlazi iz stvarnih potreba i interesa učenika. i slično.

U dostupnoj međunarodnoj i nacionalnoj literaturi moguće je izdvojiti nekoliko pristupa elaboriranja pojma učinkovitosti ili kvalitete kurikuluma, bilo da se radio o empirijskim istraživanjima ili preglednim radovima (Dunsworth i Billings, 2009; James i sur., 2006; Scheerens, 2016; Topolovčan, 2011).

Scheerens (2016) primjerice pod kvalitetom kurikuluma podrazumijeva više odrednica: n*ačin na koji su postavljeni kurikularni prioriteti* (pri čemu se misli da je naglasak na poučavanju temeljnih znanja i vještina, no važnost se također pridaje bogatoj ponudi izvannastavnih aktivnosti u školi), i*zbor i primjenu nastavnih metoda i nastavnih sredstava* (pri čemu se misli na dostupnost suvremene literature i različitih izvora znanja te primjenu suvremenih metoda poučavanja u različitim nastavnim predmetima, a valja uočiti kako je ova odrednica u uskoj povezanosti s ranije spomenutom inovativnosti škole, gdje do izražaja može doći primjena novih ideja i pristupa u organizaciji i realizaciji nastave), *prilike za učenje* (pri čemu se misli na broj nastavnih sati pojedinih predmeta u nastavnom planu te na korelaciju i interkorelaciju nastavnih sadržaja pojedinih nastavnih predmeta) te *zadovoljstvo kurikulumom* (pri čemu se misli na procjenu zadovoljstva postojećim kurikulumom, izborom nastavnih predmeta te suvremenosti i zanimljivosti kurikuluma.

Dunsworth i Billings (2009) kao dva važna indikatora učinkovitosti škola izdvajaju pisani kurikulum i nastavni program. Pritom napominju kako je pisani kurikulum temelj za razvoj nastavnog programa škole. Kurikulum stoga treba biti usklađen s nacionalnim standardima te vertikalno i horizontalno povezan. U skladu s kurikulumom vrši se izbor nastavnih materijala i udžbenika, planiraju se formativna i sumativna procjenjivanja te moguće intervencije. Autori nadalje izdvajaju karakteristike učinkovitog nastavnog programa, pri čemu naglašavaju važnost *visokih očekivanja* (podrazumijeva se da učitelji od svih učenika očekuju značajan napredak svake godine, ali i da učenici imaju visoka očekivanja sami od sebe), *jasno organizirane nastave* (podrazumijeva se da učenici razumiju važnost nastavnih sadržaja te da im je jasan vlastiti napredak i dostupna im je dodatna pomoć), *primjene aktivnosti i zadataka* koji uključuju učenike u proces učenja, *visoke razine stručnosti učitelja* (podrazumijeva se da učitelji koriste učinkovite nastavne strategije te da su predani poticanju sposobnosti i postignuća svih učenika), *međusobne suradnje učitelja* (podrazumijeva se da učitelji zajednički planiraju

nastavu i aktivnosti) te *učinkovitog korištenja vremena* (podrazumijeva se da su ometanja nastave svedena na minimum jer postoje jasna pravila i regulacije ponašanja).

James i suradnici (2006) su na temelju provedenog istraživanja visoko učinkovitih škola kao jednu od temeljnih karakteristika kvalitetnog školskog kurikuluma izdvojili ponudu izvannastavnih aktivnosti. Autori objašnjavaju kako je u svim ispitivanim školama postojao velik broj izvannastavnih aktivnosti i klubova (npr. muzički, informatički, plesni, sportski, literarni, dramski i sl.), a škole su ih smatrale važnima za obogaćivanje iskustava učenika, motiviranje učenika u drugim aspektima učenja i omogućavanje da se učenici dokažu u područjima koja ih zanimaju. Peko i Varga (2016) također ističu kako su izvannastavne aktivnosti neizostavan dio kulture škole jer predstavljaju važan resurs cjelokupnog odgojno – obrazovnog djelovanja, a sadržajno bogatstvo izvannastavnih aktivnosti omogućava razvijanje potencijala učenika u skladu s njihovim interesima. U tom kontekstu, škola se brine o organizaciji i provođenju izvannastavnih aktivnosti iz različitih područja, kao što su literarno/dramsko, prirodoslovno-matematičko, sportsko, područje očuvanja nacionalne i kulturne baštine, očuvanja prirode, promicanja zdravog načina života, društveno-humanističko područje, tehničko područje.

Topolovčanin (2011) govori i o važnosti školskog kurikuluma za prepoznatljivost škole, kvalitetnu prezentaciju odgojno – obrazovne institucije, a time i kvalitetu učitelja i nastave u nacionalnom kontekstu. U radu se naglašava važnost stvaranja prepoznatljivosti pojedine škole bazirane na autonomnoj prepoznatljivosti i identitetu škole, a u skladu s posebnostima i zahtjevima lokalne zajednice. Ističe se kako je u proteklih dvadesetak godina u nacionalnom kontekstu vidljivo nastojanje škola za stvaranjem prepoznatljivosti škola i originalnosti kroz organizaciju i sudjelovanje u različitim projektima (u kojima sudjeluju učitelji i učenici), programima, učeničkim zadrugama, povezivanjem škola s udrugama u lokalnoj zajednici i slično. Prepoznatljivost pojedine škole temelji se na kurikulumskom pristupu koji školama omogućuje da na temelju smjernica nacionalnog kurikuluma autonomno stvaraju školski kurikulum, odnosno da samostalno planiraju i organiziraju aktivnosti na razini škole, kao i da učitelji autonomno planiraju nastavne situacije, metode, strategije i načine vrednovanja učeničkih postignuća. U tom kontekstu posebno se naglašava kako svrha prepoznatljivosti škole nije u stvaranju konkurencije među školama, već u podizanju kvalitete i unapređenju škole.

Iz navedenog se prikaza ovog čimbenika može zaključiti kako su obilježja školskog kurikuluma važan preduvjet njegove kvalitete, a time i učinkovitosti neke škole. Način na koji su postavljeni kurikularni prioriteti, kao i izbor nastavnih metoda i strategija koje će se primjenjivati u realizaciji kurikuluma, pri čemu se posebna važnost pridaje inovativnosti u radu

i primjeni novih i suvremenih nastavnih metoda i strategija, svakako doprinose kvaliteti i učinkovitosti realizacije postavljenih ciljeva nastave i poučavanja, a time i ciljeva škole. Posebno se ističe važnost stvaranja prepoznatljivosti škole koja se očituje u planiranju školskog kurikuluma kroz bogatom ponudu izvannastavnih i drugih aktivnosti te uključenosti škole u različite projekte i programe u suradnji s lokalnom zajednicom.

Suradnja s roditeljima i zajednicom

Mnoga empirijska istraživanja i meta analize provedene posljednjih desetljeća pružaju dokaze o povezanosti između uključenosti roditelja u školovanje djece i učeničkih postignuća (Desforges i Abouchaar, 2003; Fan i Chen, 2001; Fantuzzo i sur., 2004; Harris i sur., 2009; Jeynes, 2005; Henderson i Berla, 1994; Henderson i Mapp, 2002), što dovodi do činjenice da se pozitivna suradnja roditelja i škole ističe kao jedan od ključnih čimbenika učinkovitosti škola (Dunsworth i Billings, 2009; James i sur., 2006; Lezzote i Snyder, 2011; Marzano, 2003; MachBeath i Mortimore, 2001; Sammons i sur., 1995; Scheerens, 2016; Shannon i Bylsma, 2007). Važnost uključenosti roditelja u školovanje djece te život i rad škole naglašava se u relevantnim međunarodnim policy dokumentima (EC 2015; OECD, 2011) kao i u nacionalnoj zakonskoj regulativi (Obiteljski zakon, NN 103/15; Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, NN 87/08).

U mnogim raspravama o važnosti suradnje škola i roditelja ističe se kako za napredak škole nije dovoljno da one budu samo profesionalne zajednice za učenje (Epstein i Salinas, 2004), već je potrebno težiti razvoju školskih zajednica koje osim stručnjaka uključuju u rad i ostale sudionike odgojno – obrazovnog procesa. Zajedničkim radom učitelja, učenika, roditelja i vanjskih dionika doprinosi se kvalitetnijem ostvarivanju školskih ciljeva i napretku škole u cjelini. Kao jedan od važnih čimbenika učinkovite škole autori izdvajaju pozitivnu suradnju i dobar odnos sa roditeljima i lokalnom zajednicom. U tom kontekstu naglašava se važnost informiranja roditelja o napretku učenika te uključenost roditelja u politiku škole i donošenje odluka (Al Ahbabi, 2016; Harris, Power i Goodal, 2009; Hornby, 2011; Lezzote i Snyder, 2011; MacBeath i Mortimore, 2001; Marzano, 2003; Scheerens, 2013, 2016).

Shannon i Blysma (2007) pritom naglašavaju kako uključenost roditelja nadilazi školski program i treba ju sagledati kao način promišljanja i djelovanja koji prepoznaju centralnu ulogu obitelji u obrazovanju djece i važnost zajedničkog djelovanja. U tom kontekstu kao značajka učinkovitih škola ističe se intencionalno povezivanje strategija uključivanja roditelja sa

obrazovnim postignućima učenika – uključenost roditelja postaje dio plana unapređenja škole i uspostavljanja suradnje između učitelja, roditelja i zajednice. Pritom je poželjno da obitelji imaju priliku participirati u definiranju i razvoju školskih programa koji uključuju roditelje.

Na temelju rezultata istraživanja u predškolskim, osnovnoškolskim i srednjoškolskim ustanovama, Epstein (1995, prema Simon i Epstein, 2001) je razvila teorijski okvir koji opisuje šest tipova uključenosti roditelja u školovanje djece, a služi kao osnova u mnogim istraživanjima i razvoju partnerskih programa roditelja i škole. Šest tipova uključenosti podrazumijevaju postupke i aktivnosti koje škole provode kako bi unaprijedile suradnju sa roditeljima, a odnose se na pomoć u roditeljstvu, poticanje komunikacije, pružanje prilika za volontiranje, poticanje roditelja da se uključe u učenje kod kuće, uključivanje roditelja u donošenje odluka i poticanje suradnje sa zajednicom. Konkretnije, suradnju škole s roditeljima moguće je unaprijediti putem različitih oblika sudjelovanja roditelja u nastavi, roditeljskih sastanaka i informativnih razgovora, organiziranih i vođenih pedagoških radionica koje uključuju roditelje i učenike, kao i putem stručnih predavanja za roditelje koje vode stručnjaci iz određenih područja.

Harris i sur. (2009) ističu kako postoji značajan napredak u suradnji s obiteljima u onim školama u kojima postoji dodatan rad s roditeljima, koje organiziraju različite programe i edukacije za roditelje, uspostavljaju jasnu dvosmjernu komunikaciju te pružaju podršku i potiču roditelje da se uključe u učenje sa djecom kod kuće. Lezzote i Snyder (2011) također naglašavaju važnost uspostavljanja pozitivnog odnosa između obitelji i škola, a kao važne strategije navode educiranje učitelja o izazovima s kojima se obitelji susreću, poticanje partnerstva sa zajednicom te evaluaciju programa suradnje s obiteljima. Kako bi se kvaliteta programa suradnje s roditeljima mogla unaprijediti školama su potrebne povratne informacije i mišljenja roditelja o pozitivnim i negativnim aspektima suradnje. U prilog navedenom govori istraživanje Sheldona i Van Voorhisa (2004) u kojem se na temelju analize podataka o nastojanjima više od 300 škola u SAD-u da razviju kvalitetne programe suradnje sa obiteljima i zajednicom zaključilo kako je jedna od najvažnijih karakteristika o kojoj ovisi kvaliteta programa upravo evaluacijski proces, odnosno korištenje rezultata evaluacije za unapređivanje planova i aktivnosti suradnje.

U kontekstu uključenosti zajednice u rad škole, Langer (2004) napominje kako su škole koje djeluju samim time ujedno i dio zajednice, jer uključuju zajednicu u vođenje školom i održavanje visokih standarda, a također čine školu dostupnom i otvorenom zajednici. Partnerstvo sa zajednicom može uključivati formalne oblike suradnje (npr. u obliku sponzorstva kako bi se školi omogućili resursi, oprema, novci u svrhu unapređenja škole), ali i neformalne

oblike suradnje između škole i lokalne zajednice (npr.volontiranja, mentoriranja ljudi iz zajednice). Topolovčan (2011) primjerice naglašava kako je školu nemoguće promatrati izvan društvenog konteksta, s obzirom na zahtjeve nacionalnog (ali i školskog) kurikuluma koji se razvijaju u skladu s društvenim potrebama. Važnost suradnje škole i lokalne zajednice očituje se u smanjivanju njihovih razlika te u povezivanju i konkretizaciji sadržaja unutar škole i odgojno – obrazovnog procesa s okolinom. Također se naglašava važnost društvenih i kulturnih događanja (u kontekstu pedagoških vrijednosti) u životu i radu škole. O važnosti formaliziranja i usustavljivanja suradnje škole i vanjskih dionika govore Kovač i Buchberger (2013) na temelju provedenog istraživanja koje je pokazalo kako većina sudionika istraživanja (učitelja osnovnih škola i nastavnika srednjih škola) procjenjuje suradnju škola i vanjskih dionika nezadovoljavajućom. Naglašavaju važnost razvijanja pozitivnih odnosa dionika u suradnji koji podrazumijevaju aktivni dijalog, međusobno slušanje i uvažavanje prijedloga te u konačnici ostvarivanje zajedničkih ciljeva.

Dunsworth i Billings (2009) naglašavaju važnost podrške lokalne zajednice za učinkovitost škole – učinkovita lokalna zajednica je prije svega usmjerena i predana osiguravanju i podržavanju ciljeva i visokih očekivanja učeničkih postignuća. U tom smislu učinkovita podrška lokalne zajednice očituje se u usklađivanju nastavnog plana i programa, nastave, procjenjivanju između i unutar različitih stupnjeva obrazovanja u čitavoj lokalnoj zajednici,, kao i ispitivanje uspješnosti u prilagodbi resursa ciljevima i korištenju podataka za evaluaciju napretka.

Sukladno navedenom vidljivo je kako suradnja škole s roditeljima i zajednicom doprinosi unapređenju rada i učinkovitosti škola na više razina. Pozitivna suradnja između roditelja, lokalne zajednice i škole doprinosi kvalitetnijem ostvarivanju postavljenih ciljeva odgoja i obrazovanja, a uključivanjem roditelja i lokalne zajednice u život i rad škole te donošenje odluka na školskoj razini doprinosi se stvaranju zajedništva i napretku škole u svim aspektima djelovanja. Pritom se posebice naglašava važnost strateškog planiranja sa svrhom razvijanja i provođenja različitih oblika suradnje i uključenosti roditelja i zajednice u život i rad škola. Također se naglašava važnost praćenja i provođenja evaluacije provedenih programa, kao i ispitivanje zadovoljstva suradnjom različitih dionika kako bi se postojeći programi suradnje mogli unaprijediti i dalje razvijati.

Školsko vođenje

Učinkovito školsko vođenje se kao jedan od temeljnih čimbenika učinkovitosti škola izdvaja od najranijih istraživanja učinkovitosti škola (Edmonds, 1982, Rutter i sur, 1979). Na čudi stoga činjenica da i mnogi suvremeniji autori ističu povezanost školskog vođenja i učinkovitosti škole (Buchberger, 2016; Bush, 2009; Day i sur., 2009; Kovač, Staničić i Buchberger, 2014; Hallinger i Heck, 2010; Laila, 2015; Lezzote i Snyder, 2011; Marzano, 2003; Odhiambo i Hii, 2012; Peko i sur., 2009; Pont i sur., 2008; Rai i Prakash 2014; Sammons i Bakkum, 2011; Scheerens i sur., 2007; Shannon i Bylsma, 2007), a ono se kao ključan čimbenik učinkovite škole izdvaja i u relevantnim policy dokumentima (ETUCE, 2012; UNESCO, 2012; OECD, 2013). Sukladno rezultatima recentnijih istraživanja moguće je izdvojiti tipove školskog vođenja koji su najsnažnije povezani s pokazateljima učinkovitosti škola, kao što su distribuirano školsko vođenje, instrukcijsko školsko vođenje i transformacijsko školsko vođenje (Buchberger, 2018; Bogler, 2001; Choi Wa Ho, 2010; Curry, 2014; Leithwood i Sun, 2012; Harris, 2007; Kirk i Jones, 2004; Minckler, 2013; Reynolds i sur., 2016; Robinson i sur., 2008; Somech, 2010).

Pritom se distribuirano školsko vođenje (eng. *distributive school leadership*) određuje kao tip vođenja koji podrazumijeva sudjelovanje različitih dionika (ravnatelja učitelja, stručnih suradnika, roditelja, učenika, vanjskih dionika) u aktivnostima vođenja pri čemu se autoritet i odgovornost u donošenju odluka širi i na druge dionike (a ne samo na ravnatelja) (Buchberger, 2018; Bush i Glover, 2014: Dunsworth i Billings, 2009; Kovač, Staničić i Buchberger, 2014; Shannon i Blysma, 2009; Spillane, 2006). Neki autori smatraju da je distribuirano školsko vođenje preferirani model vođenja u 21.stoljeću te da je to jedna od najutjecajnijih ideja u području vođenja u obrazovanju (Bush i Glover, 2014). Shannon i Bylsma (2009) ističu važnost distribuiranog školskog vođenja koje se kao koncept odmiče od prepoznavanja ravnatelja kao tradicionalnog lidera, već prepoznaje vođenje kao funkciju koja se može dodijeliti (distribuirati) među učiteljima i ostalim dionicima odgojno-obrazovnog procesa u skladu s osobnim predispozicijama, interesima, znanjem, vještinama i ulogama. Pritom se posebice ističe samoinicijativno uključivanje različitih dionika u aktivnosti vođenja, njihova aktivna uloga i samostalno preuzimanje inicijative u aktivnostima vođenja (Bolden, 2011; Harris, 2008). Nadalje, kao jednu od temeljnih odrednica koja razlikuje distribuirano školsko vođenje od ostalih modela vođenja autori ističu usmjerenost distribuiranog vođenja na kolektivno, a ne na individualno vođenje. U tom kontekstu se osim dominantno distribuiranog i dominantno individualnog školskog vođenja, u literaturi spominju još *delegirano vođenje* – u kojem

ravnatelj aktivnosti vođenja delegira drugim dionicima, no njihova je uključenost u procese vođenja pasivna (Harris, 2008; Spillane, 2006) i *hibridno vođenje* – u kojem se spajaju obilježja individualnog i distribuiranog vođenja (Groon, 2008).

Instrukcijsko školsko vođenje (eng. *instructional leadership*) autori određuju kao ono koje je usmjereno na proces unapređenja učenja i poučavanja pri čemu se podrazumijevaju visoka očekivanja uspjeha te jasno postavljeni ciljevi i ishodi učenja. Instrukcijsko se vodstvo također naziva pedagoškim ili obrazovnim vodstvom, a karakterizira ga naglasak na ravnatelju koji ima funkciju pedagoškog voditelja koji se brine da se odgojno – obrazovni proces u školi odvija u skladu s postavljenim ciljevima, a sa svrhom doprinosa učeničkom razvoju i njihovom akademskom uspjehu (Drvodelić, 2016). Također se naglašava kako se instrukcijsko vođenje postiže ulaganjem u profesionalni razvoj učitelja (Blase i Blase, 2000; Bush, 2008; Bush i Glover, 2014; Robinson i sur., 2008). Konceptualni okvir instrukcijskog vođenja prema Hallingeru (2005) podrazumijeva tri dimenzije: definiranje misije škole, zatim upravljanje programom nastave te razvoj pozitivne školske klime usmjerene na učenje i poučavanje. Bush i Glover (2014) primjerice napominju kako se instrukcijsko vođenje razlikuje od ostalih modela vođenja po tome što je fokusirano na smjer vođenja, a ne na proces vođenja. U tom kontekstu autori napominju kako se instrukcijsko vođenje mora uzeti u obzir s drugim modelima vođenja, jer samostalno može biti djelomično ograničen.

Transformacijsko vođenje (eng. *transformational leadership)* određuju se kao ono koje je usmjereno na angažiranje sljedbenika te povećanje predanosti organizaciji, zajedničkoj misiji i viziji te razvijanju suradničkih odnosa. (Bogler, 2001; Harris, 2003; Robinson i sur., 2008). To znači da kod ovog tipa vođenja odlučivanje nije samo u rukama ravnatelja nego odluke donose i ostali zaposlenici. Važna odrednica transformacijskog vođenja jest da se njime namjerno utječe na kulturu škole sa namjerom da se promijeni, što također doprinosi unapređenju rada škole. Također se bavi odnosima i angažmanom pojedinaca (Harris, 2003). Transformacijsko vođenje uključuje karizmu, inspiracijsko motiviranje, intelektualno stimuliranje i individualiziano razmatranje. Neki autori naglašavaju kako je uloga ravnatelja u transformacijskom vođenju da bude entuzijast, trener, facilitator i graditelj (Peters i Auston, 1985). Pritom su temeljne aktivnosti transformacijskog vođenja: postavljanje uputa i smjera (koje uključuje razvoj misije škole, konsenzus oko ciljeva i razvoj visokih očekivanja uspjeha), razvoj ljudi (koji uključuje individualiziranu potporu, intelektualnu stimulaciju i razvijanje vrijednosti i prakse koji su važni za misiju škole), organiziranje (koje uključuje razvoj kulture škole, motiviranje učitelja na temelju moralnih imperativa, poticanje zajedničkog donošenja odluka i rješavanje problema) te razvijanje povezanosti sa zajednicom (Leithwood i sur., 1999).

Nadalje, postoje brojna istraživanja koja ispituju povezanost nekog od opisanih tipova školskog vođenja i različitih pokazatelja učinkovitosti, stoga valja u daljnjem tekstu spomenuti neke značajnije nalaze takvih istraživanja. Robinson i sur. (2008) primjerice ispituju povezanost transformacijskog i instrukcijskog vođenja s postignućima učenika. Na temelju provedene meta-analize zaključuju kako postoji značajna povezanost između učeničkih postignuća i izdvojenih obilježja školskog vođenja - postavljanja jasnih ciljeva i očekivanja, a također se naglašava važnost praćenja ostvarenosti navedenih ciljeva i očekivanja, promoviranje i osnaživanje profesionalnog razvoja učitelja te uključenosti ravnatelja u proces poučavanja kroz različite aktivnosti (npr. pružanje podrške, evaluacija rada i davanje povratnih informacija učiteljima o njihovom radu).

Hallinger i Heck (2010) u svom istraživanju ispituju odnos suradničkog školskog vođenja i učinkovitosti škola koja se određuje kroz akademski kapacitet škola i postignuća učenika u čitanju. Pritom pod suradničkim školskim vođenjem autori podrazumijevaju uključenost različitih dionika (ravnatelja, učitelja, i roditelja) u donošenju odluka (posebice učitelja o školskom kurikulumu) te uključenost u vrednovanje programa i ciljeva škole. Pod akademskim kapacitetom škola autori podrazumijevaju postojanje visokih standarda za učenike, jasne ciljeve škole, aktivno učenje i poučavanje, podržavajuće i suradničko okruženje pogodno za učenje te postojanje sustavnog profesionalnog razvoja učitelja te predanost svih zaposlenika ostvarenju ciljeva škole. Rezultati istraživanja ukazuju na postojanje značajne pozitivne povezanosti između suradničkog školskog vođenja i učeničkih postignuća posredno putem akademskog kapaciteta škola. Somech (2010) je također ispitivala povezanost participativnog donošenja odluka i učinkovitosti škola, koja se u istraživanju odnosi na produktivnost i inovativnost škole, ponašanja učitelja u smislu doprinosa školi povrh redovitih obaveza (autorica ga naziva organizacijsko građansko ponašanje) te zadovoljstvo poslom učitelja i reakcije na stres. Nalazi istraživanja su pokazali da postoji pozitivna povezanost između participativnog donošenja odluka i odabranih pokazatelja učinkovitosti škola, posebice povezanost između participativnog donošenja odluka i zadovoljstva poslom učitelja, spremnosti na inovacije u radu i organizacijskog građanskog ponašanja učitelja.

Iz navedenog je prikaza različitih tipova školskog vođenja koja se najčešće povezuju sa učinkovitosti škola vidljivo kako postoje brojna obilježja školskog vođenja (koja se istovremeno mogu odnositi na različite tipove školskog vođenja) koja su značajno pozitivno povezana sa različitim pokazateljima učinkovitosti škola. U tom kontekstu Leithwood i Sun (2012) naglašavaju kako se u istraživanjima o povezanosti školskog vođenja i učinkovitosti

škola prednost treba dati ispitivanjima povezanosti specifičnih praksi vođenja umjesto ispitivanju povezanosti cjelovitih modela vođenja sa učinkovitosti škola.

Ostali čimbenici povezani s učinkovitosti škola (opći i kontekstualni čimbenici)

Osim prikazanih čimbenika koji su uglavnom usmjereni na različite školske procese, pregledom istraživanja učinkovitosti uočava se povezanost različitih općih i kontekstualnih obilježja škola i pojedinih pokazatelja učinkovitosti škola. Pritom se najčešće izdvajaju veličina škole, vrsta škole, okružje rada škole, statusna obilježja škole, *policy* kontekst škole, broj smjena u školi, lokacija škole, opremljenost škole, socioekonomski status učenika i neka obilježja učeničke populacije, stručna zastupljenost nastave i slično (Braš Roth i sur., 2014; Bruggencate i sur., 2012; Burušić, Babarović i Šakić, 2009, Hallinger i Heck, 2010; Hulpia i sur., 2011; Sammons i sur., 1995; Teddlie i Reynolds, 2000).

Istraživanja provedena u nacionalnom kontekstu pokazala su primjerice kako obilježja škola kao što su veličina škola te uvjeti i pristupi izvođenju programa i nastave značajno doprinose objašnjenju uspješnosti škola, a kao najvažnije odrednice uspješnosti pokazala su se statusna obilježja škola (obilježja osnivača, administrativni status škole, tip škole, broj učenika putnika, broj smjena u školi). Također se pokazalo kako postoje naznake da su u male škole manje uspješne u odnosu na veće škole (Burušić i sur., 2009). Istraživanje koje su proveli Babarović i sur. (2009) pokazalo je kako su obilježja učenika i njegove okoline (kao što su spol učenika, obrazovanje roditelja te struktura obitelji u kojoj učenik živi) najznačajniji prediktori obrazovnog postignuća, dok su se na razini škole kao značajni prediktori pokazali podaci o osnivaču, stručnoj ekipiranosti škole te stažu ravnatelja. Rezultati TALIS istraživanja pružaju podatke o brojnim čimbenicima (općim obilježjima škola i učitelja) koji se povezuju s učinkovitosti škola, kao što su podaci o demografskim i drugim karakteristikama učenika, učitelja i ravnatelja (radnom iskustvu, formalnom obrazovanju, statusu zaposlenja), obilježjima i karakteristikama škole (veličini škole, lokaciji, školskim resursima), stručnom usavršavanju učitelja i ravnatelja, autonomiji škole (Braš Roth i sur., 2014). Rezultati PISA istraživanja (OECD, 2016, 2013) također ukazuju na važnost nekih općih i kontekstualnih čimbenika za učinkovitost škola, kao što su raspodjela financijskih, materijalnih, ljudskih i vremenskih resursa ili stručnost učitelja.

5.2. Ključni pokazatelji učinkovitosti škola izdvojeni u dosadašnjim istraživanjima

Sukladno *Integriranom modelu učinkovitosti* (Scheerens, 2000), jedno od mogućih tumačenja učinkovitosti škola jest da ona predstavlja stupanj u kojem škola postiže zadane ciljeve uzimajući u obzir kontekstualna obilježja škole, školske ulaze i procese koji se svakodnevno odvijaju u njoj. Kvaliteta i učinkovitost postizanja zadanih ciljeva (školskih izlaza i ishoda) ovisi dakle o svim elementima modela, počevši od školskih ulaza i transformacijskih procesa koji se odvijaju unutar škole te neizostavnim kontekstualnim obilježjima škole. Valja pritom napomenuti i podsjetiti kako varijable koje se odnose na školske izlaze mogu biti različite, a ovise o odabranim kriterijima za procjenu učinkovitosti poput produktivnosti, adaptibilnosti, uključenosti, kontinuiteta, suradnje s vanjskim dionicima, zadovoljstvu dionika, organizacijskoj predanosti i sl. (Cheng, 1996,1997; Scheerens, 2000; Uline i sur., 1998). To znači da identificiranje pojedine varijable kao pokazatelja učinkovitosti ovisi o kreiranom modelu istraživanja. Ukoliko je temelji kriterij za procjenu učinkovitosti primjerice zadovoljstvo dionika, tada će pokazatelj učinkovitosti biti iskazi zadovoljstva školom različitih dionika. Isto vrijedi i za druge kriterije za procjenu učinkovitosti koji su u uskoj povezanosti sa ranije opisanim školskim procesima povezanim sa učinkovitosti škola.

Sukladno odabranim kriterijima za procjenu učinkovitosti, školski izlazi (neposredni rezultati odgojno – obrazovnog procesa) i ishodi (dugoročni izlazi iz odgojno – obrazovne ustanove) predstavljaju pokazatelje učinkovitosti koje, kao što je već ranije istaknuto, većina stručnjaka iz ovog područja svrstava u dvije skupine:

1) *Objektivne pokazatelje* – koji se odnose na rezultate odgojno – obrazovnog procesa koji se odvija u školi, ali isto tako i na objektivne pokazatelje svih ostalih procesa koji se odvijaju u školi. Pritom se misli na rezultate odgojno – obrazovnog i drugih procesa koji se mogu objektivno brojčano iskazati, poput podataka o školskom uspjehu učenika, rezultata učenika na standardiziranim testovima znanja, podataka o drugim uspjesima učenika (npr. uspjeh na natjecanjima), podataka o napretku učenika, nastavku školovanja, podataka o disciplini učenika (npr. izostancima učenika, pedagoškim mjerama), podataka o obilježjima i uvjetima programa i nastave, podataka o organizaciji i realizaciji školskog kurikuluma, suradnji sa vanjskim dionicima, podataka o provedenim procesima evaluacije i samoevaluacije i slično.

2) *Subjektivne pokazatelje* – koji se odnose na različite iskaze i percepcije o školi, kao primjerice percepcije o učinkovitosti škola, zadovoljstvo školom korisnika i dionika (roditelja,

učenika, učitelja), zadovoljstvo škole suradnjom s vanjskim dionicima, zadovoljstvo poslom učitelja ili ravnatelja i slično.

U nastavku teksta valja pobliže prikazati i objasniti obje skupine pokazatelja učinkovitosti škola te prikazati relevantna istraživanja u kojima su se navedeni pokazatelji koristili.

Objektivni pokazatelji učinkovitosti

Kao jedan od temeljnih objektivnih pokazatelja učinkovitosti škole autori navode obrazovna postignuća učenika. U istraživanjima učinkovitosti škola najčešće se koriste podaci o obrazovnim postignućima učenika koja se mjere standardiziranim testovima znanja ili podaci o školskom uspjehu učenika koji se mjeri nestandardiziranim testovima, a izražava se u obliku ocjena. Pod standardiziranim testovima znanja podrazumijevaju se primjerice nacionalni testovi ispitivanja postignuća učenika ili testovi međunarodnih istraživanja poput PISA-e, TIMMS-a, PIRLS-a o kojima je bilo govora u ranijim poglavljima.

Iako su obrazovna postignuća neophodan i važan pokazatelj učinkovitosti škola, jer ukazuju na učinkovitost realizacije ciljeva škole, nastave i poučavanja, mnogi autori ukazuju na činjenicu kako su rezultati na standardiziranim testovima znanja nedovoljni pokazatelji uspjeha učenika koji podrazumijeva šira obrazovna postignuća, uvažavanje odgojnih ishoda učenja te praćenje napretka u postignućima učenika. Tako primjerice Day i sur. (2009) napominju kako je važna karakteristika učinkovitih i uspješnih škola nastojanje da educiraju svoje učenike promicanjem pozitivnih vrijednosti, poticanjem građanskog ponašanja i osobnih, ekonomskih i socijalnih sposobnosti. S obzirom na navedeno ukazuje se na važnost uvažavanje odgojnih ishoda učenja, poput ponašanja učenika, usvojenih vrijednosnih sustava, odgovornosti u radu ili uključenosti. Valja pritom imati na umu kako je praćenje (i objektivno mjerenje) odgojnih ishoda učenja poprilično zahtjevno, stoga i dalje ostaje pitanje kako na adekvatan način mjeriti šira obrazovna postignuća.

Nadalje, valja napomenuti kako brojna istraživanja uz podatke o obrazovnim postignućima učenika kao (objektivne) pokazatelje učinkovitosti koriste i brojne druge podatke koji ukazuju na realizaciju odgojno – obrazovnog procesa i funkcioniranje škole. Tako se primjerice u istraživanjima kao pokazatelji uspješnosti i učinkovitosti škola koriste podaci o broju školskih programa i izbornih predmeta koji se provode u školama, podaci o zastupljenosti stručne nastave, realizaciji izvannastavnih aktivnosti, podaci o školskim resursima te

opremljenosti škola i učionica, okruženju učenja u školama, radnim uvjetima, podaci o izostancima učenika, izrečenim pedagoškim mjerama i slično (Braš Roth i sur., 2014; Burušić i sur., 2009; Domović, 2003; Mortimore, 1988; OECD, 2014).

Iz navedenog valja zaključiti, a i podsjetiti kako odabir (objektivnih) pokazatelja učinkovitosti ovisi o kreiranom modelu istraživanja i odabranim kriterijima za procjenu učinkovitosti. U tom kontekstu valja imati na umu kako je svaki ranije opisani čimbenik koji doprinosi učinkovitosti škola moguće operacionalizirati i mjeriti nekim objektivnim pokazateljima. U nastavku teksta prikazat će se objektivni pokazatelji ranije opisanih čimbenika učinkovitosti koji su izdvojeni nakon detaljnog pregleda relevantne literature (prema Dunsworth i Billings, 2009; Scheerens, 2016; Shannon i Bylsma, 2009).

Usmjerenost na visoka postignuća

Pokazatelji usmjerenosti škole na visoka postignuća učenika mogu se operacionalizirati kroz više komponenata: jasan fokus na savladavanju temeljnih nastavnih predmeta, visoka očekivanja na razini škole i razini učitelja te praćenje i evidentiranje učeničkih postignuća. Sukladno navedenom, objektivni pokazatelji usmjerenosti škole na visoka postignuća učenika mogu biti usmjerenost i naglasak škole na poučavanje temeljnih znanja i vještina poput čitanja, matematike i prirodnih znanosti, podaci o broju učenika koji upisuju daljnji stupanj obrazovanja ili očekivanja za koji udio učenika se očekuje da će završiti srednju školu ili viši stupanj obrazovanja – fakultet, podaci o obrazovnim postignućima učenika, podaci o praćenju napretka u postignućima učenika. Osim podataka o općem uspjehu učenika, pokazatelji obrazovnih postignuća mogu biti podaci o uspjesima učenika na različitim vrstama natjecanja, smotrama i slično.

Sigurno i uređeno školsko okruženje

Pokazatelji sigurnog i uređenog školskog okruženja mogu se operacionalizirati kroz sljedeće komponente: važnost koja se pridaje uređenoj atmosferi u školi, postojanje pravila i regulacija ponašanja, sustav pedagoških mjera u školi, vladanje učenika, izostanci učenika, odnosi u školi (među učenicima, učiteljima i učenicima, zaposlenicima), uključenost učenika, uvjeti za rad, uređenost i adekvatnost školskih prostora, zadovoljstvo uređenom školskom klimom, zadovoljstvo poslom učitelja. U tom kontekstu objektivni pokazatelji sigurnog i uređenog školskog okruženja mogu biti podaci o tome postoje li pravila i regulacije za određena ponašanja učenika, broj (udio) učenika kojima su izrečene pedagoške mjere (nagrade, pohvale ili kazne), učestalost pojavljivanja neprimjerenih ponašanja/aktivnosti (izostanaka učenika,

aktivnosti visokog rizika), podaci o vladanju učenika, ponašanju učenika tijekom izvođenja nastave, podaci o uključenosti učenika u odlučivanje na školskoj razini, podaci o adekvatnosti školskih prostora (pritom se misli na opremljenost, čistoću, adekvatnost prostora, sigurnost).

Evaluacijski potencijal škole

Pokazatelje evaluacijskog potencijala škole moguće je operacionalizirati kroz sljedeće komponente: važnost koja se pridaje evaluaciji, različiti načini koji se provode u školi s ciljem praćenja učeničkog napretka, evaluacija školskih procesa, korištenje rezultata evaluacije, evidentiranje i čuvanje podataka o postignućima učenika, procjena zadovoljstva različitih dionika procesima evaluacije. U tom kontekstu objektivni pokazatelji evaluacijskog potencijala škole mogu biti podaci o tome provodi li se u školi sustavno evaluacija rada učitelja, praćenje učeničkih postignuća i kakva je politika evaluacije u školi. Nadalje pokazatelji mogu biti podaci o provođenju evaluacije školskih procesa (npr. u obliku samovrednovanja škole), a pritom se misli na učestalost samovrednovanja, elemente samovrednovanja i aktivnosti koje se provode u procesu samovrednovanja. Pokazatelji evaluacijskog potencijala također mogu biti podaci o tome koristi li škola podatke o uspjehu učenika i evaluaciji općenito kako bi unaprijedila svoj rad te na koji način škola evidentira podatke o postignućima učenika.

Trajan profesionalni razvoj učitelja

Pokazatelje trajnog profesionalnog razvoja učitelja moguće je operacionalizirati kroz sljedeće komponente: naglasak na stručnim i pedagoškim kompetencijama, profesionalni razvoj temeljen na potrebama škole i pojedinaca, održivost, podrška učiteljima početnicima, adekvatni resursi, evaluacija učinkovitosti profesionalnog razvoja. Sukladno navedenom objektivni pokazatelji trajnog profesionalnog razvoja u školi mogu biti podaci o učestalosti i vrsti stručnog usavršavanja učitelja (pritom se misli na usmjerenost usavršavanja s naglaskom na stručna i pedagoška znanja), podaci o planiranju stručnog usavršavanja koje se temelji na evaluaciji učeničkih postignuća i koje je u skladu s individualnim potrebama i potrebama škole (kurikuluma), podaci o dostupnosti stručnog usavršavanja (pritom se misli da svi učitelji imaju priliku na usavršavanje i profesionalni razvoj), podaci o sustavu podrške učiteljima početnicima na razini škole (npr. broj unaprijeđenih učitelja u zvanje mentora, savjetnika), podaci o dostupnim resursima za stručno usavršavanje (npr. financijska sredstva), podaci o evaluaciji programa profesionalnog razvoja.

Obilježja školskog kurikuluma

Pokazatelje kvalitete kurikuluma moguće je operacionalizirati kroz sljedeće komponente: prioriteti kurikuluma, izbor i primjena nastavnih metoda i sredstava, prilike za učenje. U tom kontekstu, objektivni pokazatelji kvalitete kurikuluma mogu biti podaci o usklađenosti predmetnih kurikuluma sa nacionalnim standardima i smjernicama, podaci o izvannastavnim aktivnostima (broju i vrsti), dostupnost literature i udžbenika, primjena adekvatnih nastavnih metoda za različite nastavne predmete, primjena novih ideja i pristupa u realizaciji nastave, broj nastavnih sati pojedinih predmeta, podaci o organizaciji i realizaciji elemenata školskog kurikuluma (aktivnosti, programi, projekti).

Suradnja s roditeljima i zajednicom

Pokazatelje suradnje s roditeljima i zajednicom moguće je operacionalizirati kroz sljedeće komponente: politika škole u vezi uključivanja i suradnje s roditeljima i zajednicom, načini ostvarivanja komunikacije s roditeljima, načini uključivanja roditelja i zajednice u život i rad škole. U tom kontekstu, objektivni pokazatelji suradnje škole s roditeljima i zajednicom mogu biti podaci o ostvarenoj suradnji s roditeljima, podaci o načinima ostvarivanja komunikacije s roditeljima, učestalosti komunikacije s roditeljima, aktivnostima i programima koji se u školi provode a koji su namijenjeni roditeljima, podaci o uključenosti roditelja u školska tijela i donošenje odluka, podaci o kulturnoj i javnoj djelatnosti škole kao pokazatelju uključenosti škole u zajednicu, podaci o načinima ostvarivanja suradnje s vanjskim dionicima i slično.

Školsko vođenje

Pokazatelji koji upućuju na učinkovito školsko vođenje mogu se operacionalizirati kroz sljedeće elemente: opće vještine vođenja ravnatelja, stil vođenja ravnatelja, stupanj participativnog donošenja odluka, stupanj distribuiranog školskog vođenja, podržavanje i iniciranje profesionalnog razvoja zaposlenika, strateško planiranje razvoja škole, postavljanje prioriteta u kontekstu školskog vođenja, upravljanje financijskim i materijalnim resursima, načini rješavanja konfliktnih situacija, poticanje inovativnosti, pružanje konstruktivnih povratnih informacija, provođenje vrednovanja rada učitelja. U skladu s navedenim objektivni pokazatelji školskog vođenja koji doprinosi učinkovitosti mogu biti podaci o općim vještinama rukovođenja ravnatelja (pritom se misli npr. reagiranje na neadekvatan rad učitelja, podržavanje učitelja u radu, pozitivan odnos prema učiteljima, osiguravanje da kvaliteta učenja i poučavanja budu prioriteti u školi), podaci o primjeni određenog stila vođenja, podaci o kvaliteti i stupnju

informiranosti učitelja od strane ravnatelja, stupanj zajedničkog donošenja odluka (učitelja i ravnatelja) na školskoj razini, broj nastavnih sati koje ravnatelj provodi u različitim aktivnostima (prisustvovanje na nastavi, rukovođenje školom, administrativni poslovi, suradnja s roditeljima), podaci o provođenju i poticanju stručnog usavršavanja učitelja (npr. izdvaja li škola dodatna sredstva za stručna usavršavanja, poticanje daljnjeg obrazovanja učitelja).

Subjektivni pokazatelji učinkovitosti

Kada se govori o subjektivnim pokazateljima učinkovitosti škola tada se uglavnom misli na percepcije o organizacijskoj učinkovitosti ili zadovoljstvo različitih sudionika odgojno – obrazovnog procesa u školi, a često se ispituje i zadovoljstvo poslom učitelja, ravnatelja ili administrativnog osoblja.

Percepcije učitelja ili ravnatelja o organizacijskoj učinkovitosti škola ispituju se u mnogim istraživanjima (Domović 2003; Hoy, 2009; Peko i sur., 2009; Reeves, 2010; Scott, Parsley i Fantz,2014; Sweetland i Hoy, 2000), a iako istraživači pritom razvijaju i koriste različite instrumente, značajno je spomenuti instrument *Indeks percipirane organizacijske učinkovitosti – IPOE* (*eng. Index of Organizational Effectiveness*) koji je 1972. godine razvio Mott. Instrument je prvotno bio namijenjen mjerenju organizacijske učinkovitosti, a kasnije je modificiran i prilagođen za uporabu u školama te se kao takav (ili u prilagođenim verzijama) najčešće koristi u suvremenim istraživanjima. Posljednja verzija spomenutog instrumenta modificirana je 2009. godine pod nazivom *Indeks učinkovitosti škole – SE Indeks* (*eng. School Effectiveness Index – SE Indeks*), a odnosi se na subjektivnu, kolektivnu procjenu ukupne učinkovitosti škole kroz više dimenzija: količinu i kvalitetu usluga koje nudi škola, uspješnost učitelja u suočavanju s iznenadnim krizama i smetnjama u radu, prilagođavanje učitelja novim načinima rada, informiranost o inovacijama, predviđanje mogućih problema te iskorištenost postojećih resursa (Hoy, 2009).

U istraživanjima se koriste i drugi subjektivni pokazatelji učinkovitosti škola, poput zadovoljstva poslom učitelja i ravnatelja koje se može ispitivati pomoću konstruiranih upitnika ili na temelju iskazivanja općeg zadovoljstva poslom jednom česticom (MacBeath i Mortimore, 2001; Peko i sur., 2009; Somech, 2010; Ololube, 2006). Mnoga istraživanja ispituju percepcije i mišljenja roditelja o različitim čimbenicima učinkovitosti škola, a istraživači za potrebe svojih istraživanja razvijaju različite instrumente za procjenu zadovoljstva školom koji su osim učiteljima, administratorima ili učenicima namijenjeni i roditeljima (Albert-Green, 2005;

Burgees i Dixon, 2012; Dusewicz i Beyer, 1988; McBeath i Mortimore, 2001; Tuck, 1995). Prilikom ispitivanja zadovoljstva roditelja školom najčešće se kontroliraju mogući efekti koje različite sociodemografske varijable roditelja (kao što su spol, dob, stupanj obrazovanja, bračni status, radni status i sl.) mogu imati na procjenu zadovoljstva (Friedman, Bobrowski, Markov, 2007; Friedman, Bobrowski, Geraci, 2006; Raty, Jaukka, Kasanen, 2004).

Tako su primjerice Friedman, Bobrowski i Geraci (2006) predložili konceptualni model zadovoljstva roditelja školom koji polazi od pretpostavke da roditelji evaluiraju školu na temelju različitih pokazatelja koji uključuju učitelje, administratore, objekte, opremu, kvalitetu nastavnog plana i programa, financije, komunikaciju, uključenost, postignuća učenika i slično. Autori su zaključili kako ove varijable mogu djelovati na zadovoljstvo roditelja školom, međutim važnost koju roditelji pridaju svakoj pojedinoj varijabli može ovisiti i o djelovanju nekih sociodemografskih varijabli, primjerice pripadnosti različitim etničkim manjinama. Friedman, Bobrowski i Markov (2006) su proveli istraživanje čiji je cilj bio identificirati faktore koji opisuju zadovoljstvo roditelja školom te prediktore ukupnog zadovoljstva roditelja školom. Istraživače je također zanimalo koje demografske karakteristike roditelja mogu predvidjeti ukupno zadovoljstvo roditelja školom kao primjerice pripadnost manjinama, spol, stupanj obrazovanja i sl. Rezultati su ukazali na postojanje tri faktora koji značajno predviđaju ukupno zadovoljstvo roditelja školom: komunikaciju i uključenost roditelja, adekvatnost školskih resursa i učinkovitost školskog vođenja. Također se pokazalo da varijable spola i stupnja obrazovanja doprinose objašnjenju varijance ukupnog zadovoljstva roditelja školom.

Nadalje, Epstein (1984) je ispitivala razliku u percepcijama učitelja i suradnji roditelja sa školom s obzirom na bračni status roditelja. Rezultati su pokazali da razlike u percepcijama roditelja iz dvoroditeljskih obitelji i roditelja iz jednoroditeljskih obitelji ovise proizlaze iz brojnih obiteljskih i školskih uvjeta, kao primjerice obrazovanja roditelja, etničke pripadnosti, razreda koje dijete pohađa, kvalitete učitelja i uključenosti roditelja u školovanje. Primjerice, u navedenom se istraživanju pokazalo da roditelji iz jednoroditeljskih obitelji osjećaju veći pritisak u vezi očekivanja učitelja da se uključe u učenje s djecom kod kuće. Također se pokazalo da roditelji iz jednoroditeljskih obitelji uspostavljaju bolje odnose sa učiteljima koji ih potiču na razvijanje pozitivnih stavova o roditeljstvu, dok roditelji iz dvoroditeljskih obitelji provode više vremena u aktivnostima volontiranja u školi i sastancima.

U istraživanju koje su proveli Raty, Jaukka i Kasanen (2004) pokazalo se da su spol i stupanj obrazovanja roditelja povezani sa zadovoljstvom roditelja u vezi prve godine školovanja svoje djece. Visokoobrazovani roditelji su iskazali veće zadovoljstvo školom nego roditelji srednje stručne spreme, a značajne razlike su povezane sa roditeljskom procjenom

učeničkog ispitivanja, poštenja i uspjeha učenika. Visokoobrazovani roditelji su također prijavili nešto manje negativnih događaja povezanih sa školom. Razlike po spolu pokazale su kako majke iskazuju veće zadovoljstvo po pitanju učitelja, poučavanja i kvalitete nastave, ali i da češće od očeva navode probleme i negativne događaje povezane sa školom. Kao najudaljeniji od škole pokazali su se očevi srednje stručne spreme. Autori su zaključili kako podaci ukazuju na još uvijek dominantnu aktivnu uključenost majki u obrazovanje djece.

Za procjenu zadovoljstva roditelja školom koriste se različiti instrumenti koje su razvili istraživači na temelju teorijskih spoznaja i prethodno provedenih empirijskih istraživanja. Dusewicz i Beyer (1988) su za prikupljanje podataka o ključnim dimenzijama povezanim sa učinkovitim školama razvili skale za procjenu izvrsnosti (*eng. Dimensions of excellence scale – DOE*) namijenjene zaposlenicima škola (administratorima, učiteljima, nenastavnom osoblju i članovima školskog odbora). Autori naglašavaju kako je svaka od osam dimenzija utemeljena na prethodno dokazanoj povezanosti sa postignućima učenika, a pokazatelji svake dimenzije su izabrani na temelju brojnih istraživanja učinkovitosti škola. Skala za roditelje sadrži 71 česticu, a ispituje percepcije roditelja o školi kroz dimenzije školske klime, vođenja, ponašanja učitelja, kurikuluma, praćenja i procjenjivanja, discipline i ponašanja u školi, razvoja osoblja i uključenosti roditelja u rad škole. Svaka od navedenih dimenzija je detaljno razrađena i procjenjuje se na temelju više pokazatelja.

Albert-Green (2005) je provela istraživanje sa svrhom ispitivanja percepcija učitelja, roditelja i učenika o učinkovitosti dviju gradskih škola u Teksasu na temelju odabranih 11 karakteristika učinkovitih škola. Upitnik za roditelje sadržavao je pitanja o karakteristikama učinkovitog vođenja škole, jasne i fokusirane misije škole, sigurne i uređene školske klime, naglašavanju osnovnih vještina i visokim očekivanjima uspjeha, učestalosti procjenjivanja i praćenja postignuća učenika, pružanju prilika za učenje te uključenosti roditelja i zajednice u rad škole. Rezultati su pokazali da su učitelji, roditelji i učenici suglasni oko pet karakteristika učinkovitih škola: sigurnom i uređenom školskom okruženju i školskoj klimi, visokim očekivanjima uspjeha, čestom procjenjivanju učenika i praćenju postignuća i osnovnih vještina. Zanimljivo je da su rezultati pokazali kako su roditelji i učenici imali slične stavove o uključenosti roditelja u rad škole, no učitelji nisu bili sigurni potiču li njihove škole dovoljnu uključenost roditelja i zajednice.

Nastavno na ranije spomenute čimbenike učinkovitosti, te izdvojene objektivne pokazatelje opisanih čimbenika, moguće je izdvojiti i neke subjektivne pokazatelje istih. Tako primjerice subjektivni pokazatelj visokih očekivanja na razini učitelja mogu biti slaganja s tvrdnjama o tome vjeruju li učitelji da je učenje važno, vjeruju li učitelji da svi učenici mogu

postignuti visoka postignuća, jesu li učitelji zainteresirani samo za dobra postignuća na testovima i ispitima, vole li učitelji u ovoj školi poučavanje. Također se mogu ispitati mišljenja učenika o vlastitim mogućnostima i postignućima, s obzirom da se naglašava važnost da učenici imaju samopouzdanja u svoje sposobnosti i da posjeduju visoka očekivanja naspram vlastitih postignuća. Nadalje, subjektivni pokazatelji sigurnog i uređenog školskog okruženja mogu biti ispitivanje zadovoljstva školom u vezi sigurnosti i uređenosti školskog okruženja (pritom se misli na sigurnost, ponašanje učenika u razredu, izostajanje učenika i učitelja), ispitivanje percepcija o uvjetima za poticanje učinkovitosti (pritom se misli na motivaciju učitelja, predanost i entuzijazam učitelja) i uvjetima za ograničavanje učinkovitosti (preopterećenje poslom, nedostatak morala, motivacije i predanosti poslu, visoki udio izostajanja učitelja), ispitivanje zadovoljstva odnosima između učitelja i učenika, komunikacijom između učenika, odnosima između zaposlenika, odnosu sa ravnateljem i slično. Osim ranije spomenutog ispitivanja zadovoljstva poslom učitelja, subjektivni pokazatelj također može biti ispitivanje zadovoljstva učitelja plaćom, uvjetima rada, prilikama za profesionalnim razvojem, prilikama za stručno usavršavanje. Također se može ispitati zadovoljstvo kurikulumom, kao i zadovoljstvo ostvarenom suradnjom s roditeljima i lokalnom zajednicom.

Na temelju navedenog vidljivo je da suvremena istraživanja pretpostavljaju uvažavanje različitih objektivnih i subjektivnih pokazatelja na temelju kojih se može procjenjivati učinkovitost neke škole. Za sveobuhvatniji uvid u učinkovitost neke škole potrebno je uzeti u obzir različite vrste pokazatelja koji se ne odnose isključivo na obrazovna postignuća učenika, već se odnose i na šira obrazovna postignuća (pokazatelji afektivnog i socijalnog razvoja učenika), ali i na pokazatelje različitih školskih procesa, organizacije rada škole te realizaciju nastave i poučavanja. Također je važno uzeti u obzir subjektivne pokazatelje koji se odnose na percepcije o učinkovitosti škola i iskaze zadovoljstva školom (ili poslom) različitih korisnika i dionika.

Na kraju poglavlja o temeljnim karakteristikama učinkovitosti škola u kojem su se razmotrili različiti čimbenici i pokazatelji učinkovitosti škola valja naglasiti sljedeće: s obzirom na multidimenzionalnost konstrukta učinkovitosti škola evidentno je da je nemoguće jednim istraživanjem obuhvatiti sve čimbenike za koje se istraživanjima dokazalo da su povezani sa učinkovitosti neke škole kao ni uključiti sve pokazatelje za procjenu učinkovitosti. Odabir čimbenika i pokazatelja učinkovitosti škola ovisi o teorijskom utemeljenju istraživanja, navedenom metodološkom ograničenju te odabranom (ili kreiranom) modelu učinkovitosti koji čine polazište i temelj u daljnjem promišljanju o metodologiji istraživanja.

6. EMPIRIJSKO ISTRAŽIVANJE UČINKOVITOSTI OSNOVNIH ŠKOLA U REPUBLICI HRVATSKOJ

Prikaz korištene metodologije istraživanja slijedit će uobičajenu strukturu izvještavanja: opisat će se predmet istraživanja i prikazati pretpostavljeni teorijski model istraživanja. Zatim će se navesti svrha, ciljevi, zadaci i hipoteze istraživanja, obrazložiti istraživačke varijable te opisati uzorak i instrumenti istraživanja. Na kraju prikaza metodologije istraživanja opisat će se statistički postupci obrade podataka.

6.1. Predmet istraživanja i polazišni teorijski model

Preporuke dosadašnjih relevantnih istraživanja u hrvatskom istraživačkom kontekstu jasno ukazuju na potrebu za provođenjem empirijskih istraživanja kojima je u fokusu učinkovitost škola. Posebno se naglašava potreba za proširivanjem liste objektivnih i subjektivnih pokazatelja učinkovitosti te dodatne operacionalizacije ulaznih resursa škole u vidu prikupljanja niza podataka o različitim obilježjima škole, učitelja i učenika za koje se pokazalo da su povezana sa uspješnosti škola, kao i važnost prikupljanja dodatnih podataka o procesima koji se odvijaju na razini škole i razreda (Babarović i sur., 2009; Burušić i sur., 2009; Domović, 2003; Peko i sur., 2009 i dr.).

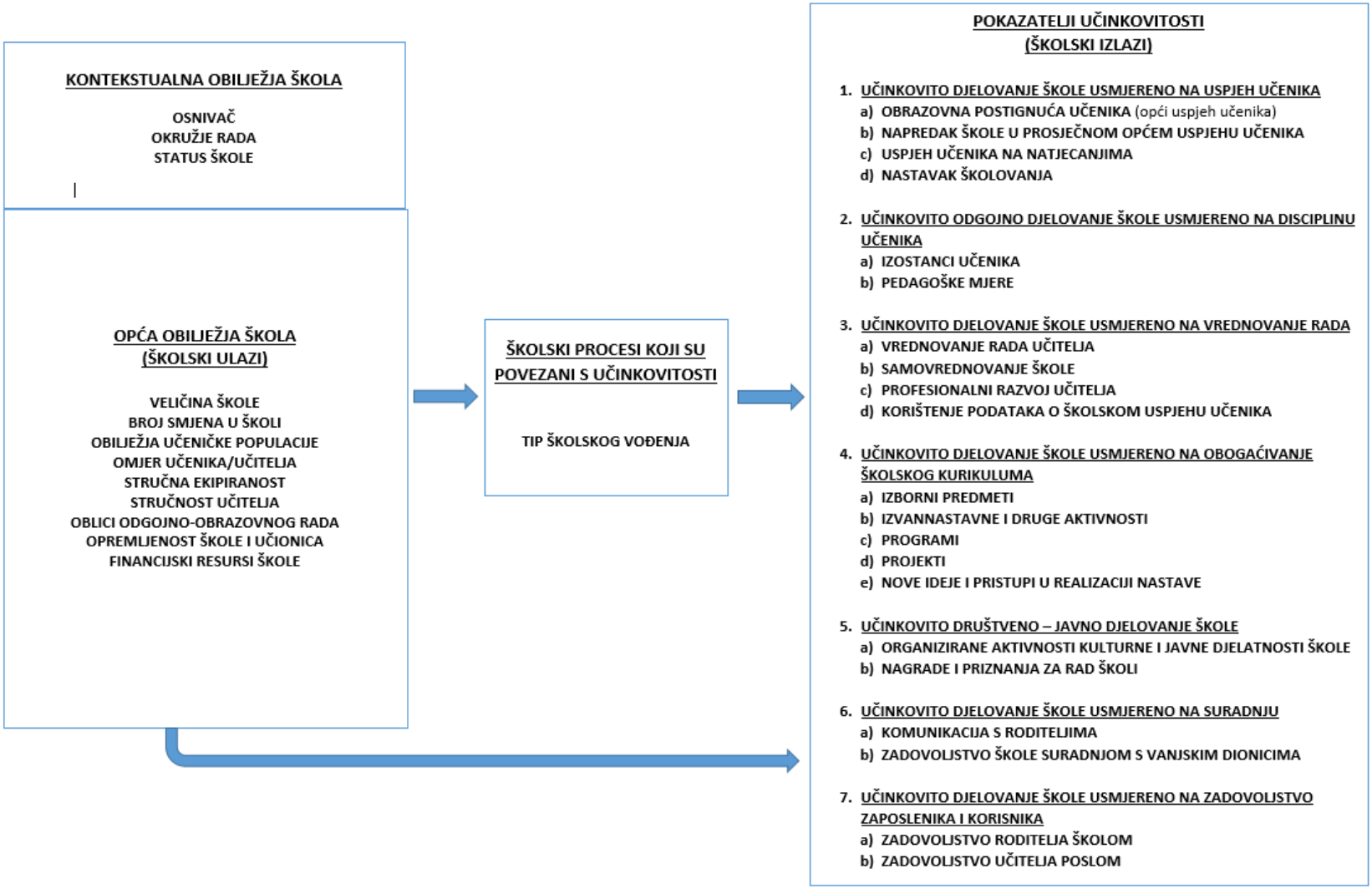
Na temelju ranijeg pregleda međunarodne i nacionalne literature vidljivo je da postoje brojna obilježja učinkovitih škola. U učinkovitim školama postoji snažno vodstvo i jasna misija koja je usmjerena ka ostvarivanju ciljeva škole. Naglasak je na visokim očekivanjima, kvalitetnom učenju i poučavanju te poticanju i učestalom praćenju postignuća i napretka svih učenika, ali i napretka škole kao organizacije. U učinkovitim školama postoji adekvatno upravljanje i raspodjela financijskih, materijalnih i ljudskih resursa, a posebna pozornost se pridaje inovativnosti, kvalitetnom planiranju i ostvarivanju nastave, međusobnoj suradnji i kooperativnosti te kvaliteti učitelja. Važno obilježje učinkovitih škola jest pogodna školska i razredna klima te sigurno i uređeno školsko okruženje koje doprinosi učinkovitom učenju i poučavanju. Učinkovite škole ostvaruju pozitivan odnos i komunikaciju sa roditeljima koji su uključeni u rad škole i donošenje odluka na školskoj razini. Učinkovite škole su aktivne u svojoj zajednici kroz organiziranje i provođenje različitih aktivnosti kulturne i javne djelatnosti te na taj način odgajaju učenike kao punopravne članove zajednice. Također ostvaruju kvalitetnu

suradnju s organizacijama i institucijama nadležnim za odgoj i obrazovanje na lokalnoj, nacionalnoj i međunarodnoj razini.

Kako bi se detaljno prikazao teorijsko-empirijski model na kojem se temeljilo ovo istraživanje, potrebno je prije svega izložiti teorijsku utemeljenost i strukturu modela, a zatim opisati i obrazložiti svaki pojedini element modela. Valja pritom naglasiti kako sukladno sustavskom pristupu prema kojem se u ovom istraživanju razmatra škola kao organizacija, svaka organizacija (pa tako i škola) predstavlja transformacijski sustav koji obuhvaća različite elemente: ulaze organizaciju, transformacijske procese unutar organizacije te izlaze iz organizacije. Pregledom srodnih istraživanja vidljivo je kako se ona uglavnom temelje na različitim modelima prema kojima se pratiti međuodnos različitih elemenata unutar organizacije te odabranih varijabli.

Kao polazište za razvoj modela prema kojem je provedeno predloženo istraživanje odabran je *Integrirani model učinkovitosti* (Scheerens, 2000) sukladno kojem su se razmotrila i operacionalizirala različita kontekstualna obilježja škola, opća obilježja škola (školski ulazi), školski procesi povezani s učinkovitosti te pokazatelji učinkovitosti (školski izlazi). Kako bi se dodatno operacionalizirali školski izlazi odnosno pokazatelji učinkovitosti razmotrili su se različiti kriteriji za procjenu učinkovitosti škola sukladno odabranim organizacijskim modelima učinkovitosti, poput kriterija produktivnosti, fleksibilnosti, adaptibilnosti, uključenosti, kontinuiteta, suradnje s vanjskim dionicima (Cheng, 1996,1997; Hoy i Miskel, 1982, 1991, 1996, prema Uline i sur., 1998; Scheerens, 2000). Važno je pritom napomenuti kako je gotovo nemoguće jednim istraživanjem obuhvatiti sve čimbenike i pokazatelje učinkovitosti. Prilikom konstrukcije modela, odnosno odabira ključnih elemenata koji ga sačinjavaju, vodilo se računa o njegovoj cjelovitosti i funkcionalnosti. Iako reduciran, predloženi model obuhvaća ključne skupine pokazatelja učinkovitosti. Također je važno imati na umu kako svako novo istraživanje donosi nove spoznaje o funkcioniranju učinkovitih škola te na taj način doprinosi boljem razumijevanju i operacionalizaciji čimbenika i pokazatelja učinkovitosti. Takve spoznaje dovode do stalnog nadopunjavanja i proširivanja liste čimbenika na razini škole i razreda o kojima ovisi učinkovitost neke škole, kao i liste pokazatelja učinkovitosti škola. Osim *Integriranog modela učinkovitosti* i navedenih kriterija za procjenu učinkovitosti koji su u ovom istraživanju činili osnovu za operacionalizaciju školskih ulaza, procesa i školskih izlaza, lista pokazatelja učinkovitosti dodatno je proširena spoznajama i preporukama ranije spomenutih relevantnih istraživanja, pogotovo onih u nacionalnom kontekstu (Alfirević i sur., 2016; Babarović i sur., 2009; Burušić i sur., 2009; Domović, 2003; Dunsworth i Billings, 2009; Peko i sur., 2009; Scheerens, 2016; Shannon i Bylsma, 2009).

Sukladno *Modelu empirijskog istraživanja* (Grafički prikaz 2) bilo je potrebno prikupiti različite skupine podataka koji su se odnosili na kontekstualna obilježja škola, opća obilježja škola (školske ulaze), školske procese te pokazatelje učinkovitosti (školske izlaze), stoga će se u daljnjem tekstu opisati svaki pojedini element modela.



Grafički prikaz 2: Model empirijskog istraživanja

Kontekstualna obilježja škola

Kontekstualna obilježja škole govore o okruženju u kojem škola radi. U tom smislu Scheerens (2000) napominje kako se kontekstualne varijable mogu odnositi na vanjske poticaje školama, policy odluke te kovarijable poput vrste, statusa ili lokacije škole. Sukladno navedenom, kako bi se dobio uvid u okruženje u kojem škole rade, u ovom istraživanju su se prikupili podaci o osnivaču škole, lokaciji škole (okružju rada) i statusu škole.

Opća obilježja škola (školski ulazi)

Opća obilježja škola predstavljaju specifična obilježja škola koja govore o uvjetima u kojima škola radi, a u modelu ovog istraživanja predstavljaju školske ulaze ili inpute. Scheerens (2000) i Pastuović(1999) naglašavaju kako se školski ulazi odnose na sve ono bez čega škole kao organizacije ne bi mogle djelovati, a pritom se misli na učenike, učitelje i ostalo osoblje, financijsku i materijalnu potporu i opremu, organizacijske značajke, iskustvo učitelja i slično. U tom kontekstu u ovom su se istraživanju sukladno postavljenom modelu prikupili podaci o sljedećim školskim ulazima: veličini škole (iskazanoj na temelju podataka o broju učenika koji pohađaju školu), broju smjena u školi, nekim obilježjima učeničke populacije (poput broj učenika s teškoćama, broja učenika putnika, broja učenika koji koriste neki oblik subvencije), broju učenika na jednog učitelja u školi (omjeru učenika i učitelja), stručnoj ekipiranosti škole, stručnosti učitelja (stručnoj zastupljenosti nastave, broju unaprijeđenih učitelja u zvanje savjetnika i mentora, broju učitelja koji su bili mentori početnicima, broju učitelja koji sudjeluju u radu stručnih povjerenstava izvan škole, broju učitelja koji objavljuju publikacije), oblicima odgojno-obrazovnog rada koji se provode u školi, opremljenosti škole i učionica te financijskim resursima škole.

Školski procesi

Školsko vođenje je jedan od važnih procesa koji se svakodnevno odvijaju u školi, a za kojeg mnogi autori ističu povezanost s učinkovitosti škola (Buchberger, 2016; Bush, 2009; Day i sur., 2009;; Kovač i sur., 2014; Laila, 2015; Lezzote i Snyder, 2011; Marzano, 2003; Odhiambo i Hii, 2012; Peko i sur., 2009; Pont i sur., 2008; Rai i Prakash 2014; Sammons i Bakkum, 2011; Scheerens i sur., 2007). Kao što je ranije navedeno, rezultati dosadašnjih istraživanja izdvojili su nekoliko tipova školskog vođenja koji su u većoj mjeri povezani s učinkovitosti škola, a kao jedan od značajnijih tipova vođenja povezanih s učinkovitosti škola

izdvaja se distribuirano školsko vođenje. Sukladno tome, u ovom se modelu istraživanja krenulo od pretpostavke da će se utvrditi razlike u stupnju učinkovitosti škola s obzirom na to je li u školama u većoj mjeri zastupljeno distribuirano školsko vođenje ili je u većoj mjeri zastupljeno individualno školsko vođenje. Valja pritom napomenuti kako individualno školsko vođenje karakterizira dominantna uloga ravnatelja, posjedovanje autoriteta, utjecaj na druge dionike te uglavnom samostalno donošenje odluka od strane ravnatelja, dok distribuirano školsko vođenje podrazumijeva sudjelovanje različitih dionika u procesu školskog vođenja, a karakterizira ga podjela uloga u izvršavanju aktivnosti vođenja, distribuciju odgovornosti i donošenja odluka na druge dionike (posebice učitelja) koji se u aktivnosti vođenja uključuju samoinicijativno. U tom kontekstu Buchberger (2018) napominje kako razlikovanje školskog vođenja s obzirom na navedene tipove zapravo predstavlja teorijske modele koji su teško ostvarivi u „čistom“ obliku u odgojno – obrazovnoj praksi, već se ona može opisati kao dominantno distribuirana, odnosno dominantno individualna s obzirom na izdvojena obilježja. Sukladno navedenom, u ovom se istraživanju školsko vođenje operacionaliziralo s obzirom na dominantni tip školskog vođenja, odnosno je li u većoj mjeri zastupljeno distribuirano školsko vođenje ili je u većoj mjeri zastupljeno individualno školsko vođenje.

Pokazatelji učinkovitosti (školski izlazi)

Sukladno modelu, u ovom se istraživanju učinkovitost škola procjenjivala na temelju različitih skupina pokazatelja (školskih izlaza), odnosno na temelju procjene učinkovitosti različitih aspekata djelovanja škole. Školski izlazi kao pokazatelji učinkovitosti u ovom se istraživanju odnose na objektivne pokazatelje različitih školskih procesa koji se svakodnevno odvijaju u školi. U tom kontekstu, a sukladno modelu istraživanja odabrani su sljedeći aspekti djelovanja škole: a) *Učinkovito djelovanje škole usmjereno na uspjeh učenika*, b) *Učinkovito odgojno djelovanje škole usmjereno na disciplinu učenika*, c) *Učinkovito djelovanje škole usmjereno na vrednovanje rada*, d) *Učinkovito djelovanje škole usmjereno na obogaćivanje školskog kurikuluma,* e) *Učinkovito društveno – javno djelovanje škole*, f) *Učinkovito djelovanje škole usmjereno na suradnju*, g) *Učinkovito djelovanje škole usmjereno na zadovoljstvo zaposlenika i korisnika*. U daljnjem tekstu će se dodatno opisati svaka skupina pokazatelja s posebnim osvrtom na dosadašnje prakse korištenja tih podataka u relevantnim empirijskim istraživanjima učinkovitosti škola.

a) Učinkovito djelovanje škole usmjereno na uspjeh učenika

Prema Chengu (1997) škole su učinkovite ako mogu ostvariti zadane ciljeve sukladno raspoloživim resursima. Osnovu za odabir pokazatelja kojima se mjeri učinkovitost prema ciljnom modelu su školski ciljevi koji se mogu operacionalizirati kao neposredni rezultati odgojno – obrazovnog procesa. Pritom se misli na rezultate odgojno – obrazovnog procesa koji se mogu objektivno brojčano iskazati, poput primjerice podataka o školskom uspjehu učenika, rezultata učenika na standardiziranim testovima znanja, broja učenika koji nastavljaju školovanje i sl. Iako se u međunarodnim istraživanjima najčešće koriste podaci o postignućima učenika na standardiziranim testovima znanja, ovakva praksa ispitivanja obrazovnih postignuća još uvijek se ne provodi sustavno u hrvatskom nacionalnom kontekstu[32]. Sukladno tome, kako bi se procijenila učinkovitost djelovanja škole usmjerenog na uspjeh učenika odabrani su sljedeći pokazatelji: obrazovna postignuća učenika, napredak škole u prosječnom općem uspjehu učenika, uspjeh učenika na natjecanjima znanja, sportskim natjecanjima i ostalim natječajima te podaci o nastavku školovanja učenika nakon završene osnovne škole.

[32] U Republici Hrvatskoj još uvijek ne postoji (kompletan) sustav vanjskog vrednovanja obrazovanja, pa tako ni vrednovanja postignuća učenika. Od školske godine 2006/2007. provelo se više eksperimentalnih i pilot projekata vanjskog vrednovanja u organizaciji *Nacionalnog centra za vanjsko vrednovanje obrazovanja* i suradnika: 1) Eksperimentalno vanjsko vrednovanje obrazovnih postignuća u osnovnim školama Republike Hrvatske (provedeno 2006/2007. za učenike osmih razreda); 2) Vanjsko vrednovanje odgojno-obrazovnih ishoda učenika (provedeno 2007/2008. za učenike četvrtih i osmih razreda); 3) Ispit vanjskog vrednovanja iz biologije 8. razreda (proveden 2010/2011); 4) Nacionalni ispiti iz Matematike u osmim razredima osnovnih škola (provedeni 2011. – 2014. u četiri faze za učenike osmih razreda). S obzirom da su rezultati vanjskoga vrednovanja obrazovnih postignuća učenika jedan su od važnih objektivnih indikatora kvalitete škole i obrazovanja u cjelini, NCVVO je odlučio razviti model ispitivanja postignuća prema suvremenim pristupima ispitivanju znanja kako bi se unaprijedio proces vanjskoga vrednovanja u RH. Od 2011. - 2015. godine proveden je projekt *Razvoj završnih ispita na kraju obrazovnih ciklusa* kojemu je cilj bio razvijanje modela ispitivanja znanja na kraju obrazovnih ciklusa, odnosno standardiziranih testova znanja. Zbog neodgovarajućeg uzorka ispitanika i godine ispitivanja (podaci ovog istraživanja su se povezivali s podacima prikupljenim u prvoj fazi istraživačkog projekta, a odnosili su se na školsku godinu 2015/2016), podaci o obrazovnim postignućima učenika prikupljeni navedenim projektom NCVOO-a nisu se mogli koristiti u ovom istraživanju.

b) Učinkovito odgojno djelovanje škole usmjereno na disciplinu učenika

Prema Scheerensu (2016) za učinkovite škole je karakteristično uređeno školsko okruženje, a ono se između ostalog može promatrati kroz postavljanje i pridržavanje pravila i regulacija, sustav nagrađivanja i kažnjavanja (npr. pedagoških mjera), izostajanje učenika i odustajanje od školovanja, ponašanje učenika i zadovoljstvo uređenom klimom u školi. Dunsworth i Billings (2009) također izdvajaju pozitivno školsko okruženje kao jedan od pokazatelja učinkovitosti, a kao neke od karakteristika pozitivnog školskog okruženja navode postojanje sistema upravljanja disciplinom i ponašanjem te dosljedno primjenjivanje školskih pravila. U tom kontekstu kao pokazatelji uređenog školskog okruženja odabrani su podaci o izostancima učenika (opravdanim i neopravdanim) te izrečenim pedagoškim mjerama (pohvalama i kaznama).

c) Učinkovito djelovanje škole usmjereno na vrednovanje rada

Sukladno Chengu (1997) učinkovite škole su sposobne učiti kako napredovati i prilagoditi se okolini, a pokazatelji učinkovitosti mogu biti praćenje unutarnjih procesa, evaluacija programa, različite analize okoline i razvojno planiranje. Dunsworth i Billings (2009) također izdvajaju strateško planiranje kao jedan od temeljnih pokazatelja učinkovitosti, a odnosi se na proces planiranja, prikupljanja i analize podataka o učenicima, ispitivanje mišljenja dionika i korisnika obrazovanja, identificiranje problema, te praćenja postignuća. Scheerens (2016) primjerice kao pokazatelje evaluacijskog potencijala škole navodi praćenje učeničkog napretka, evaluaciju školskih procesa, korištenje rezultata evaluacije i podataka o učeničkom uspjehu. U ovom modelu istraživanja djelovanje usmjereno na vrednovanje rada se odnosi na trajno unapređivanje rada, koje se strateški planira i temelji na rezultatima vrednovanja. Sukladno navedenom, s ciljem procjene učinkovitosti djelovanja škole usmjerenog na vrednovanju rada odabrani su sljedeći pokazatelji učinkovitosti: vrednovanje rada učitelja, samovrednovanje rada škola, profesionalni razvoj učitelja te korištenje podataka o školskom uspjehu učenika u svrhu razvojnog planiranja.

d) Učinkovito djelovanje škole usmjereno na obogaćivanje školskog kurikuluma

Kao važan čimbenik učinkovitosti škola, mnogi autori izdvajaju kvalitetu (školskog) kurikuluma (Dunsworth i Billings, 2009; Scheerens, 2016; Shannon, Bylsma, 2007;). Kao neke od pokazatelja uspješnog postavljanja kurikularnih prioriteta najčešće se navodi važnost praćenja implementacije predmetnih kurikuluma, važnost dobre organizacije izvannastavnih aktivnosti, izbor i primjenu nastavnih metoda i nastavnih sredstava i pomagala, primjenu novih nastavnih metoda i sl. Domović (2003) kao objektivne pokazatelje učinkovitosti škola također koristi podatke o realizaciji elemenata školskog kurikuluma, poput broja izvannastavnih aktivnosti, izbornih predmeta, provođenju različitih programa/oblika nastave (dopunska/dodatna nastava). U tom kontekstu, s ciljem procjene učinkovitosti djelovanja škole usmjerenog na obogaćivanje školskog kurikuluma odabrani su sljedeći pokazatelji učinkovitosti: organizacija i realizacija izbornih predmeta, izvannastavnih i drugih aktivnosti koje se provode u školi (školskih izleta, ekskurzija, terenskih nastave, škola u prirodi), školskih programa (preventivnih, ekoloških, sportskih, umjetničkih), projekata te primjena novih ideja i pristupa u realizaciji aktivnosti i nastave.

e) Učinkovito društveno-javno djelovanje škole

Sukladno Chengu (1997) kao značajni pokazatelji učinkovitosti škole izdvajaju se aktivnosti i postignuća škole u odnosima s javnošću (zajednicom) te imidž i status škole u zajednici. Dunsworth i Billings (2009) također naglašavaju važnost uključenosti zajednice u život i rad škole. Vidulin (2013) primjerice ističe važnost kulturne i javne djelatnosti škole te naglašava kako ona u školski život unosi kulturu, umjetnost, znanost, tehniku, sport, a povećava njihovo djelovanje putem susreta i natjecanja, priredbi, manifestacija i drugih aktivnosti. Škole mogu po načelu samostalnosti slobodno i stvaralački osmišljavati aktivnosti u izgradnji svog prepoznatljivog identiteta. Sukladno navedenom, s ciljem procjene učinkovitosti društveno-javnog djelovanja škole odabrani su sljedeći pokazatelji učinkovitosti: organizirane aktivnosti kulturne i javne djelatnosti škole (pri čemu se misli na sve aktivnosti koje škola tijekom školske godine organizira i provodi: školske priredbe, sajmove, izložbe, sportske aktivnosti, humanitarne aktivnosti, ekološke aktivnosti, a namijenjene su korisnicima i vanjskim dionicima) te nagrade i priznanja koje je škola primila za svoj rad.

f) Učinkovito djelovanje škole usmjereno na suradnju

Prema Chengu (1997) škola je učinkovita ako u funkcioniranje škole može uključiti sve sudionike školskog života i zadovoljiti potrebe i zahtjeve svih školskih korisnika i vanjskih dionika. Slično navode i Dunsworth i Billings (2009) prema kojima je jedan od pokazatelja učinkovitosti škole upravo uključenost roditelja i zajednice, a kao karakteristike uključenosti izdvajaju održavanje visoke razine komunikacije s roditeljima i zajednicom, poticanje roditelja i zajednice u podržavanju učenja te uključenost u donošenje odluka. Isti autori kao pokazatelj učinkovitosti škola navode i podršku lokalne zajednice, u smislu ostvarivanja pozitivne suradnje i podrške lokalne zajednice u poticanju visokih postignuća učenika i visoke kvalitete obrazovanja. I mnogi drugi autori (primjerice Lezzote i Snyder, 2011; McBeath i Mortimore, 2001; Scheerens, 2016) naglašavaju važnost uključenosti roditelja u život i rad škole. Sukladno navedenom, s ciljem procjene učinkovitosti djelovanja škole usmjerenog na suradnju odabrani su sljedeći pokazatelji: kvaliteta komunikacije s roditeljima i zadovoljstvo škole suradnjom s vanjskim dionicima.

g) Učinkovito djelovanje škole usmjereno na zadovoljstvo zaposlenika i korisnika

Sukladno Chengu (1997) škola je učinkovita ako su svi strateški konstituenti barem minimalno zadovoljni školom, a pritom se misli na zadovoljstvo učitelja, roditelja, učenika, ravnatelja, predstavnika lokalne zajednice i sl. Slično određuje i Scheerens (2000) koji tvrdi kako je za učinkovitost škole važno zadovoljstvo svih pojedinaca, a ono podrazumijeva konsenzus, kolegijalnost i njihovu motivaciju. Mnogi autori (primjerice MacBeath i Mortimore, 2001; Ololube, 2006; Peko i sur., 2009; Somech, 2010;) u tom kontekstu ispituju zadovoljstvo poslom učitelja i ravnatelja, ali i roditelja školom (primjerice Albert-Green, 2005; Burgees i Dixon, 2012; McBeath i Mortimore, 2001; Tuck, 1995). Sukladno navedenom, s ciljem procjene učinkovitosti djelovanja škole usmjerenog na zadovoljstvo odabrani su sljedeći pokazatelji: zadovoljstvo roditelja školom i zadovoljstvo učitelja poslom.

6.2. Metodologija primijenjena u istraživanju

Ovim istraživanjem željelo se ostvariti spoznajnu i primijenjenu svrhu. Spoznajna svrha istraživanja ogleda se u doprinosu boljem razumijevanju različitih pokazatelja i čimbenika o kojima ovisi učinkovitost škola, a primijenjena u opisu i preliminarnom uvidu u stanje učinkovitosti osnovnih škola u Republici Hrvatskoj. Rezultati ovog istraživanju omogućiti će uključenim školama uvid u vlastitu učinkovitost, ali i u učinkovitost drugih škola na nacionalnoj razini te u skladu s pokazateljima i čimbenicima koji doprinose većoj učinkovitosti planiranje promjena na razini škole.

Istraživanje je usmjereno na realizaciju nekoliko ciljeva i više konkretnih zadataka unutar svakog od njih. U nastavku slijedi prikaz ciljeva i pripadajućih im zadataka istraživanja te postavljenih hipoteza.

PRVI CILJ ISTRAŽIVANJA: Opisati kontekstualna i opća obilježja osnovnih škola u Republici Hrvatskoj

Zadaci koji proizlaze iz prvog cilja istraživanja**:**

I. Opisati kontekstualna obilježja škola

Kako bi se stekao uvid u kontekstualna obilježja škola prikupljeni su i opisani podaci o osnivaču, lokaciji škole i statusu škole.

II. Opisati opća obilježja škola

Kako bi se stekao uvid u opća obilježja škola prikupljeni su i opisani podaci o veličini škole, broju smjena u školi, nekim obilježjima učeničke populacije, broju učenika na jednog učitelja u školi, stručnoj ekipiranosti u školi, stručnosti učitelja, oblicima odgojno-obrazovnog rada koji se provode u školi, opremljenosti škole i pribavljanju dodatnih financijskih sredstava.

DRUGI CILJ ISTRAŽIVANJA: Opisati stanje učinkovitosti osnovnih škola u Republici Hrvatskoj na temelju odabranih pokazatelja

Zadaci koji proizlaze iz drugog cilja istraživanja:

I. Opisati *Učinkovitost djelovanja škole usmjerenog na uspjeh učenika*

Kako bi se stekao uvid u *Učinkovitost djelovanja škole usmjerenog na uspjeh učenika* prikupljeni su i opisani podaci o obrazovnim postignućima učenika. Na temelju prikupljenih podataka o obrazovnim postignućima učenika tijekom tri školske godine (2013/2014., 2014/2015., 2015/2016.) utvrdilo se postoji li tendencija napretka u prosječnom općem uspjehu učenika na razini škole. Također su prikupljeni i opisani podaci o uspjehu učenika na natjecanjima znanja i sportskim natjecanjima te nastavku školovanja učenika (upisanim srednjim školama) nakon završenog 8. razreda osnovne škole.

II. Opisati *Učinkovitost odgojnog djelovanja škole usmjerenog na disciplinu učenika*

Kako bi se stekao uvid u *Učinkovitost odgojnog djelovanja škole usmjerenog na disciplinu učenika* prikupljeni su i opisani podaci o opravdanim i neopravdanim izostancima učenika te izrečenim pedagoškim mjerama pohvala i kazni.

III. Opisati *Učinkovitost djelovanja škole usmjerenog na vrednovanje rada*

Kako bi se stekao uvid u *Učinkovitost djelovanja škole usmjerenog na vrednovanje rada* prikupljeni su i opisani podaci o vrednovanju rada učitelja, samovrednovanju škole, profesionalnom razvoju učitelja, korištenju podataka o školskom uspjehu učenika.

IV. Opisati *Učinkovitost djelovanja škole usmjerenog na obogaćivanje školskog kurikuluma*

Kako bi se stekao uvid u *Učinkovitost djelovanja škole usmjerenog na obogaćivanje školskog kurikuluma* prikupljeni su i opisani podaci o izbornim predmetima koji se provode u školi, izvannastavnim i drugim aktivnostima koje se provode u školi, programima koji se provode u školi, projektima koji se provode u školi te primjeni novih ideja i pristupa u realizaciji nastave.

V. Opisati *Učinkovitost društveno-javnog djelovanja škole*

Kako bi se stekao uvid u *Učinkovitost društveno – javnog djelovanja škole* prikupljeni su i opisani podaci o organiziranim aktivnostima kulturne i javne djelatnosti škole te primljenim nagradama i priznanjima za rad škole.

VI. Opisati *Učinkovitost djelovanja škole usmjerenog na suradnju*

Kako bi se stekao uvid u *Učinkovitost djelovanja škole usmjerenog na suradnju* prikupljeni su i opisani podaci o načinima ostvarivanja komunikacije s roditeljima, procjeni kvalitete komunikacije s roditeljima te zadovoljstvu škole suradnjom s vanjskim dionicima.

VII. Opisati *Učinkovitost djelovanja škole usmjerenog na zadovoljstvo zaposlenika i korisnika*

Kako bi se stekao uvid u *Učinkovitost djelovanja škole usmjerenog na zadovoljstvo zaposlenika i korisnika* prikupljeni su i opisani podaci o zadovoljstvu roditelja školom i zadovoljstvu učitelja poslom.

VIII. Odrediti skupnu vrijednost (stupanj) učinkovitosti svake pojedine škole iz više primijenjenih pokazatelja

Kako bi se odredila ukupna vrijednost, odnosno stupanj učinkovitosti škola iz više odabranih skupina pokazatelja primijenjen je slijedeći postupak:

a) Određen je udio pojedinog elementa učinkovitosti unutar svake pojedine skupine pokazatelja, a potom udio svake skupine pokazatelja u formiranju vrijednosti ukupne učinkovitosti neke škole.

b) Kreiran je jedinstveni pokazatelj učinkovitosti škola sastavljen od više zasebnih skupina pokazatelja učinkovitosti

TREĆI CILJ ISTRAŽIVANJA: Ispitati postoje li razlike (odnosno povezanost) u učinkovitosti osnovnih škola u Republici Hrvatskoj s obzirom na kontekstualna i opća obilježja škola

Zadaci koji proizlaze iz trećeg cilja istraživanja:

I. **Utvrditi postoje li razlike u učinkovitosti osnovnih škola u RH između škola koje imaju različite osnivače**
II. **Utvrditi postoje li razlike u učinkovitosti osnovnih škola u RH između škola koje imaju različito okružje rada**
III. **Utvrditi postoje li razlike u učinkovitosti osnovnih škola u RH između škola koje imaju različiti status**
IV. **Utvrditi postoje li razlike u učinkovitosti osnovnih škola u RH između škola različite veličine**
V. **Utvrditi postoje li razlike u učinkovitosti osnovnih škola u RH s obzirom na broj smjena u školi**
VI. **Utvrditi postoji li povezanost između učinkovitosti osnovnih škola u RH i omjera broja učenika na jednog učitelja u školi**
VII. **Utvrditi postoji li povezanost između učinkovitosti osnovnih škola u RH i postotka učenika s teškoćama u školi**
VIII. **Utvrditi postoji li povezanost između učinkovitosti osnovnih škola u RH i postotka učenika putnika u školi**
IX. **Utvrditi postoji li povezanost između učinkovitosti osnovnih škola u RH i postotka učenika koji koriste neki oblik subvencija u školi**
X. **Utvrditi postoje li razlike u učinkovitosti osnovnih škola u RH s obzirom na stručnu ekipiranost škola**
XI. **Utvrditi postoje li razlike u učinkovitosti osnovnih škola u RH s obzirom na stručnu zastupljenost nastave u razrednoj i predmetnoj nastavi**
XII. **Utvrditi postoji li povezanost između učinkovitosti osnovnih škola u RH i postotka unaprijeđenih učitelja u razrednoj nastavi**
XIII. **Utvrditi postoji li povezanost između učinkovitosti osnovnih škola u RH i postotka unaprijeđenih učitelja u predmetnoj nastavi**
XIV. **Utvrditi postoje li razlike u učinkovitosti osnovnih škola u RH s obzirom na prisutnost-odsutnost različitih organizacijskih oblika odgojno-obrazovnog rada koji se provode u školama**

XV. **Utvrditi postoje li razlike u učinkovitosti između škola različite razine opremljenosti**

XVI. **Utvrditi postoje li razlike u učinkovitosti osnovnih škola s obzirom na stupanj ulaganja napora u pribavljanje dodatnih financijskih sredstava**

Sukladno zadacima trećeg cilja istraživanja postavljena je generalna statistička hipoteza:
H0: Ne postoje statistički značajne razlike u učinkovitosti osnovnih škola u RH s obzirom na ispitana kontekstualna i opća obilježja škola.

ČETVRTI CILJ ISTRAŽIVANJA: Utvrditi postoji li razlika u učinkovitosti osnovnih škola u Republici Hrvatskoj s obzirom na školske procese (dominantni tip školskog vođenja - u većoj mjeri individualno/ u većoj mjeri distribuirano školsko vođenje)

Zadaci koji proizlaze iz četvrtog cilja istraživanja:

I. **Utvrditi razlikuju li se škole u učinkovitosti s obzirom na dominantni tip vođenja (u većoj mjeri individualno/ u većoj mjeri distribuirano školsko vođenje).**

II. **Utvrditi postoji li moderatorski učinak odabranih kontekstualnih i općih obilježja škola na razlike između škola s različitim dominantnim tipom školskog vođenja i pokazatelja učinkovitosti škola**.

Pritom se provjerio moderatorski učinak sljedećih kontekstualnih i općih obilježja škola: osnivač, okružje rada, veličina škole, broj smjena u školi, broj učenika na jednog učitelja u školi, postotak učenika s teškoćama, postotak učenika putnika, postotak učenika koji koriste subvencije, udio stručne zastupljenosti u razrednoj nastavi, udio stručne zastupljenosti u predmetnoj nastavi, opremljenost škole, pribavljanje dodatnih financijskih sredstava.

Sukladno zadacima četvrtog cilja istraživanja postavljene su generalne statističke hipoteze:

H1: Ne postoji statistički značajna razlika u učinkovitosti osnovnih škola u Republici Hrvatskoj s obzirom na školske procese (dominantni tip školskog vođenja).

H2: Ne postoji statistički značajan moderatorski učinak različitih kontekstualnih i općih obilježja između škola s različitim dominantnim tipom školskog vođenja i pokazatelja učinkovitosti škola.

6.3. Varijable istraživanja

Varijable u ovom istraživanju izdvojene su i operacionalizirane na temelju prikazanog teorijsko-empirijskog modela i predloženih istraživačkih ciljeva i zadataka. Sukladno modelu istraživanja, nezavisne varijable se u ovom istraživanju odnose na kontekstualna obilježja, opća obilježja škola (školske ulaze) i školske procese, a zavisne varijable čine pokazatelji učinkovitosti (školski izlazi). Valja napomenuti kako su pojedine nezavisne i zavisne varijable višestruko operacionalizirane što znači da je za utvrđivanje njihova stanja kolektirano više jednostavnih empirijskih činjenica iz kojih je transformiranjem dobiven jedinstveni skupni podatak o stanju te složene varijable. U daljnjem tekstu će se detaljnije opisati svaka skupina nezavisnih i zavisnih varijabli.

Nezavisne varijable

a) Kontekstualna obilježja škola

Osnivač - Prema *Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (NN, 152/14) osnivači osnovne škole mogu biti: Republika Hrvatska, jedinica lokalne samouprave, jedinica područne (regionalne) samouprave i druga pravna ili fizička osoba. S obzirom da u uzorak nisu bile uključene škole čiji su osnivači pravne ili fizičke osobe, prikupljeni su podaci o tome je li osnivač škole jedinica lokalne samouprave (Grad) ili jedinica područne (regionalne) samouprave (Županija).

Okružje rada - Kriterij za određivanje okružja rada bila je veličina naselja u kojem se škola nalazi, prema kojoj se sukladno *Zakonu o lokalnoj i područnoj (regionalnoj) samoupravi* (NN, 33/01) u Republici Hrvatskoj gradom označava mjesto s više od 10 000 stanovnika uz pripadajuća prigradska naselja. Na temelju navedenog, odredile su se dvije kategorije okružja rada: urbano (ako se škola nalazi u naselju koje ima 10 000 stanovnika ili više) te ruralno/mješovito (ako se škola nalazi u naselju koje ima manje od 10 000 stanovnika).

Status škole - Sukladno *Državnom pedagoškom standardu osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja* (NN, 63/08) osnovne škole s otežanim uvjetima rada smatraju se odgojno-obrazovne ustanove na otocima, u brdsko-planinskim i slabo prometno povezanim područjima te škole koje posebnim propisima ministarstva nadležnog za obrazovanje imaju ili dobiju taj status. U ovom istraživanju prikupljeni su podaci o tome ima li škola dodijeljen poseban status ili nema.

b) Opća obilježja škola (školski ulazi)

Veličina škole - Na temelju prikupljenih podataka o ukupnom broju učenika u razrednoj i predmetnoj nastavi u školskoj godini 2015/2016, izračunao se ukupan broj učenika za svaku školu koji je činio kriterij za razlikovanje varijable veličine škole. Prema *Državnom pedagoškom standardu osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja* (NN, 63/08) osnovna škola ima najmanje osam razrednih odjela te najmanje po jedan razredni odjel od I do VIII razreda. Optimalna osnovna škola ima od 16 do 20 razrednih odjeljenja s optimalnim brojem učenika u razrednom odjelu 20 (najmanji broj učenika u razrednom odjelu je 14, a najviši 28 učenika). Sukladno navedenom, odredile su se tri kategorije škola: 1) malom školom je označena škola koja ima do 223 učenika, 2) školom srednje veličine označena je škola koja ima od 224 do 560 učenika, 3) velikom školom je označena škola koja ima više od 560 učenika.

Broj smjena u školi - Sukladno *Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (NN, 152/14) odgojno-obrazovni rad u školi bi se trebao izvoditi u jednoj smjeni, ako to dopuštaju prostorni, kadrovski i drugi uvjeti rada. U ovom su se istraživanju su prikupljeni podaci o tome provodi li škola odgojno-obrazovni rad u jednoj ili dvije (ili više) smjena.

Obilježja učeničke populacije - Kako bi se dobio uvid u obilježja učeničke populacije, prikupljeni su podaci o broju učenika s teškoćama[33], broju učenika putnika[34] te broju učenika koji koriste neki oblik subvencije[35] za prehranu ili programe u školi. Kako bi se škole mogle međusobno uspoređivati na temelju podataka o obilježjima učeničke populacije, prikupljene je podatke bilo potrebno dovesti u vezu s ukupnim brojem učenika u svakoj školi. Na taj način su podaci transformirani u relativne postotke (udjele) učenika na razini svake škole te se za svaku

[33] Prema *Državnom pedagoškom standardu osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja* (NN, 63/08) učenik s teškoćama je učenik s utvrđenim stupnjem i vrstom teškoća po propisima iz socijalne skrbi (oštećenje vida ili sluha, poremećaj govorno-glasovno-jezične komunikacije, specifične teškoće u učenju, motoričke smetnje, snižene intelektualne sposobnosti, poremećaji u ponašanju, autizam ili postojanjem više vrsta i stupnjeva teškoća u psihofizičkom razvoju), koji je uključen u redovitu ili posebnu osnovnoškolsku ustanovu, a nastavu prati po redovitom, individualiziranom ili posebnom programu ovisno o vrsti i stupnju oštećenja. U ovom istraživanju su prikupljeni podaci o ukupnom broju učenika s teškoćama u razrednoj i predmetnoj nastavi u svakoj školi.

[34] Učenici putnici su oni učenici koji koriste međumjesni ili gradski prijevoz do škole, odnosno oni učenici čije je mjesto stanovanja udaljeno od škole najmanje tri do pet kilometara. Sukladno *Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (NN, 152/14) osnivač je dužan osigurati prijevoz učenicima razredne nastave (1.-4. razred) koji imaju adresu stanovanja udaljenu od škole najmanje tri kilometra, a učenicima predmetne nastave (5.-8. razred) koji imaju adresu stanovanja udaljenu od škole najmanje pet kilometara pod uvjetom da je učenik upisao školu u svom upisnom području.

[35] Pod oblicima subvencija misli se na sufinanciranje cijene školskih obroka (mliječni obrok, ručak, užina) za sve učenike od 1.-8.razreda, programa produženog boravka ili cjelodnevnog odgojno-obrazovnog rada učenika od 1.-4.razreda.

školu dobio podatak o postotku učenika s teškoćama, postotku učenika putnika i postotku učenika koji koriste neki oblik subvencije.

Broj učenika na jednog učitelja u školi - Na temelju ukupnog broja učenika i ukupnog broja učitelja u školi, za svaku školu se izračunao prosječan broj učenika na jednog učitelja (omjer učenika/učitelja[36]).

Stručna ekipiranost škole - Kako bi se dobio uvid u ekipiranost stručne službe u školama prikupio se podatak o broju i profilu zaposlenih stručnih suradnika. Sukladno *Državnom pedagoškom standardu osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja* (NN, 63/08) stručni suradnici potrebni za odgojno-obrazovni rad osnovne škole su pedagog, psiholog, stručnjak edukacijsko-rehabilitacijskog profila, knjižničar i zdravstveni radnik. Na temelju podataka o broju zaposlenih stručnih suradnika bilo je moguće odrediti zadovoljava li škola uvjete o broju i profilu stručnih suradnika[37], a škole su kategorizirane u dvije kategorije: 1) škole koje ne zadovoljavaju uvjete o broju i profilu stručnih suradnika - što znači da nemaju dovoljan broj zaposlenih stručnih suradnika s obzirom na broj učenika u školi i 2) škole koje zadovoljavaju uvjete o broju i profilu stručnih suradnika - što znači da imaju dovoljan broj zaposlenih stručnih suradnika s obzirom na broj učenika u školi, pod uvjetom da je jedan od njih pedagog.

Stručnost učitelja - Kako bi se dobio uvid u stručnost učitelja u školama, prikupljeni su podaci o udjelu stručne zastupljenosti u razrednoj i predmetnoj nastavi, broju unaprijeđenih učitelja u zvanja mentora i savjetnika, broju učitelja koji su uključeni u rad stručnih povjerenstava te broju učitelja koji objavljuju stručne članke, udžbenike i druge publikacije. Udio stručne zastupljenosti u razrednoj i predmetnoj nastavi procjenjivao se u tri unaprijed zadane kategorije: 1) manje od 50%, 2) više od 50% i 3) u potpunosti 100%. Kako bi se škole mogle međusobno uspoređivati podatke o broju različitih skupina učitelja bilo je potrebno iskazati u relativnom postotku (udjelu) učitelja na razini škole. Na taj način se za svaku školu dobio podatak o postotku unaprijeđenih učitelja u zvanja mentora i savjetnika, postotku učitelja koji su uključeni

[36] Prema izvještaju *Državnog Zavoda za statistiku Republike Hrvatske* (2017, pristupljeno 23. svibnja 2018. na https://www.dzs.hr/Hrv_Eng/publication/2017/08-01-02_01_2017.htm) odnos broja učitelja i učenika u redovitom obrazovanju u školskoj godini 2015/2016 iznosio je 1 : 9,9. Prosjek zemalja OECD-a za 2015. godinu za osnovne škole iznosi 15 učenika na jednog učitelja (OECD, 2017), pristupljeno 23. svibnja 2018. na https://doi.org/10.1787/eag-2017-en.

[37] Prema *Državnom pedagoškom standardu osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja* (NN, 63/08) svaka redovita osnovna škola koja ima do 180 učenika zapošljava 2 stručna suradnika od kojih jedan mora biti pedagog. Osnovna škola koja ima više od 180, a manje od 500 učenika zapošljava 3 stručna suradnika. Škola koja ima više od 500 učenika zapošljava 4 stručna suradnika.

u rad stručnih povjerenstava te postotku učitelja koji objavljuju stručne članke, udžbenike i druge publikacije.

Oblici odgojno obrazovnog rada koji se provode u školi – prikupljeni su podaci o tome provodi li škola program produženog boravka[38], cjelodnevne nastave[39], produženog stručnog postupka[40] te ima li škola poseban razredni odjel[41] ili kombinirana razredna odjeljenja[42].

Financijski resursi škole - Kako bi se dobio uvid u financijske resurse škole prikupljeni su podaci o izvorima financiranja[43] i dostatnosti financijskih sredstava[44]. Navedeni podaci služili su kao osnova za konačnu kategorizaciju škola s obzirom na ulaganje dodatnih napora u pribavljanje financijskih sredstava[45] u odnosu na dodijeljena financijska sredstva u tri kategorije: 1) škole ne ulažu napore u pribavljanje dodatnih financijskih sredstava, 2) škole djelomično ulažu napore u pribavljanje dodatnih financijskih sredstava, 3) škole ulažu više napora u pribavljanje dodatnih financijskih sredstava.

---

[38] Prema *Državnom pedagoškom standardu osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja* (NN, 63/08) produženi boravak je organizirani boravak djece u školi nakon redovite, obvezne nastave i školskih aktivnosti koji uključuje i prehranu učenika.

[39] Prema *Državnom pedagoškom standardu osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja* (NN, 63/08) cjelodnevna nastava je nastava koja se ostvaruje tijekom dana (u pravilu od 9 do 16 sati za iste učenike), s intervalima izvanškolske i izvannastavne aktivnosti.

[40] Prema *Državnom pedagoškom standardu osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja* (NN, 63/08) produženi stručni postupak podrazumijeva program stručne pomoći učenicima s posebnim obrazovnim potrebama koji uključuje pomoć u svladavanju odgojno-obrazovnih sadržaja, rehabilitacijske programe i interesne skupine za poticanje kreativnosti učenika.

[41] Prema *Državnom pedagoškom standardu osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja* (NN, 63/08) poseban razredni odjel uključuje skupinu učenika istog razreda, približne životne dobi, s posebnim obrazovnim potrebama koji su uključeni u poseban program za učenike s većim teškoćama u učenju.

[42] Prema *Državnom pedagoškom standardu osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja* (NN, 63/08) kombinirani razredni odjel se odnosi na skupinu učenika sastavljena iz dva, tri ili četiri razred, a uobičajena je u školama s malim brojem učenika.

[43] Sukladno *Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (NN, 152/14) sredstva za financiranje javnih potreba u djelatnosti osnovnog i srednjeg obrazovanja osiguravaju se: državnim proračunom, proračunima jedinica lokalne i područne (regionalne) samouprave, sredstvima osnivača kada je osnivač druga fizička ili pravna osoba iz članka 90. Zakona, prihodima koji se ostvaruju obavljanjem vlastite djelatnosti i drugim namjenskim prihodima, uplatama roditelja za posebne usluge i aktivnosti škole, donacijama i drugim izvorima u skladu sa zakonom. Sukladno navedenom, škole su trebale označiti iz kojih se od ponuđenih izvora financiranja pribavljaju financijska sredstva: sredstva iz državnog proračuna, sredstva iz proračuna jedinica lokalne i područne (regionalne) samouprave, donacije, humanitarne aktivnosti, sredstva iz projekata dobivenih temeljem natječaja, nešto drugo (upisati).

[44] Dostatnost financijskih sredstava škole procjenjivala se u tri unaprijed zadane kategorije: 1) nedostatna, 2) djelomično dostatna i 3) dostatna, za sljedeće skupine financiranja: ukupna financijska sredstva, sredstva iz državnog proračuna, sredstva iz proračuna jedinica lokalne i područne (regionalne) samouprave.

[45] Pod dodatnim financijskih sredstvima misli se na ona sredstva koja nisu osigurana iz državnog proračuna i proračuna jedinica lokalne i područne (regionalne) samouprave, već škole pribavljaju na temelju donacija, humanitarnih aktivnosti, projekata ili na neki drugi način.

Opremljenost škola - Kako bi se dobio uvid u opremljenost škole i učionica prikupljeno je više skupina podataka: a) podaci o procjeni opremljenosti specijaliziranih učionica i ostalih prostora za izvođenje nastave u školi[46], b) podaci o broju učionica opremljenih različitom digitalnom opremom[47], c) podaci o ukupnom broju učionica. Navedeni podaci služili su kao osnova za konačnu kategorizaciju škola s obzirom na opremljenost u tri kategorije: 1) lošije opremljene škole, 2) srednje opremljene škole i 3) bolje opremljene škole.

c) Školski procesi

Školsko vođenje – u ovom istraživanju koristio se podatak o tipu školskog vođenja koji je preuzet iz ranije provedenog istraživanja na istom uzorku škola, a u okviru šireg znanstveno - istraživačkog projekta[48]. Podatak o školskom vođenju za svaku školu iz uzorka izražen je u obliku dominantno zastupljenog distribuiranog školskog vođenja i dominantno zastupljenog individualnog školskog vođenja. Podaci za škole su se klaster analizom (K-means) razvrstali u zadane klastere za tip vođenja: 1) u većoj mjeri individualno školsko vođenje i 2) u većoj mjeri distribuirano školsko vođenje.

[46] Procjena opremljenosti specijaliziranih učionica vršila se na temelju tri unaprijed zadane kategorije: 1) nezadovoljavajuće, 2) djelomično zadovoljavajuće i 3) zadovoljavajuće. Opremljenost se procjenjivala za sljedeće specijalizirane učionice i prostore u školi: učionice za informatiku, tehničku kulturu, kemiju, biologiju, glazbenu kulturu, likovnu kulturu te školsku dvoranu i školsku knjižnicu.

[47] Prikupljeni su podaci o broju učionica koje su opremljene različitom digitalnom opremom: računalom + LCD projektor, TV + video/DVD playerom, pametnom pločom. Kako bi se škole mogle uspoređivati na temelju ovih podataka, navedeni podaci su dovedeni u vezu s ukupnim brojem učionica u školi i na taj način su podaci transformirani u postotak učionica koje su opremljene digitalnom opremom: postotak učionica koje su opremljene računalom i LCD projektorom, postotak učionica koje su opremljene TV i video/DVD playerom, postotak učionica koje su opremljene pametnom pločom. Navedene podvarijable su zatim kategorizirane u tri kategorije: 1) manje od 50%, 2) 50 % - 99,99%, 3) u potpunosti 100%, osim udjela učionica opremljenih pametnom pločom gdje su zbog neravnomjerne distribucije odgovora određene sljedeće kategorije:1) niti jedna učionica, 2) do 10% učionica, 3) više od 10% učionica.

[48] Radi se o istraživanju koje je provela Buchberger (2018) za potrebe izrade doktorske disertacije, a u okviru istog znanstveno-istraživačkog projekta čijeg je dio i ovo istraživanje. Dionica kojom se bavila Buchberger se odnosila na konstrukt školskog vođenja na razini osnovnih škola RH, a opći cilj istraživanja je bio ispitati obilježja i pretpostavke školskog vođenja te prirodu njihove povezanosti. U tom kontekstu kao jedan od zadataka istraživanja bio je ispitati pripadaju li osnovne škole RH kategoriji u većoj mjeri individualnog ili distribuiranog tipa vođenja prema dimenzijama sudjelovanja, utjecaja i socijalnih odnosa.

Zavisne varijable

Sukladno modelu istraživanja *zavisne varijable* u ovom istraživanju čine školski izlazi odnosno pokazatelji učinkovitosti koji su operacionalizirani kroz učinkovitost različitih aspekata djelovanja škole. U tom kontekstu zavisne varijable u ovom istraživanju su: a) *Učinkovito djelovanje škole usmjereno na uspjeh učenika*, b) *Učinkovito odgojno djelovanje škole usmjereno na disciplinu učenika,* c) *Učinkovito djelovanje škole usmjereno na vrednovanje rada* d) *Učinkovito djelovanje škole usmjereno na obogaćivanje školskog kurikuluma,* e) *Učinkovito društveno – javno djelovanje škole,* f) *Učinkovito djelovanje škole usmjereno na suradnju,* g) *Učinkovito djelovanje škole usmjereno na zadovoljstvo zaposlenika i korisnika*. Kako bi se stekao uvid u učinkovitost navedenih aspekata djelovanja škole prikupljeno je više podataka odnosno izvornih činjenica. U daljnjem tekstu slijedi opis svake zavisne varijable, prikupljenih podataka i načina kako su podaci transformirani za daljnje obrade.

a) *Učinkovito djelovanje škole usmjereno na uspjeh učenika*

Kako bi se stekao uvid u varijablu *Učinkovitost djelovanja škole usmjerenog na uspjeh učenika* prikupljeni su podaci o obrazovnim postignućima učenika, napretku škole u općem uspjehu učenika, uspjehu učenika na natjecanjima znanja, sportskim natjecanjima i ostalim natječajima te podaci o nastavku školovanja učenika nakon završene osnovne škole.

1) *Obrazovna postignuća učenika* – prikupljeni su podaci o obrazovnim postignućima učenika iskazanim u formi općeg uspjeha učenika (izraženog u ocjenama) na kraju školske godine 2015/2016. na temelju kojeg se potom izračunao prosječan opći uspjeh učenika na kraju školske godine 2015/2016. u razrednoj i predmetnoj nastavi na razini svake škole.

2) *Napredak škole u prosječnom općem uspjehu učenika* - kako bi se utvrdilo postoji li trend napretka u prosječnom općem uspjehu učenika na razini svake škole prikupljeni su podaci o općem uspjehu učenika tijekom tri školske godine: 2013/2014, 2014/2015 i 2015/2016. Na temelju prikupljenih podataka o općem uspjehu učenika izračunao se prosječan uspjeh učenika u razrednoj i predmetnoj nastavi na razini svake škole tijekom tri školske godine. Napredak u prosječnom uspjehu iskazao se u dvije kategorije s obzirom na to je li vidljiv trend napretka (ili nije) u prosječnom uspjehu učenika na razini škole.

3) *Uspjeh učenika na natjecanjima znanja, sportskim natjecanjima i ostalim natječajima* – prikupljeni su podaci o sudjelovanju i uspjehu učenika na natjecanjima znanja[49], sportskim natjecanjima[50] i ostalim natječajima[51] u školskoj godini 2015/2016. Kako bi se škole mogle međusobno uspoređivati na temelju prikupljenih podataka bilo ih je potrebno dovesti u vezu s ukupnim brojem učenika u svakoj školi. Na taj način su podaci transformirani u postotke učenika koji su sudjelovali i/ili ostvarili zapažene rezultate na natjecanjima znanja na svim razinama. Podaci o broju sportskih ekipa zadržani su u izvornom obliku.

4) *Nastavak školovanja* – prikupljeni su podaci o nastavku školovanja učenika nakon završene osnovne škole, odnosno o broju učenika koji su upisali gimnazije, strukovne četverogodišnje i trogodišne srednje škole te umjetničke škole. Prikupljeni su podaci potom transformirani u postotke učenika koji su upisali svaku navedenu vrstu srednje škole.

b) *Učinkovito odgojno djelovanje škole usmjereno na disciplinu učenika*

Kako bi se stekao uvid u varijablu *Učinkovitost djelovanja škole usmjerenog na disciplinu učenika* prikupljeni su podaci o izostancima učenika i izrečenim pedagoškim mjerama.

1) *Izostanci učenika* – prikupljeni su podaci o broju opravdanih i neopravdanih izostanaka učenika u razrednoj i predmetnoj nastavi za svaku školu. Na temelju ukupnog broja učenika u školi i ukupnog broja opravdanih i neopravdanih izostanaka izračunao se prosječan broj opravdanih izostanaka po učeniku u razrednoj i predmetnoj nastavi te prosječan broj neopravdanih izostanaka po učeniku u razrednoj i predmetnoj nastavi.

2) *Pedagoške mjere* - Kako bi se dobio uvid u izrečene pedagoške mjere[52] u školama, prikupljeni su podaci o broju pisanih pohvala razrednog i učiteljskog vijeća te broju izrečenih opomena, ukora, strogih ukora i odluka o preseljenju u drugu školu u razrednoj i predmetnoj nastavi. Kako bi se podaci o izrečenim pedagoškim mjerama mogli uspoređivati među školama, doveli su se u vezu s ukupnim brojem učenika u svakoj školi te su podaci transformirani u postotke učenika kojima su izrečene navedene vrste pedagoških mjera.

---

[49] Prikupljeni su podaci o broju učenika koji su sudjelovali i/ili ostvarili zapažene rezultate (1., 2., ili 3.mjesto) na natjecanjima znanja na županijskoj, državnoj i međunarodnoj razini.

[50] Prikupljeni su podaci o broju sportskih ekipa koje su sudjelovale i/ili ostvarile zapažene rezultate (1., 2. ili 3. mjesto) na sportskim natjecanjima na županijskoj, državnoj i međunarodnoj razini.

[51] Prikupljeni su podaci o broju učenika koji su ostvarili zapažene rezultate na ostalim natječajima ili smotrama.

[52] Sukladno *Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (NN, 152/14) pedagoške mjere mogu biti mjere pohvala ili kazni. Učenici koji postižu iznimne rezultate mogu biti usmeno ili pismeno pohvaljeni, odnosno nagrađeni, na način da usmenu pohvalu izriče razrednik, pisanu pohvalu daje razredno vijeće, a nagradu dodjeljuje učiteljsko, odnosno nastavničko vijeće. Pedagoške mjere zbog povreda dužnosti, neispunjavanja obveza i nasilničkog ponašanja u osnovnoj školi su opomena, ukor, strogi ukor i preseljenje u drugu školu.

c) *Učinkovito djelovanje škole usmjereno na vrednovanje rada*

Kako bi se stekao uvid u varijablu *Učinkovitost djelovanja škole usmjerenog na vrednovanje rada* prikupljeni su podaci o vrednovanju rada učitelja, samovrednovanju škole, profesionalnom razvoju učitelja te o korištenju podataka o školskom uspjehu učenika.

1) *Vrednovanje rada učitelja* – Kako bi se stekao uvid u proces vrednovanja rada učitelja u školama, prikupljeni su podaci o subjektima koji provode vrednovanje rada učitelja u školi[53] te načinima na koje se primjenjuju rezultati vrednovanja učitelja u školama[54].

2) *Samovrednovanje škole* - Kako bi se dobio uvid u proces samovrednovanja škole, prikupljeni su podaci koji odgovaraju postupku samovrednovanja škola koji se provodi u Republici Hrvatskoj. Konkretnije, prikupljeni su podaci o učestalosti provođenja samovrednovanja rada[55], postojanju tima za kvalitetu, aktivnostima koje su se provele u procesu samovrednovanja u svakoj školi u posljednje tri godine[56] te prioritetnim područjima rada izdvojenim na temelju provedenog samovrednovanja[57].

3) *Profesionalni razvoj učitelja* –Sukladno *Državnom pedagoškom standardu osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja* (NN, 63/08) učitelji imaju obvezu trajnoga profesionalnog usavršavanja, koje podrazumijeva najmanje jednom u dvije godine sudjelovati na profesionalnom usavršavanju na državnoj razini, najmanje tri puta godišnje sudjelovati na profesionalnom usavršavanju na županijskoj razini, redovito sudjelovati na profesionalnim usavršavanjima u školi u kojoj rade te osobno se profesionalno usavršavati u skladu s poslovima i obvezama za koje su zaduženi. Kako bi se dobio uvid u profesionalni razvoj učitelja, prikupljeni su podaci o učestalosti stručnog usavršavanja učitelja na gradskoj (ili županijskoj razini), državnoj razini i međunarodnoj razini[58].

---

[53] Škole su mogle odabrati više ponuđenih odgovora koji su se odnosili na subjekte koji provode vrednovanje rada učitelja: ravnatelj škole, tim za kvalitetu, stručna služba škole ili netko drugi (ako da, navesti tko).

[54] Prikupljeni su podaci o načinima na koje se primjenjuju rezultati vrednovanja rada učitelja, a škole su mogle odabrati više od ponuđenih osam načina primjene rezultata vrednovanja rada učitelja: S učiteljem se razgovara o načinima unapređenja rada i osmišljava plan stručnog usavršavanja; Učitelju se dodjeljuje mentor u svrhu poboljšanja rada; Učitelj se javno pohvaljuje za uspješan rad; Učitelj se predlaže za napredovanje; Učitelj se nagrađuje za uspješan i kvalitetan rad; Pozivaju se AZOO i Prosvjetna inspekcija; Učitelj se usmeno ili pismeno opominje; Učitelju se određuju sankcije; Nešto drugo.

[55] Učestalost provođenja samovrednovanja procjenjivala se u tri unaprijed zadane kategorije: škola provodi samovrednovanje rada svake godine; škola provodi samovrednovanje rada svake dvije godine; škola ne provodi samovrednovanje rada.

[56] Prikupljeni su podaci o broju i vrsti aktivnosti koje su se provele u procesu samovrednovanja u posljednje tri godine. Škole su mogle odabrati više ponuđenih aktivnosti: KREDA analiza, ispitivanje mišljenja i stavova učenika o školi, ispitivanje mišljenja i stavova roditelja o školi te ispitivanje mišljenja i stavova učitelja o školi.

[57] Škole se pitalo da navedu neka od prioritetnih područja unapređenja rada izdvojena na temelju procesa samovrednovanja škole.

[58] Učestalost stručnog usavršavanja se procjenjivala tri unaprijed zadane kategorije: nikad, povremeno i redovito.

4) *Korištenje podataka o školskom uspjehu učenika* – s obzirom na ranije spomenutu važnost korištenja rezultata evaluacije i podataka o učeničkom uspjehu, prikupio se podatak o tome koriste li škole podatke o školskom uspjehu učenika i u koju svrhu[59].

d) *Učinkovito djelovanje škole usmjereno na obogaćivanje školskog kurikuluma*

Kako bi se stekao uvid u varijablu *Učinkovitost djelovanja škole usmjerenog na obogaćivanje školskog kurikuluma*[60], prikupljeni su podaci o organizaciji i realizaciji temeljnih sastavnica školskog kurikuluma, odnosno o organizaciji i realizaciji aktivnosti, programa i projekata u školi. Konkretnije, prikupili su se podaci o izbornim predmetima, izvannastavnim i drugim aktivnostima koje se provode u školi te školskim programima i projektima. Također su prikupljeni podaci o primjeni novih ideja i pristupa u realizaciji nastave.

1) *Izborni predmeti* - Izborni predmeti su nastavni predmeti koje učenici odabiru na početku školske godine, a koji odabirom postaju dio obrazovnog standarda učenika te ulaze u opći uspjeh učenika. S obzirom da se škole razlikuju u ponudi izbornih predmeta koje nude svojim učenicima, prikupljeni su podaci o broju izbornih predmeta koji se provode u školi.

2) *Izvannastavne i druge aktivnosti koje se provode u školi* – sukladno *Državnom pedagoškom standardu osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja* (NN, 63/08) izvannastavna aktivnost je oblik aktivnosti koji škola planira, programira, organizira i realizira, a u koju se učenik samostalno, neobvezno i dobrovoljno uključuje. S obzirom da se škole razlikuju u ponudi i provođenju izvannastavnih i drugih aktivnosti, prikupljeni su podaci o broju izvannastavnih aktivnosti i broju drugih provedenih aktivnosti[61] kao što su školski izleti, ekskurzije, terenske nastave i škole u prirodi u razrednoj i predmetnoj nastavi.

3*) Školski programi* – S obzirom da se škole razlikuju u ponudi i provođenju različitih vrsta školskih programa, prikupljeni su podaci o broju različitih programa koji se provode u školama: preventivnim, ekološkim, umjetničkim i sportskim programima.

---

[59] Korištenje podataka o školskom uspjehu učenika procjenjivalo se na temelju dva ponuđena odgovora: škola koristi podatke o školskom uspjehu kako bi se usporedila sa uspjehom proteklih godina ili s uspjehom u drugim školama; škola ne koristi podatke o školskom uspjehu učenika.

[60] Prema *Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (NN, 152/14) školski kurikulum utvrđuje dugoročni i kratkoročni plan i program škole s izvannastavnim i izvanškolskim aktivnostima, a donosi se na temelju nacionalnog kurikuluma i nastavnog plana i programa. Školski kurikulum određuje nastavni plan i program izbornih predmeta, izvannastavne i izvanškolske aktivnosti i druge odgojno-obrazovne aktivnosti, programe i projekte prema smjernicama hrvatskog nacionalnog obrazovnog standarda.

[61] Prema *Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (NN, 152/14)škola može planirati u godišnjem planu i programu rada škole i školskom kurikulumu poludnevne, jednodnevne i višednevne odgojno-obrazovne aktivnosti u mjestu i izvan mjesta u kojem je smještena. Te aktivnosti su: izleti, ekskurzije i druge aktivnosti koje su isključivo u funkciji realizacije nacionalnog kurikuluma i nastavnog plana i programa.

4) *Projekti koji se provode u školi* – S obzirom da se škole razlikuju u provođenju projekata na razini škole kao i u ulaganju napora u apliciranje na natječaje za projekte financirane iz sredstava Europske unije, prikupljeni su podaci o broju realiziranih projekata koji su financirani iz sredstava Europske unije (EU projekata) i koje je škola samostalno organizirala i provela[62].
5) *Nove ideje i pristupi u realizaciji nastave* – kako bi se dobio uvid u primjenu novih ideja i pristupa u realizaciji nastave (koja se često povezuje sa inovativnosti škole) prikupljeni su podaci o primjeni različitih ideja i pristupa u realizaciji nastave[63], korištenju e-dnevnika[64] i podržavanju uvođenje novih ideja i pristupa u realizaciji nastave od strane učitelja[65].

e) *Učinkovito društveno – javno djelovanje škole*

Kako bi se stekao uvid u varijablu *Učinkovitost društveno – javnog djelovanja škole* prikupljeni su podaci o organiziranim aktivnostima kulturne i javne djelatnosti škole te primljenim nagradama i priznanjima za rad škola.
1) *Aktivnosti kulturne i javne djelatnosti škole* – Aktivnosti kulturne i javne djelatnosti škole podrazumijevaju sve aktivnosti koje se organiziraju u školi i/ili izvan škole, a namijenjene su učenicima, roditeljima i članovima lokalne zajednice. Prikupljeni su podaci o vrsti i broju aktivnosti kulturne i javne djelatnosti[66] koje su škole organizirale u školskoj godini 2015/2016.
2) *Nagrade i priznanja za rad školi* – Prikupljeni su podaci o tome je li škola kao ustanova u protekle tri godine primila nagrade ili priznanja za svoj rad i koliko je nagradi ili priznanja škola primila.

[62] Škole su trebale odgovoriti na pitanje jesu li u posljednje tri godine realizirale neke od EU projekata ili programa te koliko su EU projekata ili programa realizirale. Također ih se pitalo jesu li u posljednje tri godine realizirale i provele vlastite projekte te koliko su vlastitih projekata realizirale.
[63] Škole su trebale označiti koje od ponuđenih novih ideja i pristupa u realizaciji nastave provode: izrada digitalnih sadržaja (npr. digitalni stripovi, mape, herbariji); snimanje video i audio uradaka; sastava putem video linka (nastava na daljinu); online kvizovi i testovi; prezentacije (ppt, online); obrazovne platforme (npr. YouTube za škole, Edmodo, Nearpod); online portali (npr. Baltazar, eLektire, eTwinning).
[64] Škole su mogle odabrati jednu od unaprijed zadanih kategorija: škola koristi e-dnevnike u svim odjelima; škola koristi e-dnevnike samo u odjelima razredne nastave ili samo u odjelima predmetne nastave; škola ne koristi e-dnevnike.
[65] Trebalo je označiti u kojoj mjeri učitelji podržavaju uvođenje novih ideja i pristupa u realizaciji nastave, a bile su ponuđene tri kategorije: Učitelji pružaju otpor; Učitelji djelomično podržavaju i Učitelji u potpunosti podržavaju.
[66] Škole su trebale označiti koje su ponuđene aktivnosti kulturne i javne djelatnosti organizirale te za svaku organiziranu aktivnost navesti broj. Bile su ponuđene sljedeće aktivnosti kulturne i javne djelatnosti škole: Školske priredbe (priredbe i koncerti), sajmovi, izložbe, sportska događanja, humanitarne aktivnosti, ekološke aktivnosti, zahtjevi za donacije u svrhu unapređenja rada, dani otvorenih vrata, edukacije za roditelje (predavanja, radionice), aktivnosti u kojima sudjeluju roditelji i učenici zajedno, objava školskog lista.

f) *Učinkovito djelovanje škole usmjereno na suradnju*

Kako bi se stekao uvid u varijablu *Učinkovitost djelovanja škole usmjerenog na suradnju* prikupljeni su podaci o komunikaciji s roditeljima i zadovoljstvu škole suradnjom s vanjskim dionicima.

1) *Komunikacija s roditeljima* – prikupljeni su podaci o načinima ostvarivanja komunikacije s roditeljima[67] i procjeni kvalitete komunikacije s roditeljima[68]. Škole su trebale označiti na koje načine ostvaruju komunikaciju s roditeljima te procijeniti kvalitetu ostvarene komunikacije.

2) *Zadovoljstvo škole suradnjom s vanjskim dionicima* – zadovoljstvo škole suradnjom s vanjskim dionicima procjenjivalo se za sljedeće dionike: roditelje, kulturne i sportske organizacije i udruge, vjerske zajednice, tijela lokalne samouprave odgovorne za djelatnost odgoja i obrazovanja, visokoškolske institucije za obrazovanje učitelja i nastavnika te druge škole na lokalnoj, nacionalnoj i međunarodnoj razini[69].

g) *Učinkovito djelovanje škole usmjereno na zadovoljstvo zaposlenika i korisnika*

Kako bi se dobio uvid u varijablu *Učinkovitost djelovanja škole usmjerenog na zadovoljstvo zaposlenika i korisnika* prikupili su se podaci o zadovoljstvu roditelja školom i zadovoljstvu učitelja poslom.

1) *Zadovoljstvo roditelja školom* – roditelje se pitalo da na ljestvici od 1 do 5 (1 – u potpunosti se ne slažem, 5 – u potpunosti se slažem) procijene u kojoj se mjeri slažu sa sljedećom tvrdnjom: *Kao roditelj zadovoljan sam školom*. Kako bi se dobila vrijednost zadovoljstva roditelja na razini svake škole izračunala se prosječna vrijednost na toj čestici za svaku školu.

2) *Zadovoljstvo učitelja poslom* – učitelje se pitalo da na ljestvici od 1 do 5 (1 – izrazito sam nezadovoljan, 5 – izrazito sam zadovoljan) procijene u kojoj su mjeri zadovoljni svojim poslom. Kako bi se dobila vrijednost zadovoljstva učitelja poslom na razini svake škole izračunala se prosječna vrijednost na toj čestici za svaku školu.

---

[67] Ponuđena su tri načina komunikacije: telefonskim kontaktom (poziv, sms), e-mail i Internet (web stranica škole, forum, društvene mreže).

[68] Kvaliteta ostvarene komunikacije procjenjivala se u dvije unaprijed zadane kategorije: nije zadovoljavajuća i zadovoljavajuća je.

[69] Zadovoljstvo se procjenjivalo u tri unaprijed zadane kategorije: nismo zadovoljni, djelomično zadovoljni i u potpunosti zadovoljni.

6.4. Uzorak istraživanja

Osnovnu jedinicu analize u ovom istraživanju činile su osnovne škole u Republici Hrvatskoj. Populaciju su činile sve matične osnovne škole[70] u Republici Hrvatskoj. S obzirom da je ovo istraživanje provedeno u sklopu šireg znanstveno-istraživačkog projekta, uzorak ovog istraživanja odgovarao je uzorku korištenom u prvoj fazi istraživačkog projekta kako bi se svi prikupljeni podaci o pojedinim školama mogli međusobno uspoređivati. U prvoj fazi istraživačkog projekta odabran je jednostavan slučajan uzorak od 100 osnovnih matičnih škola u Republici Hrvatskoj[71], a realizirani uzorak obuhvatio je 59 osnovnih matičnih škola. Uzorak u ovom istraživanju činio je realizirani slučajni uzorak od 59 osnovnih matičnih škola koje su sudjelovale u prvoj fazi istraživačkog projekta. Konačan realizirani uzorak ovog istraživanja obuhvatio je 56 osnovnih matičnih škola u RH.

Valja napomenuti kako su u istraživanje bili uključeni različiti dionici i korisnici odgojno – obrazovnog procesa koji se odvija u osnovnim školama: ravnatelji, stručni suradnici, učitelji i roditelji učenika osnovnih škola iz uzorka[72]. Kao ključni dionici za prikupljanje podataka o objektivnim pokazateljima učinkovitosti i općim obilježjima škola izdvojeni su ravnatelji i stručni suradnici škola, dok su učitelji izdvojeni kao ključni dionici za prikupljanje podataka o obilježjima školskog vođenja i zadovoljstvu učitelja poslom. Roditelji učenika osnovnih škola iz uzorka izdvojeni su kao ključni korisnici za prikupljanje podataka o zadovoljstvu roditelja školom[73].

---

[70] Sukladno *Državnom pedagoškom standardu osnovnoškolskog sustava odgoja* i obrazovanja (NN, 63/08) osnovna škola je odgojno-obrazovna institucija u kojoj se provodi odgoj i obrazovanje, a ima najmanje po jedan razredni odjel od I. do VIII. razreda. Osnovne (matične) škole mogu imati svoje područne škole i područne odjele. Ukoliko (matične) škole imaju svoje odgojno-obrazovne podružnice – područne škole, one su smještene izvan sjedišta matične škole i s njom su programski i kadrovski povezane. Područne škole se ustrojavaju ukoliko upisnom kvotom osiguravaju broj učenika za najmanje po jedan razredni odjel od I. do IV., odnosno od V. do VIII. razreda te ukoliko ispunjavaju Standard za obavljanje djelatnosti. U ovom istraživanju bile su uključene matične osnovne škole.

[71] Kako bi se moglo zaključivati s uzorka na populaciju provedeno je uzorkovanje koje je uključivalo nekoliko koraka: istraživanjem se nastojalo obuhvatiti nešto više od 10% ukupne populacije osnovnih matičnih škola RH, stoga se izradila baza podataka svih matičnih osnovnih škola u RH koja je uključivala 887 matičnih osnovnih škola u RH. Služeći se tablicom slučajnih brojeva generiralo se 100 slučajnih brojeva prema kojima se napravio popis 100 osnovnih matičnih škola koje su se kodirale slučajno odabranim brojevima. Na taj način je dobiven slučajan uzorak osnovnih matičnih škola RH.

[72] U svakoj su se školi ispitivanjem obuhvatili ravnatelji i stručni suradnici škola te po 30 učitelja (ili manje ukoliko škola ima manji broj zaposlenih učitelja) i roditelja učenika te škole. U istraživanju koje je provedeno u okviru šireg istraživačkog projekta sudjelovalo je ukupno 1115 učitelja i 1438 roditelja.

6.5. Metode i instrumenti istraživanja

Istraživanju se pristupilo iz kvantitativne istraživačke perspektive. Istraživačke metode u ovom istraživanju su deskriptivna i korelacijska metoda, a prikupljanje empirijske evidencije provelo se putem anketnog ispitivanja[74]. Podaci koji su se koristili u ovom istraživanju prikupljeni su putem sljedećih mjernih instrumenata:

1) *Upitnik za prikupljanje objektivnih pokazatelja učinkovitosti i obilježja škola* (Prilog 1)

Za potrebe ovog istraživanja konstruiran je *Upitnik za prikupljanje objektivnih pokazatelja učinkovitosti i obilježja škola* kojim su se prikupili podaci o kontekstualnim obilježjima škola, općim obilježjima škola (školskim ulazima) i pokazateljima učinkovitosti (školskim izlazima). Kreiranju upitnika pristupilo se na temelju ranije opisanog modela istraživanja koji svoje uporište ima u detaljnoj teorijskoj analizi i operacionalizacije različitih općih i kontekstualnih obilježja škola, školskih procesa te pokazatelja učinkovitosti. Sa ciljem povećavanja pouzdanosti, unutarnje i sadržajne valjanosti i primjenjivosti upitnika provedeno je testiranje upitnika u obliku ekspertne validacije[75]. Konačna verzija upitnika sastojala se od 45 pitanja različitih oblika: dihotomnih pitanja, pitanja višestrukog izbora, ljestvica procjena, otvorenih pitanja. Upitnici su se školama dostavili putem pošte, a ispunjavali su ga ravnatelji i stručna služba škole. S obzirom da istraživačka etika nalaže da se ispitanicima iznesu svi relevantni detalji o istraživanju i na taj način osigura odgovornost prema sudionicima (Milas, 2009), uz anketni upitnik se dostavio personalizirani dopis[76] ravnatelju/ici škole koji su sudjelovali u istraživanju. Anonimnost ustanova osigurala se šifriranjem upitnika.

---

[74] Svrha anketnog ispitivanja je prikupljanje opsežnih podataka sa svrhom generaliziranja i stvaranja podataka koji se mogu obrađivati, a predmet istraživanja mogu biti mišljenja, postignuća, ishodi, uvjeti ili procjene (Cohen i sur., 2007). Razlog odabira anketnog ispitivanja u ovom istraživanju jest njegova ekonomičnost (omogućava prikupljanje podataka većeg broja školskih ustanova), standardiziranje informacija (mogućnost korištenja istog instrumenta sa istim pitanjima za sve škole) te prikupljanje različitih vrsta podataka (instrument sadrži različite vrste pitanja) koji se mogu statistički obraditi.

[75] Ekspertna validacija provedena je sa ravnateljima dviju osnovnih škola u gradu Rijeci – OŠ Brajda i OŠ Pećine. Svrha ekspertne validacije bila je provjera valjanosti i jasnoće čestica upitnika, strukture upitnika, testiranje potrebnog vremena za ispunjavanje i dobivanje povratnih informacija o eventualnim nejasnoćama i poteškoćama u ispunjavanju. Također se raspravilo o preformulaciji određenih pitanja, a stručnjaci su bili pozvani da predlože dodatna pitanja za koja smatraju da bi doprinijela kvaliteti upitnika. Preporučene manje izmjene su učinjene nakon prve ekspertne validacije te je na novoj verziji upitnika provedena druga ekspertna validacija. Drugo predispitivanje je pokazalo kako su upute i pitanja u upitniku jasni i razumljivi, a zbog specifičnosti pitanja u upitniku moguće je da vrijeme za ispunjavanje upitnika varira, s obzirom na dostupnost i pripremljenost podataka.

[76] U dopisu su se naveli svi potrebni podaci o istraživanju: cilj i svrha istraživanja, podaci o istraživaču (istraživačkom projektu i podacima za kontakt), upute o ispunjavanju upitnika, rokovi i način povrata upitnika, jamstvo povjerljivosti i anonimnosti, načini izvještavanja o istraživanju te zahvala sudionicima na suradnji.

2) *Pregled ostalih podataka prikupljenih i korištenih u empirijskom modelu*

U ovom istraživanju koristili su se i podaci iz baze rezultata šireg istraživačkog projekta[77]. U nastavku slijedi pregled ostalih podataka koji su se prikupili istraživačkim projektom i koristili u empirijskom modelu ovog istraživanja.

Podaci o tipu školskog vođenja. Za prikupljanje podataka o tipu školskog vođenja korišten je *Upitnik o obilježjima školskog vođenja* koji se sastoji od 72 čestice grupirane u sedam skala[78]. Od čestica koje se odnose na obilježja i pretpostavke školskog vođenja kreirane su linearne kompozitne varijable prema navedenim skalama. Za potrebe ovog istraživanja nisu se koristile sve kompozitne varijable, već one koje se odnose na obilježja tipa školskog vođenja: kompozitna varijabla *Sudjelovanje: obilježje tipa školskog vođenja*; kompozitna varijabla *Utjecaj: obilježje tipa školskog vođenja* i kompozitna varijabla *Socijalni odnosi: obilježje tipa školskog vođenja.* Prikupljeni podaci za škole su se klaster analizom (K-means) razvrstali u zadane klastere za tip vođenja: 1) *u većoj mjeri individualno školsko vođenje* i 2) *u većoj mjeri distribuirano školsko vođenje*. Za potrebe ovog istraživanja preuzeti su ranije obrađeni podaci za svaku školu iz uzorka o tome pripada li skupini škola koje u većoj mjeri imaju zastupljeno individualno školsko vođenje ili skupini škola koje u većoj mjeri imaju zastupljeno distribuirano školsko vođenje.

Podaci o zadovoljstvu poslom učitelja. Za procjenu zadovoljstva poslom učiteljima je ponuđena jedna izdvojena čestica u upitniku. Učitelji su na ljestvici od 1 do 5 procjenjivali u kojoj su mjeri zadovoljni svojim poslom, pri čemu je 1 označavalo izrazito nezadovoljstvo, a 5 izrazito zadovoljstvo poslom.

Podaci o učinkovitosti škole iz perspektive roditelja. Upitnik za ispitivanje učinkovitosti škole iz perspektive roditelja sastojao se od 30 čestica kojima su roditelji procjenjivali u kojoj se mjeri slažu sa tvrdnjama o različitim obilježjima škole, a između ostalog se procjenjivalo i

---

Posebno je naglašeno kako se podaci o pojedinoj školi neće prikazivati u izvješćima o rezultatima istraživanja te je na taj način osigurana potpuna anonimnost sudionika i ustanova.

[77] Radi se o podacima koji su prikupljeni *Baterijom instrumenata za ispitivanje obilježja školskog vođenja i učinkovitosti škole* te *Upitnikom za ispitivanje učinkovitosti škole iz perspektive roditelja*.

[78] Upitnik se sastoji od sedam skala za ispitivanje obilježja i pretpostavki školskog vođenja: *Opća obilježja školskog vođenja, Sudjelovanje, Utjecaj, Socijalni odnosi, Aktivnosti ravnatelja, Obilježja dionika, Organizacijsko – materijalni resursi.* Sve navedene skale su Likertova tipa od 1 (u potpunosti se ne slažem) do 5 (u potpunosti se slažem). Koeficijent unutarnje pouzdanosti navedenih skala (Cronbachov alpha) kreće se od 0,832 do 0,951.

zadovoljstvo roditelja školom. Za procjenu zadovoljstva roditelja školom koristila se jedna izdvojena čestica iz navedenog upitnika (*Kao roditelj zadovoljan sam školom*). Roditelji su na ljestvici od 1 do 5 procjenjivali u kojoj su mjeri zadovoljni školom, pri čemu je 1 označavalo potpuno neslaganje s tvrdnjom, a 5 potpuno slaganje s tvrdnjom.

6.6. Obrada podataka

Obrada podataka izvršila se pomoću Statističkog programa za društvene znanosti (IBM SPSS, 20.0.), a obrada i analiza podataka se vršila sukladno postavljenim ciljevima i zadacima:

1. Za realizaciju prvog cilja i pripadajućih zadataka primijenila se deskriptivna statistika u kojoj su se koristile metode univarijatne statistike (postotci, frekvencije, mjere centralne tendencije i mjere varijabilnosti) kako bi se škole opisale i kategorizirale s obzirom na kontekstualna obilježja i opća obilježja (školske ulaze).

2. Za realizaciju drugog cilja i pripadajućih zadataka primjenila se diskriptivna statistika u kojoj su se koristile metode univarijatne statistike (postotci, frekvencije, mjere centralne tendencije – aritmetička sredina, standardna devijacija, medijan, interkvartilni raspon i kvartilni koeficijent disperzije te mjere varijabilnosti**)** kako bi se škole opisale i kategorizirale s obzirom na odabrane pokazatelje učinkovitosti odnosno školske izlaze te kako bi se u konačnici odredio stupanj učinkovitosti svake škole. Za provjeru mogućnosti kreiranja jedinstvenog indeksa učinkovitosti škola temeljem pojedinih pokazatelja učinkovitosti provedena je komponentna analiza pokazatelja učinkovitosti. Standardnom regresijskom metodom izračunati su faktorski bodovi ukupne učinkovitosti za svaku školu, uz zadani kriterij zadržavanja jedne komponente koja objašnjava najveći dio varijance rezultata pokazatelja učinkovitosti.

3. Za realizaciju trećeg i četvrtog cilja i pripadajućih zadataka primijenili su se sljedeći statistički postupci:

Deskriptivnom analizom utvrđene su frekvencije, mjere centralne tendencije (medijani i kvartilna raspršenja) i parametri distribucije (simetričnost, kurtoza i značajnost odstupanja empirijskih rezultata od normalne distribucija) analiziranih varijabli. S obzirom da distribucije rezultata u nekim varijablama učinkovitosti (Tablica 2) značajno odstupaju od normalne distribucije, u analizama su korišteni neparametrijski testovi. U situacijama u kojima je broj škola u pojedinoj grupi bio manji od 15 značajnost parametara dodatno je provjerena SPSS procedurom za egzaktne testove. U situacijama u kojima to nije bilo moguće zbog ograničenih računalnih resursa (ta metoda je u pojedinim situacijama izrazito zahtjevna za memorijske resurse računala) za provjeru je korištena aproksimacija *Monte Carlo metodom* (Mehta i Patel, 2012). U radu su navedene standardne značajnosti, a u slučaju kada je dodatna provjera ukazivala na suprotan zaključak, navedene su i značajnosti dobivene egzaktnim testom ili

Monte Carlo metodom. U situacijama kada je u jednoj skupini škola bio premalen broj statističkih jedinica analize[79], statističke analize se nisu mogle provesti.

Kada je zadatak zahtijevao usporedbu dvije skupine škola na pokazateljima učinkovitosti korišten je *Mann–Whitney U* neparametrijski test za usporedbu dvije nezavisne skupine rezultata. Kad je zadatak zahtijevao usporedbu više od dvije skupine škola na pokazateljima učinkovitosti korišten je *Kruskal–Wallis* neparametrijski test za usporedbu više od dvije nezavisne skupine rezultata. Nakon toga, u slučajevima kada je dobivena statistički značajna razlika među uspoređivanim grupama, provedena je analiza višestrukih usporedbi po svim parovima skupina *Mann–Whitney U* testom uz *Bonferroni* korekciju provedenu zbog inflacije alpha pogreške u situaciji višestrukih testova. Kada je zadatak zahtijevao provjeru povezanosti među varijablama provedena je analiza neparametrijskom *Spearmanovom* rang korelacijom.

U okviru općeg linearnog modela moderatorski učinak odabranih kontekstualnih i općih obilježja na razliku u učinkovitosti škola koje imaju različit dominantni tip školskog vođenja (u većoj mjeri individualno školsko vođenje ili u većoj mjeri distribuirano školsko vođenje) testiran je pomoću interakcijskog efekta odabranih kontekstualnih i općih obilježja škola i stupnja razvijenosti obilježja distribuiranog školskog vođenja na učinkovitost škola.

[79] Utvrđivanje razlika u učinkovitosti škola između škola s obzirom na stručnu zastupljenost nastave u razrednoj nastavi nije bilo moguće provesti jer je u skupini djelomične stručne zastupljenosti nastave u razrednoj nastavi bila samo jedna škola (a u skupini u potpunosti stručno zastupljene nastave 51 škola). Također, utvrđivanje razlika u učinkovitosti škola s obzirom provode li ili ne cjelodnevnu nastavu nije bilo moguće provesti jer su u skupini škola koje provode cjelodnevnu nastavu bile samo dvije škole (a u skupini škola koje ne provode cjelodnevnu nastavu 54 škole).

Tablica 2: Deskriptivni parametri pokazatelja učinkovitosti

Pokazatelji učinkovitosti	M	SD	C	Q_{3-1}	Simetričnost	Kurtoza	KS Z
Učinkovito djelovanje škole usmjereno na uspjeh učenika	20,41964	3,730436	20	5,875	0,05708409	-0,74795	1,006
Učinkovito odgojno djelovanje škole usmjereno na disciplinu učenika	7,042857	1,524212	6,9	2,2	-0,51452073	-0,23096	1,114
Učinkovito djelovanje škole usmjereno na vrednovanje	6,555357	1,606795	6,7	2,5	0,00011647	-0,63771	0,669
Učinkovito djelovanje škole usmjereno na obogaćivanje školskog kurikuluma	13,43929	3,280226	13,55	5,4	-0,08782392	-1,03065	0,836
Učinkovito društveno javno djelovanje škole	6,575	2,820074	6,6	6,7	0,05115113	-1,59492	1,753**
Učinkovito djelovanje škole usmjereno na suradnju	7,998214	1,715331	8,6	2,35	-0,73823124	-0,12807	1,56*
Učinkovito djelovanje škole usmjereno na zadovoljstvo korisnika i dionika	6,721429	2,046613	6,6	3,4	0,18260204	-0,73113	1,646**
Ukupna učinkovitost	68,75179	9,235426	68,8	15,575	0,00261876	-0,68195	0,566

*p<0,05; **p<0,01

7. PRIKAZ I INTERPRETACIJA REZULTATA

U daljnjem tekstu, a na temelju prikupljenih podataka prikazat će se i interpretirati rezultati istraživanja sukladno postavljenim ciljevima i zadacima. Navodi se raspodjela škola prema kontekstualnim i općim obilježjima, a zatim slijedi prikaz učinkovitosti osnovnih škola u RH, raspodjela škola prema odabranim pokazateljima te prikaz određivanja stupnja učinkovitosti škola s obzirom na učinkovitost svake pojedine skupine pokazatelja. Nakon toga se prikazuju i interpretiraju rezultati utvrđivanja razlika (i povezanosti) u učinkovitosti osnovnih škola u RH s obzirom na kontekstualna i opća obilježja škola te rezultati utvrđivanja razlika u učinkovitosti osnovnih škola u RH s obzirom na dominantni tip školskog vođenja.

7.1. Raspodjela škola prema kontekstualnim i općim obilježjima

U daljnjem tekstu prikazana je raspodjela škola prema kontekstualnim i općim obilježjima[80]. Prikazan je način prema kojima se školama dodjeljuju vrijednosti pojedinih obilježja s ciljem pripreme varijabli za daljnje analize. Valjda naglasiti kako su pojedine varijable općih obilježja složene i višestruko operacionalizirane (*Stručnost učitelja, Opremljenost, Financijski resursi škole*), što znači da je za utvrđivanje njihova stanja kolektirano više jednostavnih empirijskih činjenica iz kojih je transformiranjem dobiven jedinstveni skupni podatak o stanju te složene varijable.

Raspodjela škola prema kontekstualnim obilježjima škola

Kako bi se škole opisale i raspodijelile prema kontekstualnim obilježjima, prikazuju se podaci o: a) osnivaču, b) okružju rada škola i c) statusu škola (Tablica 3).

a) Na temelju prikupljenih podataka vidljivo je da je većini ispitanih škola (N=34, 60,7%) osnivač jedinica područne (regionalne) samouprave - Županija, dok je nešto manjem broju ispitanih škola (N=22, 39,3%) osnivač jedinica lokalne samouprave - Grad.

b) Na temelju podataka o lokaciji škole, odredilo se okružje rada za svaku školu. Vidljivo je da se više od polovice škola (N=31, 55,4%) nalazi u urbanom okružju rada, dok se nešto manji broj škola (N=25, 44,6%) nalazi u ruralnom i mješovitom okružju rada.

[80] U Prilogu 2 se može vidjeti prikaz kontekstualnih i općih obilježja za svaku školu pojedinačno

c) Na temelju podataka o statusu škole vidljivo je da od ukupno 56 škola, 5 škola (8,9%) ima dodijeljen poseban status, dok 51 škola (91,1%) nema poseban status

Tablica 3: Kontekstualna obilježja škola

Kategorije	Operacionalizacija	Frekvencija	%
Osnivač (N=56)	Grad	22	39,3
	Županija	34	60,7
Okružje rada škole (N=56)	Urbano okružje rada	31	55,4
	Ruralno i mješovito okružje rada	25	44,6
Status škole (N=56)	Nema poseban status	51	91,1
	Ima poseban status	5	8,9

Raspodjela škola prema općim obilježjima

Kako bi se škole opisale i raspodijelile prema općim obilježjima prikazuju se podaci o: a) veličini škole, b) broju smjena u školi, c) nekim obilježjima učeničke populacije, d) broju učenika na jednog učitelja u školi, e) stručnoj ekipiranosti u školi, f) stručnosti učitelja, g) oblicima odgojno-obrazovnog rada koji se provode u školi, h) opremljenosti škole i učionica, i) upravljanju financijskim resursima.

a) *Veličina škole* - Na temelju prikupljenih podataka o ukupnom broju učenika u svakoj školi vidljivo je da u kategoriju malih škola svrstano 11 škola (19,6%), u kategoriju srednje velikih škola je svrstano 29 škola (51,8%), a u kategoriju velikih škola je svrstano 16 škola (28,6%) (Tablica 4).

b) *Broj smjena u školi* - Na temelju podataka o broju smjena koje se provode u školama vidljivo je da više od polovice škola (N=33, 58,9%) provodi jednosmjenski rad, dok nešto manji broj škola (N=23, 41,1%) radi u dvije ili više smjena (Tablica 4).

c) *Obilježja učeničke populacije* - Na temelju podataka o udjelu učenika s teškoćama, postotku učenika putnika i postotku učenika koji koriste neki oblik subvencija vidljivo je sljedeće:

Škole u prosjeku imaju 6,30 % (SD=3,708) učenika s teškoćama. Raspon postotka učenika s teškoćama kreće se od niti jednog učenika (0%) do 27,75% učenika s teškoćama. Škole u prosjeku imaju 26,86 % (SD=23,330) učenika putnika. Raspon postotka učenika putnika kreće se od niti jednog učenika (0%) do 79,72% učenika putnika. Škole u prosjeku imaju 17,93% (SD=23,769) učenika koji koriste neki oblik subvencije. Raspon učenika koji koriste neki oblik subvencije kreće se od niti jednog učenika (0%) do 100% učenika. S obzirom na vrstu podatka ove varijable nisu kategorizirane, već su za potrebe daljnjih analiza ostavljene kao kontinuirane varijable.

d) *Broj učenika na jednog učitelja u školi* - Na temelju ukupnog broja učenika i ukupnog broja učitelja u školi, za svaku školu se izračunao prosječan broj učenika na jednog učitelja (M=9, SD=3,396). Raspon omjera broja učenika na jednog učitelja kreće se od 2,21 do 15,31.

e) *Stručna ekipiranost* - Na temelju prikupljenih podataka o broju i profilu zaposlenih stručnih suradnika te u skladu s postavljenom kategorizacijom vidljivo je da 13 škola (23,2%) ne zadovoljava uvjete o broju i profilu stručnih suradnika, dok 43 škole (76,8%) zadovoljavaju uvjete o broju i profilu stručnih suradnika zaposlenih u školi (Tablica 4)

f) *Stručnost učitelja* - Na temelju prikupljenih podataka o udjelu stručne zastupljenosti u razrednoj i predmetnoj nastavi te u skladu s unaprijed određenom kategorizacijom[81], vidljivo je sljedeće: u razrednoj nastavi gotovo sve škole (N=51; 91,1%) spadaju u kategoriju u potpunosti stručno zastupljene nastave, dok samo jedna škola (N=1; 1,8%) spada u kategoriju djelomično stručno zastupljene nastave. U predmetnoj nastavi također više od polovice škola (N=38, 67,9%) spada u kategoriju u potpunosti stručno zastupljene nastave, dok nešto veći broj škola (N=14, 25%) u odnosu na isti podatak u razrednoj nastavi spada u kategoriju djelomično stručno zastupljene nastave (Tablica 4).

[81] Iako se stručna zastupljenost procjenjivala u tri unaprijed zadane kategorije: manje od 50%, više od 50% i u potpunosti 100%, podaci su pokazali kako niti jedna škola nije imala manje od 50%. Sukladno tome u konačnici su uzete u obzir samo dvije kategorije stručne zastupljenosti nastave i to: djelomično stručno zastupljena nastava i u potpunosti stručno zastupljena nastava.

Nadalje, vidljivo je da škole u prosjeku imaju 10,24% (SD=17,084) učitelja u razrednoj nastavi koji su unaprijeđeni u zvanje savjetnika i mentora. Raspon postotka učitelja koji su unaprijeđeni u razrednoj nastavi kreće se od niti jednog učitelja (0%) do 75% učitelja. Nešto manji prosjek učitelja koji su unaprijeđeni je u predmetnoj nastavi, a on u prosjeku iznosi 9,54% (SD=10,120). Raspon postotka učitelja koji su unaprijeđeni u predmetnoj nastavi kreće se od niti jednog učitelja (0%) do 42,86%.

Škole u prosjeku imaju 20,15% (SD=22,126) učitelja u razrednoj nastavi koji su bili mentori učiteljima početnicima, a raspon postotka se kreće od 0% do 83,33%. U predmetnoj nastavi je prosjek učitelja koji su bili mentori učiteljima početnicima znatno manji 9,70% (SD=1,459), a raspon postotka se kreće od 0% do 43,33%.

Škole u prosjeku imaju 4,68% (SD=8,395) učitelja u razrednoj nastavi koji su uključeni u rad stručnih povjerenstava izvan škole. Raspon postotka učitelja u razrednoj nastavi koji su uključeni u rad stručnih povjerenstava izvan škole kreće se od niti jednog učitelja (0%) do 46,67% učitelja. U predmetnoj nastavi je nešto veći prosjek učitelja koji su uključeni u rad stručnih povjerenstava izvan škole, a on iznosi 5,78% (SD=9,523). Raspon postotka učitelja u predmetnoj nastavi koji su uključeni u rad stručnih povjerenstava izvan škole kreće se od niti jednog učitelja (0%) do 56,25%.

Škole u prosjeku imaju 2,44% (SD=4,696) učitelja u razrednoj nastavi koji objavljuju publikacije. Raspon postotka učitelja u razrednoj nastavi koji objavljuju publikacije kreće se od niti jednog učitelja (0%) do 16,67%. U predmetnoj nastavi škole u prosjeku imaju 2,88% (SD=4,824), a raspon postotka učitelja u predmetnoj nastavi koji objavljuju publikacije kreće se od niti jednog učitelja (0%) do 16,67%. S obzirom na vrstu podataka, ove varijable nisu kategorizirane, već su za potrebe daljnjih analiza ostavljene kao kontinuirane varijable.

Tablica 4: Opća obilježja škola 1

Kategorije	Operacionalizacija	Frekvencija	%
Veličina škole (N=56)	Mala škola	11	19,6
	Srednja škola	29	51,8
	Velika škola	16	28,6
Broj smjena u školi (N=56)	Jedna smjena	33	58,9
	Dvije ili više smjena	23	41,1
Stručna ekipiranost (N=56)	Škola ne zadovoljava uvjete o broju i profilu zaposlenih stručnih suradnika	13	23,2
	Škola zadovoljava uvjete o broju i profilu zaposlenih stručnih suradnika	43	76,8
Stručna zastupljenost u razrednoj nastavi (N=52)	Djelomično stručno zastupljena nastava	1	1,9
	U potpunosti stručno zastupljena nastava	51	98,1
Stručna zastupljenost u predmetnoj nastavi (N=52)	Djelomično stručno zastupljena nastava	14	26,9
	U potpunosti stručno zastupljena nastava	38	73,1

g) *Oblici odgojno – obrazovnog rada* - Na temelju prikupljenih podataka škole su se kategorizirale u dvije kategorije: one koje provode određeni tip odgojno – obrazovnog rada i one koje ne provode određeni tip odgojno – obrazovnog rada. Na temelju prikupljenih podataka vidljivo je da se program produženog boravka provodi u 22 škole (39,3%), cjelodnevna nastava u 2 škole (3,6%), produženi stručni postupak u 7 škola (12,5%), poseban razredni odjel u 12 škola (21,4%), a kombinirani razredni odjel ima 22 škole (39,3%) (Tablica 5).

Tablica 5: Opća obilježja škola 2

Kategorije	**Operacionalizacija**	**Škola provodi**		**Škola ne provodi**	
		Frekvencija	**%**	**Frekvencija**	**%**
Oblici odgojno – obrazovnog rada	Produženi boravak	22	39,3	34	60,7
	Cjelodnevna nastava	2	3,6	54	96,4
	Produženi stručni postupak	7	12,5	49	87,5
	Poseban razredni odjel	12	21,4	44	78,6
	Kombinirani razredni odjel	22	39,6	34	60,7

h) Opremljenost – Podatke o različitim aspektima opremljenosti škola bilo je potrebno objediniti u jednu jedinstvenu varijablu koja govori o stupnju opremljenosti škola, a koja je potom kategorizirana u tri kategorije: lošije, srednje i bolje opremljene škole. Kategorizaciji je prethodio unaprijed utvrđeni postupak dodjeljivanja bodova školi prema pojedinim pokazateljima opremljenosti škole[82].

[82] To je postignuto na sljedeći način: sukladno a) *procjeni opremljenosti specijaliziranih učionica* u tri unaprijed zadane kategorije, školama se dodijelilo 0 bodova (ako je procjena označena kao nezadovoljavajuća), 1 bod (ako je procjena označena kao djelomično zadovoljavajuća) ili 2 boda (ako je procjena označena kao zadovoljavajuća) za svaku procijenjenu specijaliziranu učionicu i školski prostor. Podaci o procjeni opremljenosti specijaliziranih učionica su zatim transformirani u bodove u rasponu od 0 do16. Zatim su se školama dodijelili bodovi za b) *udio (postotak) učionica opremljenih različitom digitalnom opremom*, na način da se školama dodijelilo 0 bodova (ako imaju manje od 50% učionica opremljenih računalom i LCD projektorom, te prema drugom pokazatelju manje od 50% učionica opremljenih TV i video/DVD playerom), 1 bod (ako imaju od 50% do 99,99% učionica opremljenih računalom i LCD projektorom, te prema drugom pokazatelju od 50% do 99,99% učionica opremljenih TV i video/DVD playerom) te 2 boda (ako imaju 100% učionica opremljenih računalom i LCD projektorom, te prema drugom pokazatelju 100% učionica opremljenih TV i video/DVD playerom). Po istom principu je bodovan pokazatelj opremljenosti učionica pametnom pločom: 0 bodova (ako niti jedna učionica nema pametnu ploču), 1 bod (do 10% učionica), 2 boda (više od 10% učionica). Podaci su zatim transformirani u bodove u rasponu od 0 do 6 bodova. U konačnici su se zbrojili bodovi za a) i b), a raspon ukupnih bodova iznosio je od 0 do 22 boda. Na temelju ukupnih bodova za varijablu *Opremljenost* bilo je moguće kategorizirati škole u tri kategorije u koje je uvršten približno podjednak postotak ispitanika, prema 33% najnižih (lošije opremljene), 33% srednjih (srednje opremljene) i 33% najviših rezultata (bolje opremljene).

U kategoriju lošije opremljenih škola razvrstane su škole koje su postignule 0-10 bodova (N=19; 33,9%), u kategoriju srednje opremljenih škola razvrstane su škole koje su postigle 11 – 14 bodova (N=18; 32,2%), a u kategoriju bolje opremljenih škola razvrstane su škole koje su postigle od 15-22 bodova (N=19; 33,9%) (Tablica 6).

Tablica 6: Opća obilježja škola 3

Kategorije	**Operacionalizacija**	**Frekvencija**	**%**
Opremljenost (N=56)	Lošije opremljene škole	19	33,9
	Srednje opremljene škole	18	32,2
	Bolje opremljene škole	19	33,9

i) Pribavljanje dodatnih financijskih sredstava - Kako bi se dobila jedinstvena varijabla koja govori o ulaganju dodatnih napora u pribavljanje financijskih sredstava u odnosu na dodijeljena financijska sredstva koristili su se podaci o izvorima financiranja škola[83]. Škole su se u konačnici kategorizirale u tri kategorije: U kategoriju škola koje ne ulažu dodatne napore u pribavljanje financijskih sredstava razvrstane su škole koje su imale 0 bodova (N= 20, 35,7%), u kategoriju škola koje djelomično ulažu napore u pribavljanje financijskih sredstava razvrstane su škole koje su postigle 1-2 boda (N=26, 46,4%), a u kategoriju škola koje ulažu više napora u pribavljanje financijskih sredstava razvrstane su škole koje su postignule 3-4 bodova (N=10, 17,9%) (Tablica 7).

Što se tiče dostatnosti financijskih sredstava, škole su procjenjivale dostatnost ukupnih financijskih sredstava, financijskih sredstava dodijeljenih iz državnog proračuna i financijska sredstva dodijeljena iz proračuna lokalne i područne samouprave (Tablica 7).

[83] S obzirom da sve škole dobivaju financijska sredstva iz državnog proračuna i proračuna lokalne i područne (regionalne) samouprave, kao pokazatelj ulaganja dodatnih napora u pribavljanje financijskih sredstava iskoristili su se podaci o tome financiranju li se škole iz sredstava donacija, humanitarnih aktivnosti, sredstava projekata dobivenih temeljem natječaja i sredstava dobivenih iz drugih izvora. Za svaki dodatni oblik financiranja (donacije, humanitarne aktivnosti, projekti, nešto drugo) školama se dodijelio 1 bod te su podaci transformirani u bodove u rasponu od 0 do 4.

Tablica 7: Opća obilježja škola 4

Kategorije	Operacionalizacija	Frekvencija	%
Pribavljanje dodatnih financijskih resursa (N=56)	Ne ulažu napore u pribavljanje dodatnih financijskih sredstava	20	35,7
	Djelomično ulažu napore u pribavljanje dodatnih financijskih sredstava	26	46,4
	Ulažu više napora u pribavljanje dodatnih financijskih sredstava	10	17,9
Dostatnost ukupnih financijskih sredstava (N=54)	Nedostatna	15	27,8
	Djelomično dostatna	34	63
	Dostatna	5	9,2
Dostatnost financijskih sredstava dodijeljenih iz državnog proračuna (N=54)	Nedostatna	12	22,2
	Djelomično dostatna	20	37
	Dostatna	22	40,8
Dostatnost financijskih sredstava dodijeljenih iz proračuna lokalne i područne samouprave (N=54)	Nedostatna	14	25,9
	Djelomično dostatna	33	61,1
	Dostatna	7	13

7.2. Učinkovitost osnovnih škola u RH s obzirom na odabrane pokazatelje

Za ispitivanje i zaključivanje o učinkovitosti škola, prema teorijskom modelu odabrano je više obilježja koji su po svojoj prirodi koncepti, odnosno složene varijable (*Učinkovito djelovanje škole usmjereno na uspjeh učenika, Učinkovito odgojno djelovanje škole usmjereno na disciplinu, Učinkovito djelovanje škole usmjereno na vrednovanje rada, Učinkovito djelovanje škole usmjereno na obogaćivanje školskog kurikuluma, Učinkovito društveno-javno djelovanje škole, Učinkovito djelovanje škole usmjereno na suradnju, Učinkovito djelovanje škole usmjereno na zadovoljstvo korisnika i dionika*).

Navedene su varijable višestruko operacionalizirane što znači da je za utvrđivanje njihova stanja kolektirano više jednostavnih empirijskih činjenica iz kojih je transformiranjem dobiven jedinstveni skupni podatak o stanju te složene varijable. U nastavku slijedi prikaz operacionalizacije svake pojedine složene varijable (pokazatelja učinkovitosti) i raspodjele škola prema opisanim kategorijama unutar svake varijable.

Raspodjela škola prema *Učinkovitosti djelovanja škola usmjerenog na uspjeh učenika*

Kako bi se dobilo jedinstveni podatak za varijablu koja govori o stupnju *Učinkovitosti djelovanja škole usmjerenog na uspjeh učenika*, škole su najprije kategorizirane s obzirom na svaki pojedini element ovog pokazatelja: obrazovna postignuća učenika, napredak škole u prosječnom uspjehu učenika, uspjeh učenika na natjecanjima i nastavak školovanja.

Obrazovna postignuća učenika

Kako bi se škole kategorizirale s obzirom na obrazovna postignuća učenika koristio se podatak o prosječnom uspjehu učenika na razini svake škole u školskoj godini 2015/2016. Na temelju tog podatka škole su svrstane u tri kategorije: škole s nižim prosječnim uspjehom, škole sa srednjim prosječnim uspjehom i škole sa višim prosječnim uspjehom. Kategorije škola odredile su se na temelju ravnomjerne raspodjele prosječnih uspjeha učenika na razini škole u razrednoj i predmetnoj nastavi. Raspon uspjeha koji čini svaku kategoriju odredio se na temelju vrijednosti kvartila koji dijele raspon odgovora na četvrtine (odnosno četiri kategorije po 25%) na način da je donjih 25% označeno kao kategorija nižeg uspjeha, srednjih 50% kao kategorija srednjeg uspjeha, a gornjih 25% kao kategorija višeg uspjeha.

U kategoriju škola s nižim prosječnim uspjehom u razrednoj nastavi svrstane su škole u kojima je raspon prosječnog uspjeha od 0 do 4,43; u kategoriju škola sa srednjim prosječnim uspjehom u razrednoj nastavi svrstane su škole u kojima je prosječan uspjeh od 4,44 do 4,75; u kategoriju škola sa višim prosječnim uspjehom u razrednoj nastavi svrstane su škole u kojima je raspon prosječnog uspjeha od 4,76 do 5,00. Raspodjela škola prema navedenom prikazu kategorija može se vidjeti u Prilogu 2 (USP RN: 0 označava nižu kategoriju, 1 označava srednju kategoriju, 2 označava višu kategoriju).

U kategoriju škola sa nižim prosječnim uspjehom u predmetnoj nastavi svrstane su škole u kojima je raspon prosječnog uspjeha od 0 do 4,00; u kategoriju škola sa srednjim prosječnim uspjehom u razrednoj nastavi svrstane su škole u kojima je prosječan uspjeh od 4,01 do 4,26; u kategoriju škola s višim prosječnim uspjehom u razrednoj nastavi svrstane su škole u kojima je raspon prosječnog uspjeha od 4,27 do 5,00. Raspodjela škola prema navedenom prikazu kategorija može se vidjeti u Prilogu 2 (USP PN: 0 - niža kategorija, 1- srednja kategorija, 2 - viša kategorija).

Valja napomenuti kako su podaci o prosječnom uspjehu učenika na razini škola iz uzorka dali drukčiju vrijednosti od očekivanih referentnih vrijednosti s obzirom na postojeći sustav ocjenjivanja. Naime, pokazalo se kako je prosječan uspjeh učenika na razini škola vrlo

visok, pogotovo u razrednoj nastavi (M=4,58, SD=0,239), dok je u predmetnoj nastavi nešto niži (M=4,13, SD=0,123) no i dalje valja naglasiti kako se radi o višoj kategoriji uspjeha. Ovi rezultati potvrđuju rezultate ranijih istraživanja (Kadum-Bošnjak, Peršić i Brajković, 2007) koja su pokazala da prosječne vrijednosti općeg uspjeha učenika[84] (kao i uspjeha u hrvatskom jeziku i matematici u razrednoj nastavi) ulaze u više kategorije. Navedeno je istraživanje također pokazalo kako preko 85% učenika mlađih razreda osnovne škole postiže odličan ili vrlo dobar uspjeh, što potvrđuje nalaze ovog istraživanja i zatečenog visokog prosječnog uspjeha učenika razredne nastave na razini škola iz uzorka. Također se potvrdio raniji nalaz o tome kako prosječan uspjeh učenika na prijelazu iz razredne u predmetnu nastavu blago opada. U prilog ovim nalazima govori i najrecentnije izvješće *Instituta za društvena istraživanja u Zagrebu* (Jokić i Ristić Dedić, 2018) o populacijskim podacima o učenicima koji od 5. do 8. razreda osnovne škole postižu najveće moguće obrazovno postignuće. Naime, u analitičkom izvješću se navodi kako su od 46050 redovnih učenika koji su u Republici Hrvatskoj završili osnovnoškolsko obrazovanje u školskoj godini 2012/2013. njih 2296 (4,9%) bili „*superodlikaši*“ što znači da su imali zaključnu ocjenu odličan (5) iz svih predmeta od 5. do 8. razreda. O „*hiperinflaciji odlikaša*“ se posljednjih godina često raspravlja i u medijima, a kao jedan od mogućih razloga prevelikog broja osnovnoškolaca odlikaša navodi se postojeći sustav upisa u srednje škole koji se vrši isključivo na temelju ocjena iz pojedinih nastavnih predmeta i općeg uspjeha učenika. Ne čudi stoga što Šimeg (2017) u *Školskim novinama* navodi podatke Ministarstva znanosti i obrazovanja za školsku godinu 2016/2017 koji pokazuju kako je od 319 000 osnovnoškolaca čak njih 176 590 završilo školsku godinu s odličnim općim uspjehom, što čini više od 55% učenika. Sukladno navedenom ne čudi kako su rezultati ovog istraživanja potvrdili kako uspjeh učenika osnovnih škola spada u više kategorije koje ne odgovaraju referentnim vrijednostima postojećeg sustava ocjenjivanja.

[84] Uzorak u istraživanju je činilo 376 učenika šestog razreda osnovnih škola u Istarskoj županiji za koje su se dostavili podaci o općem uspjehu te uspjehu u nastavnim predmetima hrvatskom jeziku i matematici.

Napredak škole u prosječnom uspjehu učenika

Kako bi se škole kategorizirale prema ovom pokazatelju bilo je potrebno usporediti podatke o prosječnom uspjehu učenika na razini svake škole, u razrednoj i predmetnoj nastavi tijekom tri školske godine: 2013/2014, 2014/2015 i 2015/2016. Škole su se podijelile u dvije kategorije s obzirom na to je li vidljiv trend napretka ili nije vidljiv trend napretka u prosječnom uspjehu učenika prema sljedećim kriterijima:

a) U školi *nije vidljiv trend napretka* ako se u sve tri školske godine po prosječnom uspjehu učenika na razini škole u razrednoj ili predmetnoj nastavi nalaze u istoj kategoriji (raspodjela prema kvartilima na škole s nižim, srednjim ili višim uspjehom). U školi *nije vidljiv trend napretka* ako škola prelazi u nižu kategoriju u drugoj ili trećoj školskoj godini.

b) U školi *je vidljiv trend napretka* ako prelazi iz niže kategorije u višu i u njoj ostaje ili dalje napreduje.

Raspodjela škola prema navedenom prikazu kategorija može se vidjeti u Prilogu 2 (NAP RN: 0 - nije vidljiv trend napretka, 1 - vidljiv je trend napretka; NAP PN: 0 - nije vidljiv trend napretka, 1 - vidljiv je trend napretka).

Uspjeh učenika na natjecanjima znanja, sportskim natjecanjima i ostalim natječajima

Kako bi se škole kategorizirale prema ovom pokazatelju, bilo je potrebno odrediti kategorije škola s obzirom na uspjeh na svakoj pojedinoj vrsti natjecanja: natjecanjima znanja, sportskim natjecanjima i ostalim natječajima ili smotrama.

a) *Uspjeh na natjecanjima znanja* – podaci koji se odnose na postotak učenika koji su sudjelovali i ostvarili zapažene rezultate na natjecanjima znanja na županijskoj, državnoj i međunarodnoj razini kategorizirani su u tri kategorije u koje je uvršten približno podjednak postotak ispitanika, prema 33% najnižih (niži uspjeh na natjecanjima znanja), 33% srednjih (srednji uspjeh na natjecanjima znanja) i 33% najviših rezultata (viši uspjeh na natjecanjima znanja), osim kod onih podataka gdje jedna vrijednost odgovora čini znatno više od 33% (npr. postotak učenika koji nije sudjelovao na natjecanjima). Sukladno navedenom, školama su dodijeljeni bodovi s obzirom na prikupljene podatke o uspjehu na natjecanjima znanja (ukupno 6 podataka [85]) i to: 0 bodova (ako škola spada u kategoriju nižeg uspjeha), 1 bod (ako škola

[85] 6 podataka: Postotak učenika koji su sudjelovali na natjecanjima znanja na županijskoj razini; Postotak učenika koji su ostvarili zapažene rezultate na natjecanjima znanja na županijskoj razini; Postotak učenika koji su sudjelovali na natjecanjima znanja na državnoj razini; Postotak učenika koji su ostvarili zapažene rezultate na natjecanjima znanja na državnoj razini; Postotak učenika koji su sudjelovali na natjecanjima znanja na državnoj razini; Postotak učenika koji su ostvarili zapažene rezultate na natjecanjima znanja na državnoj razini.

spada u kategoriju srednjeg uspjeha) i 2 boda (ako škola spada u kategoriju višeg uspjeha). Na taj način su podaci o uspjehu na natjecanjima znanja transformirani u bodove u raspon od 0 do 12.

b) *Uspjeh na sportskim natjecanjima* – primijenio se isti princip kategoriziranja podataka kao i kod uspjeha na natjecanjima znanja. Školama su dodijeljeni bodovi s obzirom na prikupljene podatke o uspjehu sportskih ekipa na sportskim natjecanjima (ukupno 6 podataka[86]) i to: 0 bodova (ako škola spada u kategoriju nižeg uspjeha), 1 bod (ako škola spada u kategoriju srednjeg uspjeha) i 2 boda (ako škola spada u kategoriju višeg uspjeha). Na taj način su podaci o uspjehu na sportskim natjecanjima transformirani u bodove u rasponu od 0 do 12 bodova.

c) *Uspjeh na ostalim natječajima i smotrama* – prema istom principu bodovanja školama su dodijeljeni bodovi s obzirom na prikupljene podatke o uspjehu na ostalim natječajima ili smotrama (1 podatak[87]). Na taj način su podaci o uspjehu na ostalim natječajima i smotrama transformirani u bodove u rasponu od 0 do 2 boda.

Kako bi se škole konačno kategorizirale s obzirom na pokazatelj uspjeha na natjecanjima zbrojili su se postignuti bodovi za sve vrste natjecanja te je kreiran skupni podatak za ovu varijablu s brojem bodova u rasponu od 0 do 26 bodova. Kategorije škola odredile su se na temelju vrijednosti kvartila. Sukladno tome, u kategoriju sa lošijim uspjehom na natjecanjima svrstane su škole koje su postignule od 0 do 4 bodova, u kategoriju sa srednjim uspjehom na natjecanjima svrstane su škole koje su postignule od 5 do 10 bodova, a u kategoriju sa boljim uspjehom svrstane su škole koje su postignule 11 i više bodova. Raspodjela škola prema navedenom prikazu kategorija može se vidjeti u Prilogu 2 (NATJEC: 0 - lošiji uspjeh na natjecanjima, 1 - srednji uspjeh na natjecanjima, 2 - bolji uspjeh na natjecanjima).

[86] 6 podataka: Broj sportskih ekipa koje su sudjelovale na sportskim natjecanjima na županijskoj razini; Broj ekipa koje su ostvarile zapažene rezultate na sportskim natjecanjima na županijskoj razini; Broj sportskih ekipa koje su sudjelovale na sportskim natjecanjima na državnoj razini; Broj ekipa koje su ostvarile zapažene rezultate na sportskim natjecanjima na državnoj razini; Broj sportskih ekipa koje su sudjelovale na sportskim natjecanjima na međunarodnoj razini; Broj ekipa koje su ostvarile zapažene rezultate na sportskim natjecanjima na međunarodnoj razini

[87] 1 podatak: Postotak učenika koji su ostvarili zapažene rezultate na ostalim natječajima

Raspodjela škola prema *Učinkovitosti odgojnog djelovanja škole usmjerenog na disciplinu učenika*

Kako bi se dobio jedinstveni podatak za varijablu koja govori o stupnju *Učinkovitosti odgojnog djelovanja škole usmjerenog na disciplinu učenika*, ponajprije je trebalo kategorizirati škole s obzirom na svaki pojedini element ovog pokazatelja: izostanke učenika i izrečene pedagoške mjere.

Izostanci učenika

Kako bi se škole kategorizirale prema ovom pokazatelju, bilo je potrebno odrediti kategorije škola s obzirom na broj opravdanih i neopravdanih izostanaka učenika. Podaci koji se odnose na prosječan broj opravdanih i neopravdanih izostanaka po učeniku u razrednoj i predmetnoj nastavi kategorizirani su u tri kategorije u koje je uvršten približno podjednak postotak ispitanika, prema 33% najnižih (niži prosječan broj izostanaka po učeniku), 33% srednjih (srednji prosječan broj izostanaka po učeniku) i 33% najviših rezultata (veći prosječan broj izostanaka po učeniku). Sukladno navedenom, školama su dodijeljeni bodovi s obzirom na podatke o prosječnom broju izostanaka po učeniku (ukupno 4 podatka[88]) i to: 0 bodova (ako škola spada u kategoriju većeg broja izostanaka po učeniku), 1 bod (ako škola spada u kategoriju srednjeg broja izostanaka po učeniku) i 2 boda (ako škola spada u kategoriju manjeg broja izostanaka po učeniku). Zbrajanjem bodova kreiran je skupni podatak za izrečene pedagoške mjere kazni u rasponu od 0 do 8 bodova.

Konačne kategorije škola s obzirom na pokazatelj izostanaka odredile su se prema istom principu: u kategoriju škola s većim brojem izostanaka po učeniku svrstane su škole koje su postignule od 0 do 2 boda, u kategoriju škola sa srednjim brojem izostanaka po učeniku svrstane su škole koje su postignule 3 do 4 bodova, a u kategoriju škola s manjim brojem izostanaka po učeniku svrstane su škole s 5 ili više bodova.

Raspodjela škola prema navedenom prikazu kategorija može se vidjeti u Prilogu 2 (IZOST: 0 - veći broj izostanaka, 1 – srednji broj iszostanaka, 2 – manji broj izostanaka)

[88] 4 podatka: prosječan broj opravdanih izostanaka po učeniku u razrednoj nastavi; prosječan broj opravdanih izostanaka po učeniku u predmetnoj nastavi; prosječan broj neopravdanih izostanaka po učeniku u razrednoj nastavi; prosječan broj neopravdanih izostanaka po učeniku u predmetnoj nastavi.

Izrečene pedagoške mjere

Kako bi se škole kategorizirale prema ovom pokazatelju, bilo je potrebno odrediti kategorije škola s obzirom na izrečene pedagoške mjere pohvala i pedagoške mjere kazni.

a) *Izrečene pedagoške mjere pohvala* - podaci koje se odnose na postotak učenika koji su dobili pohvale razrednog i učiteljskog vijeća u razrednoj i predmetnoj nastavi kategorizirani su u tri kategorije u koje je uvršten približno podjednak postotak ispitanika, prema 33% najnižih (niži broj izrečenih pohvala), 33% srednjih (srednji broj izrečenih pohvala) i 33% najviših rezultata (veći broj izrečenih pohvala). Sukladno navedenom, školama su dodijeljeni bodovi s obzirom na podatke o izrečenim pedagoškim mjerama pohvala (ukupno 4 podatka[89]) i to: 0 bodova (ako škola spada u kategoriju nižeg broja izrečenih pohvala), 1 bod (ako škola spada u kategoriju srednjeg broja izrečenih pohvala) i 2 boda (ako škola spada u kategoriju većeg broja izrečenih pohvala). Zbrajanjem bodova kreiran je skupni podatak za izrečene pedagoške mjere pohvala u rasponu od 0 do 8 bodova.

Konačne kategorije škola s obzirom na pokazatelj izrečenih pohvala odredile su se prema istom principu: u kategoriju škola s manjim brojem izrečenih pohvala svrstane su škole koje su postignule od 0 do 2 boda, u kategoriju škola sa srednjim brojem izrečenih pohvala svrstane su škole koje su postignule 3 do 4 bodova, a u kategoriju škola sa većim brojem izrečenih pohvala svrstane su škole sa 5 ili više bodova.

Raspodjela škola prema navedenom prikazu kategorija može se vidjeti u Prilogu 2 (POHV: 0 – manji broj pohvala, 1 – srednji broj pohvala, 2 – veći broj pohvala)

b) *Izrečene pedagoške mjere kazni* – podaci koji se odnose na postotak učenika kojima su izrečene pedagoške mjere kazni razrednoj i predmetnoj nastavi pretvorene su u kategorijalne varijable s tri kategorije[90] prema nižem broju izrečenih kazni, srednjem broju izrečenih kazni i većem broju izrečenih kazni. Školama su dodijeljeni bodovi s obzirom na podatke o izrečenim pedagoškim mjerama kazni (ukupno 8 podataka[91]) i to: 0 bodova (ako škola spada u kategoriju

[89] 4 podatka: Postotak učenika koji su dobili pohvalu razrednog vijeća u razrednoj nastavi; Postotak učenika koji su dobili pohvalu razrednog vijeća u predmetnoj nastavi; postotak učenika koji su dobili pohvalu učiteljskog vijeća u razrednoj nastavi; postotak učenika koji su dobili pohvalu učiteljskog vijeća u predmetnoj nastavi

[90] S obzirom na distribuciju odgovora, nije bilo moguće kod svih podvarijabli odrediti kategorije prema 33% najnižih, srednjih i najviših rezultata, kao niti prema vrijednostima kvartila.

[91] 8 podataka: Postotak učenika u razrednoj nastavi kojima je izrečena opomena; postotak učenika u predmetnoj nastavi kojima je izrečena opomena; postotak učenika u razrednoj nastavi kojima je izrečen ukor; postotak učenika u predmetnoj nastavi kojima je izrečen ukor; postotak učenika u razrednoj nastavi kojima je izrečen strogi ukor; postotak učenika u predmetnoj nastavi kojima je izrečen strogi ukor; postotak učenika u razrednoj nastavi kojima je izrečeno preseljenje u drugu školu; postotak učenika u predmetnoj nastavi kojima je izrečeno preseljenje u drugu školu.

većeg broja izrečenih kazni), 1 bod (ako škola spada u kategoriju srednjeg broja izrečenih kazni) i 2 boda (ako škola spada u kategoriju nižeg broja izrečenih kazni). Zbrajanjem bodova kreiran je skupni podatak za izrečene pedagoške mjere kazni u rasponu od 0 do 16 bodova. Konačne kategorije škola s obzirom na pokazatelj izrečenih kazni odredile su se prema istom principu raspodjele prema 33% ispitanika: u kategoriju škola s većim brojem izrečenih kazni svrstane su škole koje su postignule od 0 do 11 bodova, u kategoriju škola sa srednjim brojem izrečenih kazni svrstane su škole koje su postignule 12 do 14 bodova, a u kategoriju škola sa manjim brojem izrečenih kazni svrstane su škole sa 15 ili više bodova.

Raspodjela škola prema navedenom prikazu kategorija može se vidjeti u Prilogu 2 (KAZN: 0 – veći broj kazni, 1 – srednji broj kazni, 2 – manji broj kazni).

Raspodjela škola prema *Učinkovitosti djelovanja škole usmjerenog na vrednovanje rada*

Kako bi se dobio jedinstveni podatak za varijablu koja govori o stupnju *Učinkovitosti djelovanja škole usmjerenog na vrednovanje rada*, ponajprije je trebalo kategorizirati škole s obzirom na svaki pojedini element ovog pokazatelja: vrednovanje rada učitelja, samovrednovanje škole, profesionalni razvoj učitelja i korištenje podataka o školskom uspjehu učenika.

Vrednovanje rada učitelja

Kako bi se škole kategorizirale prema ovom pokazatelju, bilo je potrebno odrediti kategorije škola s obzirom na broj subjekata koji provode vrednovanje rada učitelja te broj odabranih načina primjene rezultata vrednovanja rada učitelja.

a) *Broj subjekata koji provode vrednovanje rada učitelja* – podaci koji se odnose na broj subjekata koji provode vrednovanje rada učitelja kategorizirani su u tri kategorije u koje je uvršten približno podjednak postotak ispitanika, prema 33% najnižih (niži broj subjekata koji provode vrednovanje), 33% srednjih (srednji broj subjekata koji provode vrednovanje) i 33% najviših rezultata (veći broj subjekata koji provode vrednovanje). Sukladno navedenom, školama su dodijeljeni bodovi s obzirom na uspjeh na ovoj podvarijabli i to: 0 bodova (ako škola spada u nižu kategoriju), 1 bod (ako škola spada u srednju kategoriju) i 2 boda (ako škola spada višu kategoriju). Zbrajanjem bodova kreiran je skupni podatak za broj subjekata koji provode vrednovanje rada učitelja u rasponu od 0 do 2 boda.

b) *Broj odabranih načina primjene rezultata vrednovanja rada učitelja* – primijenio se isti princip kategoriziranja kao i kod prethodnog elementa. Zbrajanjem bodova kreiran je skupni podatak za broj odabranih načina primjene rezultata vrednovanja rada učitelja u rasponu od 0 do 2 boda.

Kako bi se škole konačno kategorizirale s obzirom na pokazatelj *Vrednovanja rada učitelja* zbrojili su se postignuti bodovi za a) i b) te je kreiran skupni podatak s ukupnim brojem bodova u raspon od 0 do 4 boda. Sukladno tome odredile su se konačne kategorije škola s obzirom na vrednovanje rada učitelja: škole s lošijim, srednje dobrim i boljim vrednovanjem rada učitelja. U kategoriju škola s lošijim vrednovanjem rada učitelja svrstane su škole koje su postignule 0 bodova, u kategoriju škola sa srednje dobrim vrednovanjem rada učitelja svrstane su škole koje su postignule 1 ili 2 boda, a u kategoriju škola sa boljim vrednovanjem rada

učitelja svrstane su škole sa 3 ili 4 bodova. Raspodjela škola prema navedenom prikazu kategorija može se vidjeti u Prilogu 2 (VRED UČ: 0 – lošije vrednovanje, 1 – srednje dobro vrednovanje, 2 – bolje vrednovanje)

Samovrednovanje škola

Kako bi se škole kategorizirale prema ovom pokazatelju, bilo je potrebno odrediti kategorije škola s obzirom na sve elemente ovog pokazatelja: postojanje tima za kvalitetu, učestalost provođenja procesa samovrednovanja rada, broj aktivnosti koje se provode u procesu samovrednovanja te broj izdvojenih prioritetnih područja rada.

a) *Tim za kvalitetu* – školama su se dodijelili bodovi sukladno unaprijed zadanim kategorijama: 0 bodova (škola nema formiran tim za kvalitetu), 1 bod (škola ima formiran tim za kvalitetu).

b) *Učestalost provođenja procesa samovrednovanja* – školama su se dodijelili bodovi sukladno unaprijed zadanim kategorijama: 0 bodova (škola ne provodi samovrednovanje), 1 bod (škola provodi samovrednovanje svake dvije godine), 2 boda (škola provodi samovrednovanje svake godine).

c) *Broj aktivnosti koje se provode u procesu samovrednovanja* – škole su kategorizirane na temelju broja ponuđenih aktivnosti koje provode u procesu samovrednovanja: manji broj aktivnosti (0 ili 1 aktivnost), srednji broj aktivnosti (2 ili 3 aktivnosti), veći broj aktivnosti (4 aktivnosti). Sukladno tome škole su bodovane na sljedeći način: 0 bodova (ako škola spada u kategoriju manjeg broja aktivnosti), 1 bod (ako škola spada u kategoriju srednjeg broja aktivnosti), 2 boda (ako škola spada u kategoriju većeg broja aktivnosti).

d) *Broj prioritetnih područja unapređenja rada* – škole su kategorizirane na temelju broja prioritetnih područja rada izdvojenih na temelju samovrednovanja: manji broj prioritetnih područja (0 do 2 područja), srednji broj prioritetnih područja (3 područja), veći broj prioritetnih područja rada (4 i više). Sukladno tome škole su bodovane na sljedeći način: 0 bodova (ako škola spada u kategoriju manjeg broja prioritetnih područja), 1 bod (ako škola spada u kategoriju srednjeg broja prioritetnih područja), 2 boda (ako škola spada u kategoriju većeg broja prioritetnih područja).

Kako bi se škole konačno kategorizirale s obzirom na pokazatelj *Samovrednovanja škole* zbrojili su se postignuti bodovi za a), b), c) i d) te je kreiran skupni podatak s ukupnim brojem bodova u raspon od 0 do 7 bodova. Sukladno tome odredile su se konačne kategorije škola s obzirom na samovrednovanje škola: u kategoriju škola s lošijim samovrednovanjem svrstane su škole koje su postignule 0 do 3 bodova, u kategoriju škola sa srednje dobrim samovrednovanjem svrstane su škole koje su postignule 4 ili 5 bodova, u kategoriju škola sa boljim samovrednovanjem svrstane su škole koje su postignule 6 ili 7 bodova. Raspodjela škola prema navedenom prikazu kategorija može se vidjeti u Prilogu 2 (SAMOVR: 0 – lošije samovrednovanje, 1 – srednje dobro samovrednovanje, 2 – bolje samovrednovanje).

Profesionalni razvoj učitelja

Kako bi se škole kategorizirale prema ovom pokazatelju, bilo je potrebno odrediti kategorije škola s obzirom na učestalost stručnog usavršavanja učitelja na gradskoj ili županijskoj razini, državnoj razini te međunarodnoj razini. Podaci su unaprijed kategorizirani u tri kategorije s obzirom na učestalost stručnog usavršavanja: nikad, povremeno i redovito. Sukladno navedenom, školama su dodijeljeni bodovi s obzirom na odabranu kategoriju (ukupno 3 podatka)[92] i to: 0 bodova (ako škola nikad ne provodi stručno usavršavanje na određenoj razini), 1 bod (ako škola povremeno provodi stručno usavršavanje na određenoj razini) i 2 boda (ako škola redovito provodi stručno usavršavanje na određenoj razini).

Kreiran je skupni podatak za *Profesionalni razvoj učitelja* u rasponu od 0 do 6 bodova te su se odredile konačne kategorije škola s obzirom na ovaj pokazatelj: u kategoriju rjeđeg stručnog usavršavanja spadaju škole koje su postignule 0 do 3 bodova, u kategoriju srednje čestog usavršavanja spadaju škole koje su postignule 4 boda, a u kategoriju čestog stručnog usavršavanja spadaju škole koje su postignule 5 ili 6 bodova. Raspodjela škola prema navedenom prikazu kategorija može se vidjeti u Prilogu 2 (PROF RAZ: 0 – rijetko stručno usavršavanje, 1 – srednje često stručno usavršavanje 2 – često stručno usavršavanje).

[92] 3 podatka: Učestalost stručnog usavršavanja učitelja na gradskoj ili županijskoj razini; Učestalost stručnog usavršavanja učitelja na državnoj razini; Učestalost stručnog usavršavanja učitelja na međunarodnoj razini.

Korištenje podataka o školskom uspjehu učenika

Škole su kategorizirane u dvije kategorije sukladno unaprijed zadanim kategorijama: škole koje ne koriste podatke o školskom uspjehu učenika i škole koje koriste podatke o školskom uspjehu učenika kako bi se usporedile sa uspjehom proteklih godina ili s uspjehom u drugim školama. Raspodjela škola prema navedenom prikazu kategorija može se vidjeti u Prilogu 2 (KOR POD: 0 – škola ne koristi podatke, 1 – škola koristi podatke).

Raspodjela škola prema *Učinkovitosti djelovanja škole usmjerenog na obogaćivanje školskog kurikuluma*

Kako bi se dobilo jedinstveni podatak za varijablu koja govori o stupnju *Učinkovitosti djelovanja škole usmjerenog na obogaćivanje školskog kurikuluma*, ponajprije je trebalo kategorizirati škole s obzirom na svaki pojedini element ovog pokazatelja: izborne predmete, izvannastavne i druge aktivnosti, programe koji se provode u školama, projekte koji se provode u školama, nove ideje i pristupe u realizaciji nastave.

Izborni predmeti

Podaci o broju izbornih predmeta koji se provode u školi kategorizirani su u tri kategorije: manji broj izbornih predmeta (ako škola provodi 1 do 2 izborna predmeta), srednji broj izbornih predmeta (ako škola provodi 3 izborna predmeta) i veći broj izbornih predmeta (ako škola provodi 4 i više izbornih predmeta). Raspodjela škola prema navedenom prikazu kategorija može se vidjeti u Prilogu 2 (IZB PR: 0 – manji broj izbornih predmeta, 1 – srednji broj izbornih predmeta, 2 – veći broj izbornih predmeta).

Izvannastavne i druge aktivnosti

Podaci koji se odnose na broj izvannastavnih i drugih aktivnosti koje se provode u školama kategorizirani su u tri kategorije u koje je uvršten približno podjednak postotak ispitanika, prema 33% najnižih (manji broj aktivnosti), 33% srednjih (srednji broj aktivnosti) i 33% najviših rezultata (veći broj aktivnosti), osim kod varijabli gdje jedna vrijednost odgovora čini znatno više od 33%. Sukladno navedenom, školama su dodijeljeni bodovi na temelju podataka o broju izvannastavnih i drugih aktivnosti (ukupno 9 podataka[93]) i to: 0 bodova (ako

[93] 9 podataka: Broj izvannastavnih aktivnosti koje se provode u školi; Broj školskih izleta u razrednoj nastavi; Broj školskih ekskurzija u razrednoj nastavi; Broj terenskih nastava u razrednoj nastavi; Broj škola u prirodi u razrednoj

škola spada u kategoriju nižeg uspjeha), 1 bod (ako škola spada u kategoriju srednjeg uspjeha) i 2 boda (ako škola spada u kategoriju višeg uspjeha).

Kreiran je skupni podatak za *Izvannastavne i druge aktivnosti*, u rasponu od 0 do 18 bodova te su se odredile konačne kategorije škola: u kategoriju manjeg broja aktivnosti spadaju škole koje su postignule 0 do 5 bodova, u kategoriju srednjeg broja aktivnosti spadaju škole koje su postignule 6 do 10 bodova, a u kategoriju većeg broja aktivnosti spadaju škole koje su postignule 11 do 18 bodova. Raspodjela škola prema navedenom prikazu kategorija može se vidjeti u Prilogu 2 (IZV AK: 0 – manji broj aktivnosti, 1 – srednji broj aktivnosti, 2 – veći broj aktivnosti).

Programi koji se provode u školama

Na podacima koji se odnose na programe koji se provode u školama (ukupno 4 podatka[94]) primijenio se isti princip kategoriziranja kao i kod izvannastavnih i drugih aktivnosti. Zbrajanjem bodova kreiran je skupni podatak za *Programe koji se provode u školama*, u rasponu od 0 do 8 bodova, te su se odredile konačne kategorije škola: u kategoriju manjeg broja programa spadaju škole koje su postignule od 0 do 2 boda, u kategoriju srednjeg broja programa spadaju škole koje su postignule od 3 do 5 bodova, a u kategoriju većeg broja programa spadaju škole koje su postignule od 6 do 8 bodova. Raspodjela škola prema navedenom prikazu kategorija može se vidjeti u Prilogu 2 (PROG: 0 – manji broj programa, 1 – srednji broj programa, 2 – veći broj programa).

Projekti koji se provode u školama

Prema istom principu kategoriziranja, a na temelju podataka koji govore o broju projekata koji se provode u školama (2 podatka[95]) kreiran je skupni podatak za *Projekte koji se provode u školama*, u rasponu od 0 do 4 bodova, te su se odredile konačne kategorije škola: u kategoriju manjeg broja projekata spadaju škole koje su postignule 0 ili 1 bod, u kategoriju srednjeg broja projekata spadaju škole koje su postignule 2 boda, a u kategoriju većeg broja projekata spadaju škole koje su postignule 3 ili 4 bodova. Raspodjela škola prema navedenom

nastavi; Broj školskih izleta u predmetnoj nastavi; Broj školskih ekskurzija u predmetnoj nastavi; Broj terenskih nastava u predmetnoj nastavi; Broj škola u prirodi u predmetnoj nastavi

[94] 4 podatka: Broj preventivnih programa koji se provode u školi; Broj ekoloških programa koji se provode u školi; Broj umjetničkih programa koji se provode u školi; Broj sportskih programa koji se provode u školi

[95] 2 podatka: Broj EU projekata ili programa koje je škola realizirala u posljednje tri godine; Broj vlastitih projekata ili programa koje je škola realizirala

prikazu kategorija može se vidjeti u Prilogu 2 (PROJ: 0 – manji broj projekata, 1 – srednji broj projekata, 2 – veći broj projekata).

Nove ideje i pristupi u realizaciji nastave

Na temelju podataka koji se odnose na primjenu i podržavanje novih ideja i pristupa u realizaciji nastave (ukupno 3 podatka[96]) kreiran je skupni podatak za *Nove ideje i pristupe u realizaciji nastave,* u rasponu od 0 do 6 bodova, te su se odredile konačne kategorije škola: u kategoriju lošije primjene i podržavanja novih ideja i pristupa realizaciji nastave spadaju škole koje su postignule 0 do 2 boda, u kategoriju srednje dobre primjene i podržavanja novih ideja i pristupa realizaciji nastave spadaju škole koje su postignule 3 ili 4 boda, a u kategoriju bolje primjene i podržavanja novih ideja i pristupa u realizaciji nastave spadaju škole koje su postignule 5 ili 6 bodova. Raspodjela škola prema navedenom prikazu kategorija može se vidjeti u Prilogu 2 (NOV PRIST: 0 – lošija primjena i podržavanje novih ideja i pristupa, 1 – srednje dobra primjena i podržavanje novih ideja i pristupa, 2 – bolja primjena i podržavanje novih ideja i pristupa).

[96] 3 podatka: Koliko ideja i pristupa od ponuđenih 7 škola koristi; U kojoj mjeri škola koristi e-dnevnike?; U kojoj mjeri učitelji podržavaju uvođenje novih ideja i pristupa u realizaciji nastave

Raspodjela škola prema *Učinkovitosti društveno-javnog djelovanja škole*

Kako bi se dobio jedinstveni podatak za varijablu koja govori o stupnju *Učinkovitost djelovanja škole usmjerenog na obogaćivanje školskog kurikuluma,* ponajprije je trebalo kategorizirati škole s obzirom na svaki pojedini element ovog pokazatelja: aktivnosti kulturne i javne djelatnosti škole, nagrade i priznanja za rad školi.

Aktivnosti kulturne i javne djelatnosti škole

Prema podacima o ukupnom broju aktivnosti kulturne i javne djelatnosti koje škola provodi, škole su se kategorizirale u tri kategorije u koje je uvršten približno podjednak postotak ispitanika, prema 33% najnižih (manji broj aktivnosti), 33% srednjih (srednji broj aktivnosti) i 33% najviših rezultata (veći broj aktivnosti). U kategoriju škola s manjim brojem aktivnosti spadaju škole koje su provele od 0 do 22 aktivnosti, u kategoriju škola sa srednjim brojem aktivnosti spadaju škole koje su provele od 23 do 31 aktivnosti, a u kategoriju škola sa većim brojem aktivnosti spadaju škole koje su provele 32 i više aktivnosti. Raspodjela škola prema navedenom prikazu kategorija može se vidjeti u Prilogu 2 (KIJDŠ: 0 – manji broj aktivnosti, 1 – srednji broj aktivnosti, 2 – veći broj aktivnosti).

Nagrade i priznanja za rad školi

Prema podacima o ukupnom broju nagradi i priznanja koje su škole primile za svoj rad, škole su se kategorizirale u tri kategorije u koje je uvršten približno podjednak postotak ispitanika, prema 33% najnižih (manji broj nagradi), 33% srednjih (srednji broj nagradi) i 33% najviših rezultata (veći broj nagradi). U kategoriju koje su primile manji broj nagradi spadaju škole koje nisu primile niti jednu nagradu, u kategoriju škola sa srednjim brojem nagradi spadaju škole koje su primile 1 do 2 nagrade, a u kategoriju škola sa većim brojem nagradi spadaju škole koje su primile 3 ili više nagradi. Raspodjela škola prema navedenom prikazu kategorija može se vidjeti u Prilogu 2 (NAGR: 0 – manji broj nagradi, 1 – srednji broj nagradi, 2 – veći broj nagradi).

Raspodjela škola prema *Učinkovitosti djelovanja škole usmjerenog na suradnju*

Kako bi se dobilo jedinstveni podatak za varijablu koja govori o stupnju *Učinkovitosti djelovanja škole usmjerenog na suradnju*, ponajprije je trebalo kategorizirati škole s obzirom na svaki pojedini element ovog pokazatelja: komunikacija s roditeljima, zadovoljstvo škole suradnjom s vanjskim dionicima.

Komunikacija s roditeljima

Kako bi se škole kategorizirale prema ovom pokazatelju, bilo je potrebno odrediti kategorije škola s obzirom na načine ostvarivanja komunikacije s roditeljima te s obzirom na procjenu ostvarene komunikacije. Školama su dodijeljeni bodovi s obzirom na to ostvaruju li ponuđene načine komunikacije (3 podatka[97]) i to: 0 bodova (ako škola ne ostvaruje određeni tip komunikacije) i 1 bod (ako škola ostvaruje određeni tip komunikacije). Za svaki od tri načina komunikacije procjenjivalo se zadovoljstvo u dvije unaprijed zadane kategorije, sukladno kojima su školama dodijeljeni sljedeći bodovi: 0 bodova (ako komunikacija nije zadovoljavajuća) i 1 bod (ako je komunikacija zadovoljavajuća).

Zbrajanjem bodova podaci su transformirani u bodove u rasponu od 0 do 6 bodova te su se odredile konačne kategorije škola: u kategoriju lošije komunikacije s roditeljima spadaju škole koje su postignule 0 do 4 bodova, u kategoriju bolje komunikacije s roditeljima spadaju škole koje su postignule 5 ili 6 bodova. Raspodjela škola prema navedenom prikazu kategorija može se vidjeti u Prilogu (KOM ROD: 0 – lošija komunikacija, 1 – bolja komunikacija).

Zadovoljstvo škole suradnjom s vanjskim dionicima

Školama su dodijeljeni bodovi na temelju podataka koji se odnose na procjenu zadovoljstva škole suradnjom s vanjskim dionicima (ukupno 6 podataka[98]) sukladno unaprijed zadanim kategorijama: 0 bodova (ako nisu zadovoljni suradnjom), 1 bod (ako su djelomično zadovoljni suradnjom) i 2 boda (ako su u potpunosti zadovoljni suradnjom).

Zbrajanjem bodova podaci u transformirani u bodove u rasponu od 0 do 12 bodova te su se odredile konačne kategorije škola: u kategoriju lošijeg zadovoljstva suradnjom spadaju

[97] 3 podatka: Ostvaruje li škola komunikaciju s roditeljima putem telefonskog poziva (poziv, sms); Ostvaruje li škola komunikaciju s roditeljima putem e-maila; Ostvaruje li škola komunikaciju s roditeljima putem Interneta (web stranice, društvene mreže)

[98] 6 podataka: Suradnja s roditeljima; Suradnja s kulturnim i sportskim organizacijama, udrugama; Suradnja s vjerskim zajednicama; Suradnja s tijelima lokalne samouprave odgovornima za djelatnost odgoja i obrazovanja; Suradnja s visokoškolskim institucijama za obrazovanje učitelja i nastavnika; Suradnja s drugim školama na lokalnoj, nacionalnoj i međunarodnoj razini

škole koje su postignule 0 do 8 bodova, u kategoriju djelomičnog zadovoljstva suradnjom spadaju škole koje su postignule 9 ili 10 bodova, a u kategoriju potpunog zadovoljstva suradnjom spadaju škole koje su postignule 11 i 12 bodova. Raspodjela škola prema navedenom prikazu kategorija može se vidjeti u Prilogu 2 (ZAD V.SUR: 0 – lošije zadovoljstvo, 1 – djelomično zadovoljstvo, 2 – potpuno zadovoljstvo)

Raspodjela škola prema *Učinkovitosti djelovanja škole usmjerenog na zadovoljstvo zaposlenika i korisnika*

Kako bi se dobio jedinstveni podatak za varijablu koja govori o stupnju *Učinkovitosti djelovanja škole usmjerenog na zadovoljstvo zaposlenika i korisnika,* ponajprije je trebalo kategorizirati škole s obzirom na svaki pojedini element ovog pokazatelja: zadovoljstvo roditelja školom, zadovoljstvo učitelja poslom.

Zadovoljstvo roditelja školom

Podaci o stupnju zadovoljstva roditelja školom kategorizirani su u tri kategorije u koje je uvršten približno podjednak postotak ispitanika, prema 33% najnižih (niže zadovoljstvo školom), 33% srednjih (srednje zadovoljstvo školom) i 33% najviših rezultata (više zadovoljstvo školom). U kategoriju škola sa nižim zadovoljstva roditelja spadaju škole u kojima je prosječno zadovoljstvo roditelja školom do 4,07, u kategoriju srednjeg zadovoljstva školom spadaju škole u kojima je prosječno zadovoljstvo roditelja školom od 4,08 do 4,29, a u kategoriju višeg zadovoljstva roditelja spadaju škole u kojima je prosječno zadovoljstvo roditelja školom od 4,30 do 5,00. Raspodjela škola prema navedenom prikazu kategorija može se vidjeti u Prilogu 2 (ZAD ROD: 0 – niže zadovoljstvo, 1 – srednje zadovoljstvo, 2 – višezadovoljstvo).

Zadovoljstvo učitelja poslom

Prema istom princip su se odredile kategorije škola sa nižim, srednjim i višim zadovoljstvom učitelja poslom. Sukladno tome, u kategoriju nižeg zadovoljstva poslom spadaju škole u kojima je prosječno zadovoljstvo poslom učitelja do 4,13; u kategoriju srednjeg zadovoljstva poslom spadaju škole u kojima je prosječno zadovoljstvo učitelja poslom od 4,14 do 4,27; a u kategoriju višeg zadovoljstva poslom spadaju škole u kojima je prosječni zadovoljstvo učitelja poslom od 4,29 do 5,00. Raspodjela škola prema navedenom prikazu

kategorija može se vidjeti u Prilogu (ZAD UČ: 0 – niže zadovoljstvo učitelja poslom, 1 – srednje zadovoljstvo učitelja poslom, 2 – više zadovoljstvo učitelja poslom).

Određivanje stupnja učinkovitosti škola s obzirom na učinkovitost svake pojedine skupine pokazatelja

Nakon što su se škole kategorizirale sukladno odabranim pokazateljima učinkovitosti, određen je stupanj učinkovitosti škola s obzirom na učinkovitost svake pojedine skupine pokazatelja. Konkretnije, određen je relativni udio svake skupine pokazatelja u ukupnoj učinkovitosti neke škole, a zatim udio svakog pojedinog elementa učinkovitosti unutar svake skupine pokazatelja [99]. Sukladno utvrđenim udjelima odredile su se maksimalne vrijednosti svake skupine pokazatelja i elemenata unutar skupina (na ljestvici od 0 do 100) te raspodjela bodova s obzirom na prethodno utvrđenu kategorizaciju prema odabranim pokazateljima učinkovitosti[100] (Prilog 4 - Raspodjela bodova prema skupina pokazatelja učinkovitosti i elemenata unutar skupina pokazatelja).

[99] Kako bi se teorijske spoznaje prilagodile uvjetima nacionalnog istraživačkog konteksta, bilo je potrebno ispitati stanovit broj stručnjaka iz prakse. U tu svrhu je provedeno druga ekspertna validacija čiji je cilj bio dublje istražiti i raspraviti postojeću operacionalizaciju različitih skupina pokazatelja učinkovitosti škola. Cilj je također bio procijeniti udio svake pojedine skupine pokazatelja u ukupnoj učinkovitosti neke škole, kao i udio različitih elemenata unutar svake skupine pokazatelja. U ekspertnoj validaciji je sudjelovalo 14 stručnjaka različitih profila iz područja odgoja i obrazovanja (ravnatelji/ce škola, stručni suradnici/ce, učitelji/ce sa dugogodišnjim radnim iskustvom), a validacija se provela u tri riječke osnovne škole (validacija je provedena u tri skupine procjenjivača). Zadatak procjenjivača bio je odrediti relativni udio svake skupine pokazatelja u ukupnoj učinkovitosti neke škole, a zatim udio svakog pojedinog elementa unutar skupina pokazatelja učinkovitosti. Podaci prikupljeni ekspertnom validacijom su se zatim obradili pomoću Statističkog programa za društvene znanosti (IBM SPSS, 20.0.): primijenili su se postupci univarijatne statistike (mjere centralne tendencije – aritmetička sredina, standardna devijacija, medijan, interkvartilni raspon i kvartilni koeficijent disperzije). Na temelju vrijednosti medijana odredili su se udijeli skupina pokazatelja i elemenata unutar skupina pokazatelja, a na temelju vrijednosti kvartilnog koeficijenta disperzije utvrdilo se s kojim su se procjenama procjenjivači više ili manje slagali (što je kvartilni koeficijent disperzije veći to su se procjenjivači manje slagali oko procjena i obrnuto) (Prilog 3 – Prikaz rezultata druge ekspertne validacije)

[100] To znači da su se bodovi za svaki pojedini element pokazatelja trebali raspodijeliti sukladno kategorijama određenim na temelju prethodne obrade podataka. Primjerice: u prvoj skupini pokazatelja (za koju se ekspertnom validacijom utvrdio udio u ukupnoj učinkovitosti u rasponu od 30 bodova) bodovi su se sukladno utvrđenim udjelima trebali raspodijeliti između pojedinih elemenata prve skupine pokazatelja: obrazovnih postignuća učenika, napretka škole u prosječnom uspjehu učenika, uspjehu učenika na natjecanjima i nastavku školovanja. Tako je obrazovnim postignućima dodijeljen udio od 50% u ukupnim bodovima prve skupine pokazatelja, što znači da obrazovna postignuća iznose 15 bodova koja je bilo potrebno ravnomjerno rasporediti u dvije skupine: obrazovna postignuća učenika u razrednoj nastavi (7,5 bodova) i obrazovna postignuća učenika u predmetnoj nastavi (7,5 bodova). S obzirom kategorije postignuća učenika koje su se odredile na temelju rezultata deskriptivne statistike - škole sa nižim, srednjim i višim obrazovnim postignućima učenika, bodovi su se raspodijelili između te tri kategorije: ako je škola svrstana u kategoriju nižeg prosječnog uspjeha u razrednoj (i predmetnoj) nastavi dodijeljeno joj je 2,5 boda, ako je škola svrstana u kategoriju srednjeg prosječnog uspjeha u razrednoj (i predmetnoj) nastavi dodijeljeno joj je 5 bodova, a ako je škola svrstana u kategoriju višeg prosječnog uspjeha u

Nakon što su se odredili udjeli pojedinih elemenata u skupini pokazatelja i skupina u ukupnoj učinkovitosti, bilo je potrebno provjeriti mogućnost kreiranja i korištenja jedinstvenog pokazatelja učinkovitosti škola. Kako bi provjerili mogućnost kreiranja jedinstvenog indeksa učinkovitosti škola temeljem pojedinih pokazatelja učinkovitosti provjerena je latentna struktura svih pokazatelja učinkovitosti. S obzirom da je jedan od ciljeva analize utvrđivanje skupnog indeksa učinkovitosti za svaku školu bilo je potrebno provesti redukciju pokazatelja na jedan hipotetski konstrukt ukupne učinkovitosti uz izračun faktorskih bodova. Za tu potrebu provedena je komponentna analiza. Eksploratornim pristupom željelo se provjeriti je li opravdano sve pokazatelje učinkovitosti svesti na jednu komponentu. Provjera preduvjeta za faktorizaciju matrice korelacija pokazatelja učinkovitosti je ukazala da je zadovoljen preduvjet značajnog *Bartlett testa* sferičnosti ($\chi 2=59,379$; df=21; $p<0,001$), ali je *Kaiser-Meyer-Olkin* koeficijent neprihvatljivo nizak, što je prvi pokazatelj problema s faktorizacijom dobivenih rezultata na pokazateljima uspješnosti.

Prva analiza provedena je uz zadržavanje komponenti koje su imale karakteristični korijen 1 ili veći (*Kaiser Guttmanov kriterij*). Analiza je pokazala da tri komponente imaju karakterističan korijen veći od 1 (karakterističan korijen prvih 5 izdvojenih faktora: 2,145; 1,264; 1,151; 0,887 i 0,765). Zadržane tri komponente zajedno objašnjavaju 65,137% varijance rezultata pokazatelja uspješnosti. Komunaliteti nakon ekstrakcije bili su zadovoljavajuće visoki (najniži komunalitet iznosio je 0,360). Faktori su u niskim interkorelacijama (najviša apsolutna vrijednost korelacije među faktorima iznosila je 0,159). Obrazac zasićenja pokazatelja učinkovitosti na zadržanim faktorima nije bio interpretabilan, pokazatelji su imali višestruka visoka zasićenja na različitim faktorima i na jednom faktoru su samo dva pokazatelja imala visoko zasićenje. Situacija se nije promijenila niti nakon primjene ortogonalne rotacije faktora pa se trofaktorsko rješenje nije dalje analiziralo.

Opadanje vrijednosti karakterističnog korijena na sukcesivno ekstrahiranim faktorima u smislu *Scree test* kriterija naznačilo je mogućnost da bi jednofaktorska struktura mogla biti prihvatljiva. Stoga je analiza ponovljena uz zadano izdvajanje samo jednog faktora. Izdvojeni faktor objašnjava relativno mali postotak varijance rezultata pokazatelja učinkovitosti (30,639%) i većina pokazatelja ima niske komunalitete (5 od 7 pokazatelja imaju komunalitete manje od 0,3). S druge strane, svi pokazatelji u komponentnoj matrici imaju zadovoljavajuće zasićenje na zadržanom faktoru, s iznimkom pokazatelja *Učinkovitog odgojnog djelovanja škole usmjerenog na disciplinu* (Tablica 8). Pouzdanost skale sastavljene od zasebnih

razrednoj (i predmetnoj) nastavi dodijeljen joj je maksimum od 7,5 bodova. Isti se princip primijenio kod svih ostalih skupina pokazatelja i njihovih elemenata.

pokazatelja učinkovitosti prilično je niska (α=0,556). Zbroj indikatora učinkovitosti ima prosječnu vrijednost M= 68,75 i standardnu devijaciju SD= 9,24.

Tablica 8: Zasićenja pojedinih pokazatelja učinkovitosti na prvoj komponenti završne komponentne analize temeljem koje su izračunati faktorski bodovi.

Pokazatelji učinkovitosti	Komponenta 1
Učinkovito djelovanje škole usmjereno na uspjeh učenika	0,834
Učinkovito odgojno djelovanje škole usmjereno na disciplinu učenika	0,768
Učinkovito djelovanje škole usmjereno na vrednovanje	0,542
Učinkovito djelovanje škole usmjereno na obogaćivanje školskog kurikuluma	0,460
Učinkovito društveno javno djelovanje škole	0,431
Učinkovito djelovanje škole usmjereno na suradnju	0,369
Učinkovito djelovanje škole usmjereno na zadovoljstvo korisnika i dionika	0,180

Dobiveni rezultati ne ukazuju jednoznačno na mogućnost formiranja jedinstvenog indeksa učinkovitosti. U završnoj analizi izračunati su faktorski bodovi kao uvjetni rezultati pojedinih škola na jedinstvenoj mjeri učinkovitosti (Tablica 9) koju u narednim istraživanjima treba detaljnije istražiti na većem uzorku. Rangiranje škola prema faktorskim bodovima u ovom slučaju služi kao demonstracija mogućnosti da se škole rangiraju na način koji uzima u obzir latentni izvor varijabliteta većeg broja manifestnih pokazatelja učinkovitosti i jedinstveni kompozit učinkovitosti koji uzima u obzir u kojoj mjeri svaki od pokazatelja odražava latentni faktor učinkovitosti.

Rezultati provedenih analiza jasno potvrđuju da je učinkovitost škola složen, višedimenzionalan konstrukt te se rezultati škola na tako dobivenom jedinstvenom indeksu učinkovitosti mogu koristiti kao preliminarni rezultati i uz ograničenja na koje upućuje provedena faktorska analiza. Sukladno tome, skupna vrijednost učinkovitosti škola se osim prikazanim statističkim putem, odnosno faktorskom analizom i izračunom faktorskih bodova utvrdila i zbrajanjem bodova svih skupina pokazatelja učinkovitosti u jedinstveni pokazatelj ukupne učinkovitosti neke škole[101] (Tablica 9). Usporedbom oba načina rangiranja škola može

[101] Na temelju rezultata može se uočiti da se raspon ukupnih bodova učinkovitosti škola kreće od 51,4 (najmanje bodova za učinkovitost) do 88,7 (najviše bodova za učinkovitost). Sukladno ukupnim bodovima učinkovitosti odredile su se tri kategorije škola: manje učinkovite škole (od 0 do 33,3 bodova), srednje učinkovite škole (od 33,4 do 66,6 bodova) i više učinkovite škole (od 66,7 do 100 bodova). Na temelju raspodjele škola u kategorije vidljivo je kako niti jedna škola iz uzorka ne spada u kategoriju manje učinkovitih škola, 24 škola (42,9 %) spada u kategoriju srednje učinkovitih škola, a 32 škole (57,1 %) spada u kategoriju više učinkovitih škola.

se uočiti kako ne postoje velike razlike u rangu škola s obzirom na dva različita načina određivanja skupne vrijednosti učinkovitosti škola. No s obzirom na prethodno navedena ograničenja faktorske analize, daljnje analize će se provesti na zasebnim pokazateljima učinkovitosti i na ukupnom zbroju pokazatelja izraženom u ukupnoj učinkovitosti.

Tablica 9: Usporedba poretka škola rangiranih prema učinkovitosti s obzirom na njihov rezultat na skali faktorskih bodova komponentne analize pokazatelja učinkovitosti i s obzirom na ukupnu učinkovitost

Poredak škole	Šifra škole	Faktorski_bodovi	Šifra škole	Ukupna učinkovitost
1	92	2,09886	162	88,7
2	162	1,85457	92	87,1
3	157	1,80593	159	85
4	160	1,39458	157	82,9
5	159	1,38935	8	79,5
6	8	1,34732	31	78,3
7	31	1,22285	25	78,2
8	154	1,12924	160	78,1
9	156	1,03596	163	78
10	30	0,99657	156	77,9
11	35	0,95491	154	77,3
12	13	0,92804	30	77,1
13	26	0,75628	35	77,1
14	38	0,71883	13	76,6
15	163	0,6917	60	76,4
16	25	0,68769	16	76,2
17	161	0,60003	87	75,3
18	79	0,5648	94	75
19	94	0,53034	161	73,9
20	16	0,52217	19	73,6
21	87	0,43458	26	72,3
22	19	0,40811	9	71,9
23	52	0,28542	38	71,7
24	93	0,27357	52	71,6
25	60	0,15538	93	71
26	65	0,04341	50	70,4
27	88	0,01941	34	69,8

28	34	0,01574	79	69,3
29	96	-0,03583	96	68,3
30	9	-0,03803	42	68,2
31	73	-0,0421	14	68
32	84	-0,07443	88	67,1
33	50	-0,10861	70	66,5
34	70	-0,11847	65	66,3
35	74	-0,26266	84	66,2
36	14	-0,26301	73	66
37	100	-0,5401	83	63,7
38	78	-0,54163	99	63,6
39	53	-0,56841	74	62,9
40	99	-0,60669	78	62,9
41	83	-0,66777	45	62,9
42	42	-0,75196	53	62,4
43	86	-0,88788	23	60,5
44	85	-0,90442	86	60,4
45	45	-0,90474	39	60
46	58	-1,04298	76	59,6
47	39	-1,04762	58	59,1
48	69	-1,13938	85	58,2
49	76	-1,19389	57	58,1
50	23	-1,1948	47	57,2
51	57	-1,38628	100	56,7
52	67	-1,62477	75	55,8
53	75	-1,63829	67	54,3
54	54	-1,66279	69	51,8
55	47	-1,76706	54	51,8
56	28	-1,85102	28	51,4

7.3. Razlike u učinkovitosti osnovnih škola u Republici Hrvatskoj s obzirom na kontekstualna i opća obilježja škola

Kako bi se utvrdile razlike u učinkovitosti osnovnih škola u Republici Hrvatskoj s obzirom na kontekstualna i opća obilježja škola (školske ulaze) bilo je potrebno dovesti u vezu svih sedam (zavisnih) varijabli pokazatelja učinkovitosti *Učinkovito djelovanje škole usmjereno na uspjeh učenika, Učinkovito odgojno djelovanje škole usmjereno na disciplinu učenika, Učinkovito djelovanje škole usmjereno na vrednovanje, Učinkovito djelovanje škole usmjereno na obogaćivanje školskog kurikuluma, Učinkovito društveno javno djelovanje škole, Učinkovito djelovanje škole usmjereno na suradnju, Učinkovito djelovanje škole usmjereno na zadovoljstvo korisnika i dionika* i varijablu *Ukupna učinkovitost* s (nezavisnim) varijablama kontekstualnih obilježja (osnivač, okružje rada, status škole) i varijablama općih obilježja (veličina škole, broj smjena u školi, broj učenika na jednog učitelja, udio učenika s teškoćama, udio učenika putnika, udio učenika koji koriste neki oblik subvencije, stručni suradnici, stručna zastupljenost nastave u razrednoj i predmetnoj nastavi, udio unaprijeđenih učitelja u razrednoj i predmetnoj nastavi, provođenje produženog boravka, cjelodnevne nastave, produženog stručnog postupka, kombiniranog razrednog odjeljenja, opremljenost škole, ulaganje dodatnih napora u probavljanje financijskih sredstava).

Utvrđivanje razlika u učinkovitosti osnovnih škola u RH između škola koje imaju različite osnivače

Kako bi utvrdili postoje li razlike između škola koje imaju različite osnivače (dvije skupine - Grad ili Županija) u svih sedam pokazatelja učinkovitosti i u ukupnoj učinkovitosti, na prikupljenim podacima primijenjen je *Mann–Whitney U* neparametrijski test za usporedbu dvije nezavisne skupine rezultata.

Utvrđena je statistički značajna razlika između škola kojima je osnivač Grad i škola kojima je osnivač Županija u varijabli *Učinkovito djelovanje škole usmjereno na uspjeh učenika* (U= 219,000; z= -2,610; p= 0,009). Škole kojima je osnivač Grad (C=22,00; Q3-1=5,13) imaju statistički značajno više rezultate u varijabli *Učinkovito djelovanje škole usmjereno na uspjeh učenika* od škola kojima je osnivač Županija (C=18,00; Q3-1=4,13).

Utvrđeno je da nema statistički značajne razlike između škola kojima je osnivač Grad i škola kojima je osnivač Županija u varijablama *Učinkovito odgojno djelovanje škole usmjereno na disciplinu učenika* (U= 302,500; z= -1,204; p= 0,228), *Učinkovito djelovanje škole usmjereno na vrednovanje* (U=355,500; z= -0,311; p= 0,756) , *Učinkovito djelovanje škole usmjereno na obogaćivanje školskog kurikuluma* (U= 312,000; z= -1,042; p= 0,297 cx), *Učinkovito društveno javno djelovanje škole* (U=327,000; z= -0,837; p=0,403), *Učinkovito djelovanje škole usmjereno na suradnju* (U= 348,000; z= -0,451; p= 0,652), *Učinkovito djelovanje škole usmjereno na zadovoljstvo korisnika i dionika* (U= 281,000; z= -1,621; p=0,105) te u varijabli *Ukupna učinkovitost* (U= 288,00; z= -1,443; p= 0,149).

Ovaj nalaz može se usporediti s rezultatima nekih provedenih istraživanja u nacionalnom kontekstu (Burušić, Babarović, 2007; Burušić, Babarović i Šakić, 2009) u kojima se pokazalo kako su statusna obilježja škola[102] koja odražavaju temeljne uvjete i značajke ustrojstva i djelovanja škola (a u koja se ubrajaju i obilježja osnivača škola) jedna od važnih odrednica uspješnosti škola u Republici Hrvatskoj. Pokazalo se kako su u hrvatskom osnovnoškolskom sustavu temeljna statusna obilježja škola značajan prediktor njihove uspješnosti odnosno uspješnosti postignuća učenika. Razlike u uspješnosti postignuća učenika značajno su povezane sa izdvojenim statusnim obilježjima škola, a time i obilježjima osnivača škola (Burušić, Babarović i Šakić, 2009). U istraživačkom izvještaju *Eksperimentalnog vanjskog vrednovanja obrazovnih postignuća u osnovnih školama Republike Hrvatske*

[102] Statusna obilježja škola u navedenom se istraživanju odnose na osnivača škola (županija, grad), administrativni status (nema poseban status, ima poseban status), tip škole (matična, područna, nema područnih škola, ima područnih škola), postojanje učenika putnika te broj smjena u školi

(Burušić i Babarović, 2007) dodatno se navodi kako postoji statistički značajna razlika u uspješnosti učenika koji dolaze iz škola različitih osnivača te da u prosjeku učenici koji pohađaju škole kojima je osnivač grad postižu bolji uspjeh na ispitivanjima.

Sukladno navedenom, valjda se zapitati o mogućim razlozima zbog kojih se pokazalo da su upravo gradske škole učinkovitije u djelovanju usmjerenom na uspjeh učenika od županijskih škola te u čemu se razlikuje djelovanje grada ili županije kao osnivača koje dovodi do značajne razlike u uspjehu učenika. Moguće je pretpostaviti kako jedan od razloga neujednačenog djelovanja gradskih i županijskih škola leži u neujednačenosti uvjeta obrazovanja u decentraliziranom sustavu školstva. Pritom se prvenstveno misli na nejednaka financijska sredstva koja se dodjeljuju školama. Ne iznenađuje stoga što je tema nejednakosti u uvjetima nacionalnog sustava obrazovanja aktualna i u hrvatskim medijima. Primjerice Lilek (2017) u *Jutarnjem listu* navodi kako je na temelju analize podataka iz 78 gradova vezanih uz stanje u školstvu i izdvajanja za obrazovanje u 2016/2017. godini uočeno kako je zajedničko svim gradovima (bez obzira jesu li ili nisu osnivači svojih škola) što imaju limitirane mogućnosti izdvajanja za segment školstva[103]. No dodaje se i kako pojedini gradovi koji iako nisu osnivači svojih škola stoga ne dobivaju financijska sredstva za obrazovanje iz državnog proračuna svejedno ulažu značajna sredstva u obrazovanje[104]. Izvještava se i o nesuradnji između županija (koje su osnivači škola) i pripadajućih gradova koja dovodi do lošijih uvjeta rada u školama.

U prilog navedenom govore podaci o dostatnosti financijskih sredstava škola iz uzorka iz kojih je vidljivo da veći postotak županijskih škola (93,7%) smatra ukupna financijska sredstva škole nedostatna ili djelomično dostatna, dok je kod gradskih škola taj postotak ipak nešto manji (86,4%). Što se tiče opremljenosti, županijskih škola iz uzorka je znatno više u kategorijama lošije i srednje opremljenih (76,5%) nego gradskih škola (50%). Sve ovo upućuje da gradske škole imaju bolje uvjete za rad, a moguće je pretpostaviti da time imaju i bolju podršku osnivača u onim programima koji su neposredno vezani uz postizanje boljeg uspjeha. U prilog navedenom govore podaci o tome da gradske škole iz uzorka ovog istraživanja provode i znatno veći broj programa od županijskih škola[105]. Također je moguće pretpostaviti kako su

[103] Uočeno je kako se izdvajanja iz gradskih proračuna za obrazovanje uglavnom kreću u vrlo niskom rasponu, od 0,31% do približno 20%. Izuzeci su pojedini gradovi koji izdvajaju znatno više sredstava iz gradskom proračuna, kao primjerice grad Vrbovec (30,78%) i Velika Gorica (približno 40%).

[104] Primjerice grad Rab koji nije osnivač svojih škola ali izdvaja sredstva iz gradskog proračuna za obnovu područnih škola ili grad Stari Grad koji unatoč tome što ima obvezu financirati samo predškolski odgoj izdvaja sredstva iz gradskog proračuna za stipendije srednjoškolcima i studentima slabijeg imovinskog statusa.

[105] Prikupljeni podaci pokazuju kako 59,1% gradskih škola provodi 5 ili više programa (najveći broj programa koje provodi neka škola je 9), dok samo 29,4% županijskih škola provodi 5 ili više školskih programa

uočene razlike u djelovanju škole usmjerenog na uspjeh učenika povezane i s drugim kontekstualnim obilježjima škola, ponajprije s okružjem rada s obzirom da je ono u uskoj povezanosti s osnivačem. U narednim bi istraživanjima svakako bilo zanimljivo ispitati razlike u potporama koje gradovi i županije pružaju svojim školama, kao i dublje istražiti razloge neujednačenosti djelovanja škola usmjerenog na uspjeh učenika s obzirom na kontekstualna obilježja škola. Također valja uočiti kako se u mnogim ispitanim pokazateljima učinkovitosti kao i u ukupnoj učinkovitosti nije pokazala statistički značajna razlika između škola različitih osnivača, što dijelom ukazuje kako učinkovitost mnogih aspekata djelovanja škola nije povezana sa osnivačem škole. Sukladno navedenom, moguće je pretpostaviti kako odgovor na pitanje zašto se škole razlikuju u učinkovitosti pojedinih aspekata djelovanja kao i u ukupnoj učinkovitosti valja potražiti kroz ispitivanja drugih kontekstualnih i općih obilježja škola.

Utvrđivanje razlika u učinkovitosti osnovnih škola u RH između škola koje imaju različito okružja rada

Kako bi utvrdili postoje li razlike između škola različitih okružja rada (dvije skupine - urbano okružje rada i ruralno ili mješovito okružje rada) u svih sedam pokazatelja učinkovitosti i u ukupnoj učinkovitosti, na prikupljenim podacima primijenjen je *Mann–Whitney U* neparametrijski test za usporedbu dvije nezavisne skupine rezultata.

Utvrđena je statistički značajna razlika između škola koje imaju urbano okružje rada i škola koje imaju ruralno/mješovito okružje rada u varijablama *Učinkovito djelovanje škole usmjereno na uspjeh učenika* (U= 202,500; z= -3,110; p= 0,002), *Učinkovito djelovanje škole usmjereno na obogaćivanje školskog kurikuluma* (U=207,000; z= -3,032; p=0,002) i u varijabli *Ukupna učinkovitost* (U=195,000; z= -3,222; p=0,001). Škole koje imaju urbano okružje rada (C=22,00; Q3-1=5,00) imaju statistički značajno više rezultate u varijabli *Učinkovito djelovanje škole usmjereno na uspjeh* učenika od škola koje imaju ruralno i mješovito okružje rada (C=18,00; Q3-1=3,25). Nadalje, škole koje imaju urbano okružje rada (C=15,70; Q3-1=4,20) imaju statistički značajno više rezultate u varijabli *Učinkovito djelovanje škole usmjereno na obogaćivanje školskog kurikuluma* od škola koje imaju ruralno i mješovito okružje rada (C=11,80; Q3-1=5,70). Također, škole koje imaju urbano okružje rada (C=73,90; Q3-1= 8,20) imaju statistički više rezultate u varijabli *Ukupna učinkovitost* od škola koje imaju ruralno i mješovito okružje rada (C= 63,60; Q3-1= 10,15).

Utvrđeno je da nema statistički značajne razlike između škola koje imaju urbano okružje rada i škola koje imaju ruralno ili mješovito okružje rada u varijablama *Učinkovito odgojno djelovanje škole usmjereno na disciplinu učenika* (U= 332,000; z= -0,980; p= 0,327), *Učinkovito djelovanje škole usmjereno na vrednovanje* (U=322,500; z= -1,134; p= 0,257), *Učinkovito društveno javno djelovanje škole* (U=327,000; z= -1,123; p=0,262), *Učinkovito djelovanje škole usmjereno na suradnju (*U= 323,000; z= -1,162; p= 0,245), *Učinkovito djelovanje škole usmjereno na zadovoljstvo korisnika i dionika* (U= 355,000; z= -0,622; p=0,534).

Uočene razlike između škola koje imaju urbano i ruralno/mješovito okružje rada u učinkovitosti djelovanja škole usmjerenog na uspjeh učenika govore u prilog ranije uočenim razlikama između škola koje imaju različite osnivače. S obzirom da su škole kojima je osnivač Grad najčešće škole koje pripadaju urbanom okružju rada, bilo je za očekivati kako će se razlike u ovom aspektu djelovanja škole pokazati i s obzirom na ovo kontekstualno obilježje škola.

Iako uočene razlike valja interpretirati s oprezom i s obzirom na specifičnost kontekstualnih obilježja hrvatskog obrazovnog sustava, valja spomenuti kako su razlike u pojedinim aspektima učinkovitosti škola s obzirom na okružje rada škola uočene i u drugim istraživanjima. Primjerice, u pojedinim istraživanjima se pokazalo kako postoji razlika u uspješnosti učeničkih postignuća s obzirom na okružje rada škola (OECD, 2013; Tayyaba, 2012). Rezultati PISA istraživanja (OECD, 2010) govore o prednosti „urbanih" škola, navodeći kako u prosjeku učenici koji pohađaju urbane škole[106] imaju bolja postignuća na PISA testovima od učenika koji pohađaju škole u ruralnim i mješovitim područjima zemalja koje su sudjelovale u istraživanju[107]. Rezultati PISA-e također govore u prilog uočenim razlikama između škola različitih okružja rada i aspektu djelovanja škole usmjerenog na obogaćivanje školskog kurikuluma. Između ostalog, PISA je pokazala kako učenici „urbanih" škola imaju veću ponudu i izbor izvannastavnih aktivnosti, što upućuje na zaključak kako su urbane škole učinkovitije u aspektu djelovanja škole usmjerenog na obogaćivanje školskog kurikuluma. Ovo djelomično potvrđuju i prikupljeni podaci o školama iz uzorka iz kojih se vidi kako urbane škole u prosjeku imaju veću ponudu izvannastavnih aktivnosti[108].

Uočene razlike u učinkovitosti pojedinih aspekata djelovanja škola i u ukupnoj učinkovitosti s obzirom na okružje rada škola dijelom potvrđuju ranije utvrđene razlike između škola s obzirom na osnivača te govore u prilog neujednačenosti u djelovanju škola s obzirom na temeljna kontekstualna obilježja. Uočene razlike moguće je tumačiti naviše načina. Prvo, razlike u učinkovitosti djelovanja škola usmjerenog na uspjeh učenika moguće je protumačiti činjenicom da „urbane" škole imaju bolju dostupnost obrazovnim resursima, kao i veću autonomiju u odlučivanju o raspodjeli dostupnih resursa[109], stoga više ulažu u poticanje učeničkih postignuća. Drugo, razlike u učinkovitosti djelovanja škola usmjerenog na obogaćivanje školskog kurikuluma moguće je protumačiti činjenicom da su „urbane" škole uglavnom veće od „ruralnih" škola te s obzirom da imaju veći broj učenika i učitelja, za očekivati je da u takvim školama postoji veća potreba, a time i organizacija i realizacija

[106]Valja napomenuti kako su urbanim okružjem rada u PISI smatraju naselja iznad 100 000 stanovnika.

[107] Pokazalo se da u pojedinim zemljama (primjerice u Turskoj, Slovačkoj, Čileu, Meksiku, Italiji, Peruu, Tunisu, Albaniji, Argentini i Rumunjskoj) razlika u izvedbi između učenika u urbanim školama i onih u ruralnim školama iznosi više od 45 bodova, što je ekvivalent jednoj godini obrazovanja. Taj raspon u nekim zemljama (primjerice Mađarskoj, Bugarskoj, Kirgistanu i Panami) iznosi 80 bodova ili više, što znači dvije godine školovanja.

[108] Rezultati pokazuju se kako je veći postotak urbanih škola (53,5%) koje imaju u ponudi više od 25 izvannastavnih aktivnosti nego ruralnih/mješovitih škola (22,2%) koje imaju u ponudi više od 25 izvannastavnih aktivnosti

[109] Rezultati PISA-e 2015 (OECD,2016) pokazuju kako u prosjeku zemalja OECD-a urbane škole imaju veću autonomiju od ruralnih škola, a to se pokazalo i u 15 obrazovnih sustava koji su sudjelovali u posljednjem PISA istraživanju.

izvannastavnih i drugih aktivnosti[110]. I konačno, razlike u ukupnoj učinkovitosti proizlaze iz navedenih razlika u pojedinim aspektima djelovanja škola. Rezultati upućuju da su „urbane“ škole u nacionalnom kontekstu još uvijek u boljem položaju s obzirom na djelovanje usmjereno na uspjeh učenika te djelovanje usmjereno na obogaćivanje školskog kurikuluma, što u konačnici vodi i do veće ukupne učinkovitosti „urbanih“ škola.

Valja uočiti i kako se u pojedinim aspektima djelovanja škola nije utvrdila razlika u učinkovitosti s obzirom na okružje rada. Ovi nalazi ukazuju kako uočena nejednakost u djelovanju škola ne vrijedi podjednako u svim aspektima djelovanja škole. Rezultati pokazuju kako nema statistički značajne razlike u učinkovitosti urbanih i ruralnih/mješovitih škola u aspektima djelovanja povezanih s društveno-javnim djelovanjem, suradnjom, zadovoljstvom korisnika i dionika te odgojnim djelovanjem škole usmjerenim na disciplinu učenika. Moguće je pretpostaviti kako ovi nalazi imaju veze s nekim drugim obilježjima škola, primjerice s veličinom. S obzirom da su škole iz uzorka koje pripadaju ruralnom/mješovitom okružju rada znatno manje od urbanih škola, za pretpostaviti je kako u njima vlada pozitivnija klima međuljudskih odnosa, suradnje i zadovoljstva koja vodi k tome da se u ovim aspektima djelovanja ne razlikuju od urbanih (u prosjeku većih) škola.

[110] Rezultati škola iz uzorka ovog istraživanja pokazuju kako u urbanom okružju rada prevladavaju srednje i velike škole po veličini (čak 96,3% škola), dok u ruralnom/mješovitom okružju srednjih i velikih škola ima znatno manje (48,2%). Dok je u urbanom okružju djeluje tek jedna mala škola (3,7%), u ruralnom/mješovitom području djeluje 15 škola (51,7%) iz uzorka.

Utvrđivanje razlika u učinkovitosti osnovnih škola u RH između škola koje imaju različiti status

Kako bi utvrdili postoje li razlike između škola različitog statusa (dvije skupine – nema poseban status i ima poseban status) u svih sedam pokazatelja učinkovitosti i u ukupnoj učinkovitosti, na prikupljenim podacima primijenjen je *Mann–Whitney U* neparametrijski test za usporedbu dvije nezavisne skupine rezultata. Škole su prema statusu podijeljene u dvije skupine, a u skupini škola koje imaju poseban status bilo je samo 5 škola te je uz standardni pokazatelj značajnosti razlike za velike uzorke provjeren i rezultat *Monte Carlo* aproksimativne metode utvrđivanja značajnosti za male uzorke. Rezultati obje metode ukazivali su na zaključak da nema statistički značajne razlike između škola koje nemaju poseban status i škola koje imaju poseban status u svim ispitanim varijablama (Tablica 10).

Tablica 10: Razlike u pokazateljima učinkovitosti s obzirom na status škole

Pokazatelji učinkovitosti	**Ima li škola poseban status**		
	U	**z**	**p**
Učinkovito djelovanje škole usmjereno na uspjeh učenika	99,500	-0,807	0,419
Učinkovito odgojno djelovanje škole usmjereno na disciplinu učenika	95,000	-0,938	0,348
Učinkovito djelovanje škole usmjereno na vrednovanje	107,000	-0,590	0,555
Učinkovito djelovanje škole usmjereno na obogaćivanje školskog kurikuluma	108,500	-0,547	0,584
Učinkovito društveno javno djelovanje škole	108,000	-0,595	0,552
Učinkovito djelovanje škole usmjereno na suradnju	104,500	-0,684	0,494
Učinkovito djelovanje škole usmjereno na zadovoljstvo korisnika i dionika	114,500	-0,388	0,698
Ukupna učinkovitost	101,500	-0,747	0,455

Iako provedena istraživanja u nacionalnom kontekstu upućuju da je administrativni status škole jedan od značajnijih prediktora uspješnosti škola (Burušić, Babarović, Šakić, 2009) rezultati ovog istraživanja nisu pokazali statistički značajnu razliku u učinkovitosti škola s obzirom na status škole. S obzirom na ranije utvrđenu razliku u pojedinim aspektima učinkovitosti djelovanja škola, kao i u ukupnoj učinkovitosti s obzirom na osnivača i okružje rada, moglo se pretpostaviti kako će se utvrditi razlike u djelovanju škola i s obzirom na ovo kontekstualno obilježje. Svakako valja imati na umu kako je uzorak škola s posebnim statusom

u ovom istraživanju bio malen (N=5) što može biti mogući uzrok zašto se nisu pokazale očekivane razlike. U narednim bi istraživanjima svakako trebalo utvrditi navedene razlike na većem uzorku škola s posebnim statusom.

Utvrđivanje razlika u učinkovitosti osnovnih škola u RH između škola različite veličine

Kako bi utvrdili postoje li razlike između škola različite veličine (mala, srednja i velika škola) u svih sedam pokazatelja učinkovitosti i u ukupnoj učinkovitosti, na prikupljenim podacima primijenjen je *Kruskal–Wallis* neparametrijski test za usporedbu više od dvije nezavisne skupine rezultata. Škole su prema veličini podijeljene u tri skupine, a u skupini velikih škola (više od 560 učenika) bilo je samo 11 škola te je uz standardni pokazatelj značajnosti razlike za velike uzorke provjeren i rezultat *Monte Carlo* aproksimativne metode utvrđivanja značajnosti za male uzorke.

Rezultati obje metode ukazivali su na zaključak da se škole različite veličine statistički značajno razlikuju s obzirom na *Učinkovito djelovanje škole usmjereno na obogaćivanje školskog kurikuluma* ($\chi2$= 8,602; df=2; p=0, 014). Kako bi utvrdili između koje od tri skupina škola različite veličine postoji statistički značajna razlika provedena je post-hoc analiza višestrukih usporedbi grupa uz Bonferroni korekciju za kontrolu razine alpha pogreške. S obzirom da se za ovu potrebu provode tri Mann–Whitney analize, korekcija nalaže da se značajnom razlikom može smatrati razlika na razini značajnosti p<0,0166. Rezultat post hoc analize razlika među grupama pokazao je da statistički značajne razlike postoje samo među nekim grupama. Utvrđena je statistički značajna razlika između malih i srednje velikih škola (U= 118,000; z= -2,708; p= 0,007). Male škole (C= 9,15; Q3-1= 5,93) imaju statistički značajno niži rezultat od srednje velikih škola (C=14,40 ; Q3-1= 10,90). Rezultati pokazuju da, uz Bonferroni korekciju, nema statistički značajne razlike između malih i velikih škola (U= 42,000; z= -2,279; p= 0,023) kao niti između srednje velikih i velikih škola (U= 144,000; z= -0,471; p= 0,638).

Nadalje, rezultati standardne metode za velike uzorke i Monte Carlo aproksimativne metode utvrđivanja značajnosti za male uzorke ukazuju da nema statistički značajne razlike između škola različite veličine u *Učinkovitom djelovanju škole usmjerenom na uspjeh učenika* ($\chi2$= 2,509; df=2; p=0,285), *Učinkovitom odgojnom djelovanju škole usmjerenom na disciplinu* učenika ($\chi2$= 4,960; df=2; p=0,084), *Učinkovitom djelovanju škole usmjerenom na vrednovanje* ($\chi2$= 4,105; df=2; p=0,128), *Učinkovitom društveno javnom djelovanju škole* ($\chi2$= 1,746; df=2; p=0,418), *Učinkovitom djelovanju škole usmjerenom na suradnju* ($\chi2$= 2,424; df=2; p=0,298), *Učinkovitom djelovanju škole usmjerenom na zadovoljstvo korisnika i dionika* ($\chi2$= 2,664; df=2; p=0,264) i *Ukupnoj učinkovitosti* ($\chi2$= 4,142; df=2; p=0,126).

Iako se statistički značajna razlika u *Učinkovitosti djelovanja škole usmjerenog na obogaćivanje školskog kurikuluma* nije pokazala između svih skupina škola, rezultati ukazuju da postoji neujednačenost u učinkovitosti navedenog aspekta djelovanja škola između malih i srednje velikih škola. Sukladno operacionalizaciji djelovanja škole usmjerenog na obogaćivanje školskog kurikuluma u ovom istraživanju, može se pretpostaviti kako je očekivano da škole s većim brojem učenika, a time i učitelja imaju veću ponudu izvannastavnih i drugih aktivnosti[111] u školi što vodi k tome da su škole s većim brojem učenika učinkovitije u aspektu djelovanja usmjerenog na obogaćivanje školskog kurikuluma[112].

U prilog tome govore i rezultati PISA istraživanja (OECD, 2013) u kojima se navodi kako učenici koji pohađaju škole u većim (urbanim) okruženjima rada (za koje se pretpostavlja da su time i brojnije u odnosu na škole iz manjih sredina) najčešće mogu birati između veće ponude izvannastavnih aktivnosti. Nadalje, dosadašnja istraživanja u nacionalnom kontekstu također ukazuju da postoji statistički značajna razlika u uspješnosti škola različite veličine te da veličina škole ima važnu ulogu u predviđanju uspješnosti škola (Burušić i Babarović, 2007; Burušić, Babarović i Šakić, 2009, Kuterovac Jagodić, Keresteš i Brković, 2013). Konkretnije, u dosadašnjim se istraživanjima u nacionalnom kontekstu pokazalo kako postoje naznake da su male škole manje uspješne u odnosu na srednje velike škole (Burušić, Babarović i Šakić, 2009). Ipak valja imati na umu kako se u ovom istraživanju utvrdila statistički značajna razlika između malih i srednje velikih škola samo u jednom pokazatelju učinkovitosti, ali ne i u ukupnoj učinkovitosti, stoga nalazi ovog istraživanja samo djelomično potvrđuju rezultate dosadašnjih istraživanja u nacionalnom kontekstu.

[111] Ako uspoređujemo male i srednje velike škole iz uzorka prema podacima koje se odnose na broj izvannastavnih aktivnosti, programa i projekata koji se provode u školi vidljivo je da srednje velike škole u prosjeku imaju i veći broj navedenih aktivnosti u ponudi. Kao prvo, vidljivo je da srednje velike škole u prosjeku imaju puno veći broj izvannastavnih aktivnosti u ponudi; čak 15 srednje velikih škola (53,6%) ima u ponudi 25 ili više izvannastavnih aktivnosti, dok niti jedna mala škola nema u ponudi 25 ili više izvannastavnih aktivnosti (najveći broj izvannastavnih aktivnosti koje ima u ponudi neka mala škola jest 23). Kao drugo, vidljivo je da 17 srednje velikih škola (58,5%) provodi 4 ili više programa, dok samo 4 male škole (24,9%) provode 4 ili više programa. I kao treće, vidljivo je da 10 srednje velikih škola (34,5%) provodi 3 ili više projekata, dok samo 3 male škole (18,8%) provodi 3 ili više projekata.

[112] Valja imati na umu kako su se u ovom istraživanju za procjenu učinkovitosti djelovanja škole usmjerenog na obogaćivanje školskog kurikuluma koristili kvantitativni podaci o realizaciji aktivnosti, programa i projekata, stoga je moguće da su male škole logično imale lošije rezultate u odnosu na srednje velike škole, što je rezultiralo razlikama u učinkovitosti navedenog aspekta djelovanja škola

Utvrđivanje razlika u učinkovitosti osnovnih škola u RH s obzirom na broj smjena u školi

Kako bi utvrdili postoje li razlike između škola s obzirom na broj smjena (dvije skupine – jedna smjena i dvije ili više smjena) u svih sedam pokazatelja učinkovitosti i u ukupnoj učinkovitosti, na prikupljenim podacima primijenjen je *Mann–Whitney U* neparametrijski test za usporedbu dvije nezavisne skupine rezultata.

Utvrđena je statistički značajna razlika između škola koje provode rad u jednoj smjeni i škola koje provode rad u dvije ili više smjena u *Učinkovitom djelovanju škole usmjerenom na zadovoljstvo korisnika i dionika* (U= 250,000; z= -2,240; p= 0,025). Škole koje rade u jednoj smjeni (M=7,21; SD=2,030; C=6,600; Q3-1= 2,55)[113] imaju statistički značajno više rezultate u varijabli *Učinkovito djelovanje škole usmjereno na zadovoljstvo korisnika i dionika* od škola koje rade u dvije ili više smjena (M= 6,00; SD=1,890; C=6,600; Q3-1=1,70).

Utvrđeno je da nema statistički značajne razlike između škola koje provode rad u jednoj smjeni i škola koje provode rad u dvije ili više smjena u varijablama *Učinkovito djelovanje škole usmjereno na uspjeh učenika* (U= 324,000; z= -0,928; p= 0,354), *Učinkovito odgojno djelovanje škole usmjereno na disciplinu učenika* (U= 348,000; z= -0,527; p= 0,598), *Učinkovito djelovanje škole usmjereno na vrednovanje* (U=341,000; z= -0,643; p= 0,520) , *Učinkovito djelovanje škole usmjereno na obogaćivanje školskog kurikuluma* (U= 363,500; z= -0,267; p= 0,789), *Učinkovito društveno javno djelovanje škole* (U=351,000; z= -0,504; p=0,614), *Učinkovito djelovanje škole usmjereno na suradnju* (U= 337,500; z= -0,723; p= 0,469),) te u varijabli *Ukupna učinkovitost* (U= 296,00; z= -1,391; p= 0,164).

Ove nalaze djelomično potvrđuju i rezultati dosadašnjih istraživanja u nacionalnom kontekstu u kojima se pokazalo kako broj smjena u školi kao jedno od temeljnih statusnih pitanja škola u velikoj mjeri doprinosi uspješnosti škola (Burušić, Babrović i Šakić, 2009). Ne čudi stoga što se jednosmjenski rad navodi kao prioritetni oblik odgojno-obrazovnog rada u *Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (NN 152/14) u Republici Hrvatskoj, no činjenica je da zbog prostornih, kadrovskih i drugih uvjeta rada još uvijek veliki postotak škola u RH radi u dvije smjene, a neke škole i u tri smjene.[114] Tema organizacije nastave

[113] Prikazani su medijan i interkvatrilno raspršenje, a može se uočiti kako su medijani škola koje rade u jednoj smjeni (C=6,600) i škola koje rade u dvije ili više smjena (C=6,600) podjednake vrijednosti. Kako bi se ukazalo na smjer značajnosti razlike između škola koje rade u jednoj smjeni i škola koje rade u dvije ili više smjena dodatno je prikazana aritmetička sredina i standardna devijacija.

[114] Prema podacima MZO u školskoj godini 2016/2017. u jednoj smjeni su radile 612 osnovne škole, u dvije smjene 513 osnovnih škola, a u tri smjene 11 osnovnih škola u Republici Hrvatskoj. Zanimljivo je kako MZO za 966 osnovnih škola u RH nema dostupne podatke o broju smjena, obrazlažući kako se podaci o organizaciji nastave dobivaju iz sustava e-Matice u koju škole same unose tražene podatke. https://www.srednja.hr/novosti/hrvatska/evo-koliko-skola-hrvatskoj-jos-uvijek-radi-tri-smjene/

prisutna je i aktualna i u medijima, stoga ne čudi podatak iz *Jutarnjeg lista* (Lilek, 2017) da su saborski zastupnici uložili oko 40 amandmana s problematikom nadogradnje, obnove i novogradnje škola u raspravi o državnom proračunu te kako je bez rada u jednoj smjeni teže kvalitetno provoditi odgojno-obrazovni proces. Da je važnost rada u jednoj smjeni za podizanje obrazovnog standarda, a time i uspješnosti škola prepoznata u široj javnosti, govore i neki pozitivni primjeri djelovanja hrvatskih gradova po ovom pitanju[115].

Sukladno navedenom, moguće je pretpostaviti kako su utvrđene razlike u učinkovitosti škola s obzirom na broj smjena koje se provode u školama očekivane. Činjenicu da se razlike nisu utvrdile u svim pokazateljima, kao ni u ukupnoj učinkovitosti moguće je objasniti time kako je nastava u školama u RH već dugi niz godina organizirana u smjenama, čime su škole bile prisiljene prilagoditi se prostornim i kadrovskim uvjetima te unatoč ograničenjima osigurati optimalno odvijanje odgojno-obrazovnog procesa i realizaciju postavljenih ciljeva škole. Ipak, ne čudi što se u ovom istraživanju pokazalo kako postoji razlika u učinkovitosti djelovanja škole usmjerenog na zadovoljstvo korisnika i dionika s obzirom na broj smjena u školi, te da su se učinkovitije u navedenom aspektu djelovanja pokazale one škole koje rade u jednoj smjeni. U prilog navedenom govore i rezultati dosadašnjih istraživanja u nacionalnom kontekstu u kojima se pokazalo kako su jedni od glavnih izvori nezadovoljstva učitelja materijalno stanje i opremljenost škola (Pavin, Rijavec i Miljević-Riđički, 2005). S obzirom da je rad u smjenama prvenstveno povezan s prostornim ograničenjima škola[116], ne čudi što se pokazalo kako su u školama koje provode rad u dvije ili više smjena korisnici i dionici općenito manje zadovoljni. Moguće je pretpostaviti kako za to postoji više razloga. Kao prvo, radom u dvije ili više smjena ograničava se realizacija odgojno-obrazovnog rada u školi jer je vremenski slijed organizacije nastave i aktivnosti ograničen, što posljedično dovodi i do nezadovoljstva učitelja koji su glavni organizatori odgojno-obrazovnog procesa u školi. Kao drugo, radom u dvije ili više smjena ograničava se participacija i aktivno sudjelovanje roditelja i zajednice u životu i radu škole te se ograničava vrijeme koje učenici provode sa svojim roditeljima, što dovodi i do smanjenog zadovoljstva roditelja školom. Važno je također napomenuti kako se organizacijom jednosmjenske nastave otvara prostor za provođenje i drugih odgojno-obrazovnih oblika nastave, poput cjelodnevnog boravka učenika.

[115] Tako se primjerice u Zagrebu još 2014. godine počelo govoriti o petogodišnjem roku za nadogradnju postojećih i izgradnju novih škola po principu javno-javnih partnerstva, a u svrhu osiguravanja uvjeta za provođenje jednosmjenskog rada. Na taj način bi grad Zagreb bio prvi u RH koji bi provodio nastavu isključivo u jednoj smjeni, po uzoru na europsku praksu.

[116] Pritom se misli na prevelik broj učenika s obzirom na prostorne kapacitete škola. Primjerice u ovom se istraživanju pokazalo kako od 11 velikih škola (više od 560 učenika) samo jedna škola provodi rad u jednoj smjeni, dok ostalih 10 velikih škola provodi rad u dvije ili više smjena.

Povezanost između učinkovitosti osnovnih škola u RH i broja učenika na jednog učitelja u školi

Kako bi utvrdili postoji li povezanost između *Broja učenika na jednog učitelja u školi* i svih sedam pokazatelja učinkovitosti te ukupnoj učinkovitosti, na prikupljenim podacima je provedena neparametrijska *Spearmanova* rang korelacija.

Utvrđeno je da je *broj učenika na jednog učitelja u školi* statistički značajno, pozitivno povezan s *Učinkovitim djelovanjem škole usmjerenim na uspjeh učenika* (δ=0,320; p=0,016), *Učinkovitim djelovanjem škole usmjerenim na obogaćivanje školskog kurikuluma* (δ= 0,380; p=0,004), *Učinkovitim djelovanjem škole usmjerenim na suradnju* (δ= 0,269; p=0,045) i *Ukupnom učinkovitosti* (δ= 0,385; p=0,003). Veći broj učenika na jednog učitelja povezan je s većom učinkovitosti i obratno.

Utvrđeno je da je *Broj učenika na jednog učitelja u školi* nije statistički značajno povezan s varijablama *Učinkovito odgojno djelovanje škole usmjereno na disciplinu učenika* (δ= -0,163; p=0,230), *Učinkovito djelovanje škole usmjereno na vrednovanje* (δ= 0,191; p=0,158), *Učinkovito društveno javno djelovanje škole* (δ= 0,182; p=0,179), *Učinkovito djelovanje škole usmjereno na zadovoljstvo* (δ= -0,011; p=0,936).

Iako bi se ovakvi rezultati mogli protumačiti kao neočekivani jer se generalno pretpostavlja da je omjer broja učenika na jednog učitelja značajno i negativno povezan sa školskim uspjehom te da bolji uspjeh imaju učenici u školama u kojima je manji omjer učenika i učitelja (Sutton i Soderstorm, 2001), ove nalaze valja protumačiti s oprezom i uzimajući u obzir nacionalni obrazovni kontekst. Naime, valja podsjetiti kako se raspon broja učenika na jednog učitelja u školama iz uzorka kreće od 2,21 do 15,31 (M=9, SD=3,396), što znači da je gornja vrijednost u Republici Hrvatskoj u razini prosjeka zemalja OECD-a koji za 2015. godinu u osnovnim školama iznosi 15 učenika na jednog učitelja (OECD, 2017). To znači da se generalno radi o povoljnoj situaciji broja učenika na jednog učitelja koja odgovara prosjeku zemalja članica OECD-a. Prosječan broj učenika na jednog učitelja u RH je ispod prosjeka zemalja članica OECD-a, što bi generalno trebalo upućivati na povoljnije uvjete rada u hrvatskim školama. Valja također uočiti da je u RH uočen trend smanjenja broja učenika u školama, što potvrđuju i podaci *Državnog Zavoda za statistiku* o broju učenika koji su završili osnovnu školu u posljednjih pet godina.[117] Trend smanjenja broja učenika u školama povezan

[117] Prema podacima DZS u školskoj godini 2011/2012. osnovnu školu je završilo 341 374 učenika (pristupljeno 15.lipnja 2018. godine na https://www.dzs.hr/Hrv_Eng/publication/2013/08-01-02_01_2013.htm) , dok je u

je sa općenito lošom demografskom slikom RH, trendom iseljavanja i padom nataliteta[118]. S druge strane podaci DZS-a pokazuju kako ukupan broj učitelja u osnovnim školama[119] u posljednjih pet godina raste[120]. No ako se promotre podaci o zaposlenim učiteljima s punim radnim vremenom, tada se može uočiti kako je u posljednjih pet godina taj broj u blagom padu[121]. Ovaj trend se može objasniti činjenicom da se smanjenjem broja učenika smanjuje i broj razrednih odjeljenja, što dovodi do toga da učitelji ostaju bez pune satnice te su primorani raditi istovremeno u više škola. S obzirom da se ukupan broj učitelja odnosi na sve učitelje koji rade u školama, moguće je da se učitelji koji rade u više škola višestruko broje, na što ukazuje i podatak da se ukupan broj zaposlenih učitelja u školama povećava, ali ne i broj učitelja s punim radnim vremenom.

Sukladno navedenom, vjerojatnije je za pretpostaviti kako povezanost većeg broja učenika i učitelja sa učinkovitosti pojedinih pokazatelja učinkovitosti u nacionalnom kontekstu ima veze sa drugim općim i kontekstualnim obilježjima škola. Naime, rezultati ranije provedenih analiza su pokazali kako se porastom broja učenika povećava učinkovitost pojedinih aspekata djelovanja škole. Konkretnije, pokazalo se kako su srednje velike škole učinkovitije u djelovanju škole usmjerenom na obogaćivanje školskog kurikuluma od malih škola, što ukazuje na to da su škole s većim brojem učenika (a time i većim omjerom učenika na jednog učitelja) uspješnije u navedenom aspektu od škola s manjim brojem učenika. Također se pokazalo kako su škole u urbanim područjima rada učinkovitije u djelovanju škole usmjerenom na uspjeh učenika, kao i u ukupnoj učinkovitosti, što može upućivati na to kako se (zbog okružja rada) radi o većim školama, odnosno u kojima postoji veći broj učenika na jednog učitelja u školi.

školskog godini 2015/ 2016. osnovnu školu završilo 318 960 učenika (pristupljeno 15.lipnja 2018. godine na https://www.dzs.hr/Hrv_Eng/publication/2017/08-01-02_01_2017.htm)

[118] Nejašmić i Toskić (2013) u projekciji kretanja ukupnog broja stanovnika u RH u periodu 2001-2031. predviđaju kako će se u trideset godina broj stanovnika smanjiti za 756.710 ili 17,1%. Republika Hrvatska će tako uslijed biološke (prirodne) depopulacije, odnosno veće smrtnosti nego rodnosti (migracijska je komponenta izostavljena), prosječno svake godine gubiti 25.220 stanovnika. Sudeći prema rezultatima projekcije, autori predviđaju da će se Hrvatska vratiti stotinu godina unatrag, odnosno na broj stanovnika koji je na današnjemu državnom teritoriju živio davne 1928. godine.

[119] Ukupan broj učitelja obuhvaća učitelje zaposlene s punim radnim vremenom i s kraće od punog radnog vremena

[120] Prema podacima DZS na početku školske godine 2011/2012. ukupan broj učitelja u osnovnim školama bio je 31 512 (pristupljeno 15.lipnja 2018. godine na https://www.dzs.hr/Hrv_Eng/publication/2012/08-01-02_01_2012.htm), dok je na početku školske godine 2015/2016. ukupan broj učitelja u osnovnim školama iznosio 32 155 (pristupljeno 15.lipnja 2018. godine na https://www.dzs.hr/Hrv_Eng/publication/2016/08-01-02_01_2016.htm).

[121] Prema podacima DZS na početku šk.god. 2011/2012 broj učitelja s punim radnim vremenom bio je 24 665, dok je na početku šk.god. 2015/2016. broj učitelja s punim radnim vremenom bio 24 134.

Utvrđivanje povezanosti između učinkovitosti osnovnih škola u RH i postotka učenika s teškoćama u školi

Kako bi utvrdili postoji li povezanost između *Postotka učenika s teškoćama* i svih sedam pokazatelja učinkovitosti te ukupnoj učinkovitosti, na prikupljenim podacima je provedena neparametrijska *Spearmanova* rang korelacija.

Utvrđeno je da *Postotak učenika s teškoćama* nije statistički značajno povezan ni s jednim pokazateljem učinkovitosti (Tablica 11).

Tablica 11: Povezanost između Postotka učenika s teškoćama i pokazatelja učinkovitosti

Pokazatelji učinkovitosti	**Postotak učenika s teškoćama**	
	δ	**p**
Učinkovito djelovanje škole usmjereno na uspjeh učenika	-0,108	0,430
Učinkovito odgojno djelovanje škole usmjereno na disciplinu učenika	-0,260	0,053
Učinkovito djelovanje škole usmjereno na vrednovanje	0,019	0,888
Učinkovito djelovanje škole usmjereno na obogaćivanje školskog kurikuluma	0,108	0,428
Učinkovito društveno javno djelovanje škole	0,104	0,444
Učinkovito djelovanje škole usmjereno na suradnju	-0,116	0,395
Učinkovito djelovanje škole usmjereno na zadovoljstvo korisnika i dionika	-0,109	0,423
Ukupna učinkovitost	-0,071	0,601

Iako rezultati ovog istraživanja upućuju na to da učinkovitost djelovanja škole u različitim aspektima kao i ukupna učinkovitost škola nije povezana s brojem učenika s teškoćama te da se škole koje imaju veći postotak učenika s teškoćama ne razlikuju u djelovanju od škola s manjim brojem učenika s teškoćama valja ukratko prokomentirati dobivene rezultate. Do sličnih nalaza se došlo i u studiji slučaja u kojoj se pokazalo kako niti jedna promatrana organizacijska značajka škole (školsko okruženje, socijalna klima, suradnja, poticanje postignuća, odnos prema učenicima s teškoćama) nije povezana sa učinkovitosti škole koja se u navedenom istraživanju mjerila postignućima učenika s teškoćama (Larrivee, Semmel i Gerber, 1997). S obzirom da se u ovom istraživanju pokazalo kako broj učenika s teškoćama nije povezan sa pokazateljima učinkovitosti škola, ovi nalazi u nacionalnom kontekstu mogu upućivati na kvalitetu funkcioniranja postojećeg sustava integracije učenika s teškoćama u redoviti sustav obrazovanja. Postojanje funkcionalnog sustava uključivanja učenika s

teškoćama u redoviti sustav obrazovanja pretpostavlja da škole djeluju na istoj razini u svim aspektima djelovanja bez obzira na broj učenika s teškoćama. Sukladno *Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (NN, 152/14) te *Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju* (NN, 24/2015) vidljivo je da se težište stavlja na potrebnu potporu učenicima s teškoćama u odgojno-obrazovnom procesu koja se ostvaruje kroz profesionalnu, programsku i materijalnu potporu. Ipak, valja naglasiti kako rezultati TALIS istraživanja pokazuju kako se poučavanje učenika s teškoćama izdvaja kao jedno od prioritetnih područja profesionalnog razvoja učitelja na međunarodnoj, ali i nacionalnoj razini (OECD, 2014). Prema dostupnim podacima u prosjeku 22,3 % učitelja viših razreda osnovnih škola iskazuje kako imaju potrebu za usvajanjem dodatnih znanja o poučavanju učenika s teškoćama, a u RH je taj prosjek čak i veći i iznosi 32,7%. Sukladno navedenom, valja promisliti o mogućim razlozima ovakvih rezultata provedenog istraživanja. S jedne strane rezultati drugih istraživanja pokazuju kako u nacionalnom kontekstu postoji evidentna potreba za profesionalnom potporom i razvojem u aspektu poučavanja učenika s teškoćama, dok s druge strane rezultati ovog istraživanja pokazuju kako ne postoji povezanost između postotka učenika s teškoćama i učinkovitosti pojedinih aspekata djelovanja škola, što može ukazivati na dovoljnu osposobljenost i kompetentnost učitelja za rad s učenicima s teškoćama.

Utvrđivanje povezanosti između učinkovitosti osnovnih škola u RH i postotka učenika putnika u školi

Kako bi utvrdili postoji li povezanost između *Postotka učenika putnika* i svih sedam pokazatelja učinkovitosti te ukupnoj učinkovitosti, na prikupljenim podacima je provedena neparametrijska *Spearmanova* rang korelacija.

Utvrđeno je da je *Postotak učenika putnika* statistički značajno, negativno povezan s *Učinkovitim djelovanjem škole usmjerenim na uspjeh učenika* (δ= -0,497; p=0,000) i *Ukupnom učinkovitosti* (δ= -0,319; p=0,017). Veći postotak učenika putnika povezan je s nižim rezultatom u varijabli *Učinkovito djelovanje škole usmjereno na uspjeh učenika* i nižim rezultatom u varijabli *Ukupna učinkovitost*.

Utvrđeno je da je *Postotak učenika putnika* nije statistički značajno povezan s varijablama *Učinkovito odgojno djelovanje škole usmjereno na disciplinu učenika* (δ= 0,030; p=0,827), *Učinkovito djelovanje škole usmjereno na vrednovanje* (δ= -0,121; p=0,373), *Učinkovito djelovanje škole usmjereno na obogaćivanje školskog kurikuluma* (δ= -0,156; p=0,252)., *Učinkovito društveno javno djelovanje škole* (δ= -0,057; p=0,677), *Učinkovito djelovanje škole usmjereno na suradnju* (δ= -0,023; p=0,864)., *Učinkovito djelovanje škole usmjereno na zadovoljstvo* (δ= -0,045; p=0,742).

O povezanosti između broja učenika putnika (kao jednog od statusnih obilježja škola) i uspješnosti škola govore i ranije provedena istraživanja u nacionalnom kontekstu u kojima se pokazalo da su obilježja škola koja odražavaju temeljne uvjete i značajke ustrojstva i djelovanja škola značajne odrednice uspješnosti škola (Burušić, Babarović, Šakić, 2009). Pokazalo se i da učenici koji imaju status putnika postižu slabiji uspjeh u pojedinim predmetima (Babarović, Burušić, Šakić, 2009). Također postoje istraživanja u kojima se pokazalo kako učenici putnici postižu prosječno slabije rezultate na kraju nastavne godine u usporedbi sa stacioniranim učenicima (Pleić i Jakovčić, 2017).

Vidljivo je da rezultati ovog istraživanja djelomično potvrđuju nalaze ranije provedenih istraživanja u nacionalnom kontekstu, ali i ukazuju na nepovoljniju poziciju učenika putnika u odgojno – obrazovnom sustavu. S obzirom da rezultati ukazuju kako su škole u kojima postoji veći broj učenika putnika manje učinkovite u djelovanju usmjerenom na uspjeh učenika, kao i manje ukupno učinkovite, svakako valja promisliti o mogućim razlozima ovih rezultata. Moguće je pretpostaviti kako je slabiji opći uspjeh učenika povezan sa svakodnevnim vremenskim troškom na putovanje do škole koji bi se inače mogao usmjeriti na učenje ili odmor, što dovodi do toga da su učenici putnici u nepovoljnijem položaju od učenika koji ne

moraju putovati do škole. Također je moguće pretpostaviti kako su učenici putnici brojniji u ruralnim područjima RH gdje postoji manji broj učenika i škola, stoga su učenici prisiljeni putovati do najbliže škole. Ne čudi stoga što se u ovom istraživanju također pokazalo kako su ruralne škole također manje učinkovite u djelovanju škole usmjerenom na uspjeh učenika, kao i u ukupnoj učinkovitosti. Nalazi ovog istraživanja još jednom potvrđuju neujednačenost u djelovanju škola s obzirom na pojedina kontekstualna i opća obilježja škola, no u ovom slučaju ukazuju na očitu nepovoljniju situaciju učenika putnika u sustavu odgoja i obrazovanja u RH. U tom kontekstu valja promisliti o mogućim rješenjima i sustavima potpore učenicima putnicima na lokalnoj i nacionalnoj razini kako bi im se omogućili podjednaki uvjeti obrazovanja i prilika za postizanje visoke razine obrazovnih postignuća.

Utvrđivanje povezanosti između učinkovitosti osnovnih škola u RH i postotka učenika koji koriste neki oblik subvencije u školi

Kako bi utvrdili postoji li povezanost između *Postotka učenika koji koriste neki oblik subvencije* i svih sedam pokazatelja učinkovitosti te ukupnoj učinkovitosti, na prikupljenim podacima je provedena neparametrijska *Spearmanova* rang korelacija.

Utvrđeno je da je *Postotak učenika koji koriste neki oblik subvencije* statistički značajno, negativno povezan s *Učinkovitim djelovanjem škole usmjerenim na uspjeh učenika* (δ= -0,300; p=0,026). Veći *Postotak učenika koji koriste subvencije* povezan je s lošijim *Učinkoviitm djelovanjem škole usmjerenim na uspjeh učenika* i obratno.

Utvrđeno je da je *Postotak učenika putnika* nije statistički značajno povezan s varijablama *Učinkovito odgojno djelovanje škole usmjereno na disciplinu učenika* (δ= -0,141; p=0,306), *Učinkovito djelovanje škole usmjereno na vrednovanje* (δ= 0,056; p=0,685), *Učinkovito djelovanje škole usmjereno na obogaćivanje školskog kurikuluma* (δ= 0,068; p=0,620), *Učinkovito društveno javno djelovanje škole* (δ= 0,119; p=0,387), *Učinkovito djelovanje škole usmjereno na suradnju* (δ= -0,118; p=0,389), *Učinkovito djelovanje škole usmjereno na zadovoljstvo* (δ= 0,016; p=0,905) te s Ukupnom učinkovitosti (δ= -0,123; p=0,370).

O povezanosti socioekonomskog statusa (SES) sa školskim uspjehom učenika govore mnoga istraživanja provedena u međunarodnom i nacionalnom kontekstu, ističući kako učenici iz obitelji nižega socioekonomskog statusa u prosjeku u školi postižu slabije rezultate od djece iz obitelji boljega socioekonomskog statusa (Coleman i sur., 1966; Gregurović i Kuti, 2009; McLoyd, 1998; OECD, 2014, 2018; Sutton i Soderstrom, 1999; Šimić Šašić, Klarić i Proroković, 2011). Također se ističe kako socioekonomski status obitelji može otežavati uspjeh učenika podjednakih intelektualnih sposobnosti (Braš Roth, Markočić Dekanić i Markuš Sandrić, 2017). Primjerice rezultati posljednjeg PISA istraživanja pokazuju da je u većini zemalja sudionica u istraživanju socio-ekonomski status povezan sa značajnim razlikama u postignućima učenika (OECD, 2018).

Iako se u provedenom istraživanju nije koristio indeks socioekonomskog statusa poput onih koje koristi PISA[122],već se kao mjera socioekonomskog statusa učenika koristio podatak

[122] Pokazatelj ekonomskog, socijalnog i kulturnog statusa (eng. *PISA Index of economic, social and cultural status* – ECSC) kreiran je na osnovi sljedećih varijabli: Međunarodni socioekonomski indeks radnog statusa (ISEI); najviša razina obrazovanja roditelja učenika iskazana u godinama školovanja; PISA indeks obiteljskog bogatstva; PISA indeks kućanskih obrazovnih resursa; i PISA indeks imovine povezanih s "klasičnom" kulturom u obiteljskom domu (OECD, 2002)

o tome koriste li učenici neki oblik subvencije u školi (pod pretpostavkom da subvencije uglavnom koriste učenici lošijeg socio-ekonomskog statusa) ne treba zanemariti činjenicu da su rezultati ukazali na to kako se porastom postotka učenika koji koriste subvencije smanjuje učinkovito djelovanje škole usmjereno na uspjeh učenika. S obzirom na navedeno ograničenje, u narednim bi istraživanjima svakako trebalo detaljnije ispitati uočenu povezanost te u analize uključiti više pokazatelja socioekonomskog statusa učenika.

Utvrđivanje razlika u učinkovitosti osnovnih škola u RH s obzirom na stručnu ekipiranost škole

Kako bi utvrdili postoje li razlike između škola s obzirom na stručnu ekipiranost škole (dvije skupine – škola ne zadovoljava uvjete/škola zadovoljava uvjete o broju i profilu zaposlenih stručnih suradnika propisanih Državnim pedagoškim standardom) u svih sedam pokazatelja učinkovitosti i u ukupnoj učinkovitosti, na prikupljenim podacima primijenjen je *Mann–Whitney U* neparametrijski test za usporedbu dvije nezavisne skupine rezultata.

Utvrđeno je da nema statistički značajne razlike između škola koje zadovoljavaju uvjete o broju i profilu stručnih suradnika i škola koje ne zadovoljavaju uvjete o broju i profilu stručnih suradnika u svim pokazateljima učinkovitosti i u ukupnoj učinkovitosti (Tablica 12).

Tablica 12: Razlike u učinkovitosti škola s obzirom na zadovoljavanje uvjeta o broju i profilu stručnih suradnika

Pokazatelji učinkovitosti	**Zadovoljava li škola uvjete o broju i profilu stručnih suradnika**		
	U	**z**	**p**
Učinkovito djelovanje škole usmjereno na uspjeh učenika	217,000	-1,217	0,224
Učinkovito odgojno djelovanje škole usmjereno na disciplinu učenika	276,500	-0,058	0,953
Učinkovito djelovanje škole usmjereno na vrednovanje	278,000	-0,029	0,977
Učinkovito djelovanje škole usmjereno na obogaćivanje školskog kurikuluma	193,500	-1,673	0,094
Učinkovito društveno javno djelovanje škole	239,000	-0,834	0,404
Učinkovito djelovanje škole usmjereno na suradnju	238,000	-0,833	0,405
Učinkovito djelovanje škole usmjereno na zadovoljstvo korisnika i dionika	234,000	-0,736	0,462
Ukupna učinkovitost	201,500	-1,514	0,130

Iako se nije pokazala razlika u učinkovitosti škola s obzirom na stručnu ekipiranost škola, valja ukratko prokomentirati moguće razloge dobivenih nalaza. S obzirom da su škole iz uzorka u velikoj većini pripadaju skupini škola koje zadovoljavaju uvjete o broju i profilu stručnih suradnika (N=43; 76,8%) jedan od mogućih razloga zbog kojeg se nisu pokazale razlike je relativno mali broj škola koje ne zadovoljavaju uvjete o broju i profilu stručnih suradnika (N=13; 23,2%). S druge strane, rezultati ukazuju kako se škole koje ne zadovoljavaju propisane uvjete o broju i profilu stručnih suradnika ne razlikuju od škola koje zadovoljavaju navedene uvjete u promatranim aspektima djelovanja, što ukazuje kako one (bez obzira na

nedovoljnu stručnu ekipiranost) uspijevaju organizirati rad i funkcionirati na razini koja ne narušava razinu učinkovitosti u niti jednom aspektu djelovanja.

Utvrđivanje razlika u učinkovitosti osnovnih škola u RH s obzirom na stručnu zastupljenost nastave u razrednoj[123] i predmetnoj nastavi

Kako bi utvrdili postoje li razlike između škola s obzirom na stručnu zastupljenost nastave u predmetnoj nastavi (dvije skupine – djelomično zastupljena i u potpunosti zastupljena) u svih sedam pokazatelja učinkovitosti i u ukupnoj učinkovitosti, na prikupljenim podacima primijenjen je *Mann–Whitney U* neparametrijski test za usporedbu dvije nezavisne skupine rezultata.

Utvrđena je statistički značajna razlika između škola koje imaju djelomično stručno zastupljenu nastavu u predmetnoj nastavi i škola koje imaju u potpunosti stručno zastupljenu nastavu u predmetnoj nastavi u varijablama *Učinkovito djelovanje škole usmjereno na uspjeh učenika* (U= 169,500; z= -1,999; p= 0,046), *Učinkovito djelovanje škole usmjereno na obogaćivanje školskog kurikuluma* (U=89,000; z= -3,660; p=0,000), *Učinkovito društveno-javno djelovanje škole* (U=175,000; z= -1,9980; p=0,046) i u varijabli *Ukupna učinkovitost* (U=105,000; z= -3,322; p=0,001).

Škole koje imaju djelomično stručno zastupljenu predmetnu nastavu (C=18,00; Q3-1=3,38) imaju statistički značajno niže rezultate u varijabli *Učinkovito djelovanje škole usmjereno na uspjeh učenika* od škola koje imaju u potpunosti stručno zastupljenu predmetnu nastavu (C=21,50; Q3-1=6,25). Nadalje, škole koje imaju djelomično stručno zastupljenu predmetnu nastavu (C=10,95; Q3-1=3,31) imaju statistički značajno niže rezultate u varijabli *Učinkovito djelovanje škole usmjereno na obogaćivanje školskog kurikuluma* od škola koje imaju u potpunosti stručno zastupljenu predmetnu nastavu (C=15,40; Q3-1=5,40). Također, škole koje imaju djelomično stručnu zastupljenu predmetnu nastavu (C=3,30; Q3-1= 4,15) imaju statistički niže rezultate u varijabli *Učinkovito društveno-javno djelovanje škole* od škola koje imaju u potpunosti stručno zastupljenu predmetnu nastavu (C= 6,60; Q3-1= 6,70). I konačno, škole koje imaju djelomično stručno zastupljenu predmetnu nastavu (C=62,65, Q3-

[123] Utvrđivanje razlika u učinkovitosti škola između škola s obzirom na stručnu zastupljenost nastave u razrednoj nastavi nije bilo moguće provesti jer je u skupini djelomične stručne zastupljenosti nastave u razrednoj nastavi bila samo jedna škola (a u skupini u potpunosti stručno zastupljene nastave 51 škola).

1= 8,47) imaju statistički značajno niže rezultate u varijabli *Ukupna učinkovitost* od škola koje imaju u potpunosti stručno zastupljenu predmetnu nastavu (C=73,75, Q3-1= 12,50).

Utvrđeno je da nema statistički značajne razlike između škola koje imaju djelomično stručno zastupljenu nastavu u predmetnoj nastavi i škola koje imaju u potpunosti stručno zastupljenu nastavu u predmetnoj nastavi u varijablama *Učinkovito odgojno djelovanje škole usmjereno na disciplinu učenika* (U= 250,500; z= -0,321; p= 0,748), *Učinkovito djelovanje škole usmjereno na vrednovanje* (U=210,500; z= -1,147; p= 0,251), *Učinkovito djelovanje škole usmjereno na suradnju* (U= 254,000; z= -0,257; p= 0,797),) te *Učinkovito djelovanje škole usmjereno na zadovoljstvo* (U= 223,500; z= -0,906; p= 0,365).

O povezanosti stručne zastupljenosti u nastavi i postignuća učenika govore i ranije provedena istraživanja u nacionalnom kontekstu u kojima se pokazalo da su obilježja koja upućuju na uvjete i pristupe izvođenju programa i nastave u školi (među kojima je i stručna zastupljenost nastave) značajno doprinose objašnjenju uspješnosti škola (Burušić Babarović i Šakić, 2009). O slabijim postignućima učenika koji dolaze iz škola u kojima postoji problem nedostatka nastavnog kadra i stručne zastupljenosti u nastave govore i rezultati posljednjeg PISA istraživanja. Naime, u izvještaju stoji kako 21,6% učenika dolazi iz škola u kojima postoji problem stručne zastupljenosti nastave, a indikativno je da u tim školama učenici imaju prosječan rezultat u prirodoslovnoj pismenosti za 2 boda manji od ostalih (Braš Roth, Markočić Dekanić, Markuš Sandrić, 2017).

O problematici stručne zastupljenosti nastave govore i rezultati TALIS istraživanja koji pokazuju kako četvrtina hrvatskih učitelja radi u školama koje se suočavaju sa značajnim nedostatkom kvalificiranih učitelja. Iako je taj postotak manji u odnosu na ukupan prosjek svih zemalja sudionica u TALIS istraživanju, nije za zanemariti. O manjku kvalificiranih učitelja izvještava i četvrtina ravnatelja koji su sudjelovali u TALIS istraživanju, ističući kako je učestalost ovog problema veća s porastom urbanizacije. Primjerice gotovo polovica ravnatelja (49,81%) gradskih škola izvještava kako ih u organiziranju kvalitetne nastave ometa manjak kvalificiranih učitelja (Braš Roth, Dekanić i Ružić, 2014). Ne čudi stoga što se u ovom istraživanju pokazalo kako je manjak stručne zastupljenosti u nastavi povezan sa lošijom učinkovitosti škole usmjerenom na uspjeh učenika i na obogaćivanje školskog kurikuluma. Logično je da manjak stručnog kadra u školama vodi k smanjenju kvalitete nastavnog procesa, što posljedično vodi k lošijem djelovanju škole na uspjeh učenika. S obzirom da kvaliteta školskog kurikuluma ovisi prvenstveno o stručnoj organizaciji i realizaciji različitih vrsta dodatnih programskih aktivnosti, jasno je da manjak stručnog kadra vodi k smanjenju učinkovitosti djelovanja škole na obogaćivanje školskog kurikuluma. Posljedično tome,

smanjuje se uspješnost i kvaliteta društveno-javnog djelovanja škole kao i učinkovitost škole u cjelini. Pritom valja uočiti kako se u provedenom istraživanju pokazalo kako od 14 škola iz uzorka koje imaju djelomično stručno zastupljenu predmetnu nastavu čak 12 škola pripada ruralnom/mješovitom okružju rada. Moguće je pretpostaviti kako manjak stručnog kadra u tim školama nije povezan sa općim nedostatkom stručnog kadra (s obzirom da zanimanje učitelja ne spada u deficitarna zanimanja) već je vjerojatnija povezanost s nepovoljnijim uvjetima zapošljavanja. Primjerice, često se događa da u školama ruralnog/mješovitog okružja rade učitelji iz urbanih sredina koji moraju svakodnevno putovati na radno mjesto, stoga radije biraju one škole koje su im bliže i dostupnije. Također se događa da u ruralnim/mješovitim školama zbog manjeg broja učenika učitelji ne ostvaruju punu satnicu, pa moraju raditi u više škola istovremeno, što također doprinosi smanjenju stručnog kadra jer se učitelji odlučuju za one škole u kojima mogu ostvariti punu satnicu.

S obzirom da je profesionalnost učitelja jedan od temeljnih preduvjeta učinkovitosti škola ne čudi što su rezultati ovog istraživanja pokazali kako je zastupljenost stručne nastave izuzetno važna u djelovanju škole. Osim što se pokazalo kako su škole u kojima nije u potpunosti stručno zastupljena predmetna nastava manje učinkovite u višestrukim aspektima djelovanja škole, dodatno se pokazalo kako su takve škole i ukupno manje učinkovite. Sukladno rezultatima istraživanja, može se zaključiti kako je za učinkovitost škola od izuzetne važnosti u potpunosti osigurati stručni kadar i stručnu zastupljenost nastave kako bi djelovanje škole u svim aspektima bilo na najvišoj mogućoj razini.

Utvrđivanje povezanosti između učinkovitosti osnovnih škola u RH i postotka unaprijeđenih učitelja u razrednoj nastavi

Kako bi utvrdili postoji li povezanost između *Postotak unaprijeđenih učitelja u razrednoj nastav*i i svih sedam pokazatelja učinkovitosti te ukupnoj učinkovitosti, na prikupljenim podacima je provedena neparametrijska *Spearmanova* rang korelacija.

Utvrđeno je da je *Postotak unaprijeđenih učitelja u razrednoj nastavi* statistički značajno, pozitivno povezan s *Ukupnom učinkovitosti* (δ= 0,274; p= 0,041). Veći postotak unaprijeđenih učitelja u razrednoj nastavi povezan je s višom *Ukupnom učinkovitosti škole* i obrnuto.

Utvrđeno je da je *Postotak unaprijeđenih učitelja u razrednoj* nije statistički značajno povezan s varijablama *Učinkovito djelovanje škole usmjereno na uspjeh učenika* (δ= 0,234; p=0,082), *Učinkovito odgojno djelovanje škole usmjereno na disciplinu učenika* (δ= 0,221; p=0,102), *Učinkovito djelovanje škole usmjereno na vrednovanje* (δ= 0,064; p=0,639), *Učinkovito djelovanje škole usmjereno na obogaćivanje školskog kurikuluma* (δ= 0,155; p=0,253), *Učinkovito društveno javno djelovanje škole* (δ= 0,084; p=0,539), *Učinkovito djelovanje škole usmjereno na suradnju* (δ= 0,129; p=0,344)., *Učinkovito djelovanje škole usmjereno na zadovoljstvo* (δ= 0,018; p=0,896).

S obzirom da je trajan profesionalni razvoj učitelja jedan je od temeljnih preduvjeta učinkovitosti učitelja, a time i cjelokupnog procesa poučavanja koji se odvija u školi te u konačnici učinkovitosti škole, ne čudi što se ovim istraživanjem pokazala pozitivna povezanost između postotka unaprijeđenih učitelja u razrednoj nastavi i ukupne učinkovitosti škola. Primjerice, na temelju velike meta-analize istraživanja o povezanosti školskih resursa i postignuća učenika, Greenwald, Hedges i Laine (1996) su zaključili kako su ulazne varijable škole koje se odnose na kvalitetu učitelja (kao što su sposobnosti učitelja, obrazovanje učitelja, radno iskustvo) značajno povezane s postignućima učenika.

Rezultati TALIS istraživanja pokazuju da čak 90% učitelja u RH rade u školama u kojima su dostupni programi uvođenja novih učitelja u posao – mentoriranje[124], dok je prosjek zemalja sudionika u TALIS istraživanju 66% učitelja. Ovi podaci ukazuju na visoku zastupljenost programa mentoriranja u hrvatskim osnovnim školama, što potvrđuju i podaci o tome kako 14% učitelja navodi kako imaju ulogu mentora (Braš Roth, Dekanić, Ružić, 2014). S obzirom na postojeće kriterije napredovanja učitelja određenih *Pravilnikom o napredovanju*

[124] U TALIS istraživanju mentorstvo je definirano kao sustav podrške u školi putem kojeg iskusniji učitelji pomažu manje iskusnim učiteljima, a može uključivati sve učitelje u školi ili samo nove učitelje.

učitelja i nastavnika u osnovnom i srednjem školstvu (NN 89/95)[125] prema kojima je vidljivo kako se stručnost i kvaliteta rada učitelja vrednuje na temelju višestrukih kriterija i postignuća u radu s učenicima, izvannastavnom stručnom radu i stručnom usavršavanju, moguće je pretpostaviti kako je veći broj unaprijeđenih učitelja u školi povezan i s većom ukupnom učinkovitosti škole, što su u konačnici pokazali i rezultati ovog istraživanja. Sukladno navedenom, rezultati ovog istraživanja ukazuju na važnost poticanja izvrsnosti učitelja i većeg postotka unaprijeđenosti na razini škola, što u konačnici vodi k unapređenju cjelokupnog odgojno-obrazovnog procesa u školi te njezinoj ukupnoj učinkovitosti.

[125] Valja napomenuti kako je pomoćnica ministrice Ministarstva znanosti i obrazovanja Lidija Kralj, prema podacima iz lipnja 2018. najavila kako je MZO odlučilo donijeti novi Pravilnik o napredovanju i nagrađivanju nastavnika. S obzirom da je važeći pravilnik na snazi od 1995. , novim se pravilnikom želi uvesti nagrađivanje učitelja, promijeniti kriterije napredovanja te digitalizirati proces napredovanja. Najavljeno je i kako se otvara opcija tri stupnja napredovanja umjesto dosadašnja dva (savjetnici, mentori) te da postoji mogućnost uvođenja vanjskog vrednovanja napredovanja, kao i to da će se uvesti prava i obveze za unaprjeđene nastavnike. https://www.srednja.hr/zbornica/profesori/mijenja-se-sustav-napredovanja-nagradivanja-ucitelja-iduca-2-tjedna-mogu-dati-prijedloge/

Utvrđivanje povezanosti između učinkovitosti osnovnih škola u RH i postotka unaprijeđenih učitelja u predmetnoj nastavi

Kako bi utvrdili postoji li povezanost između *Postotak unaprijeđenih učitelja u predmetnoj nastav*i i svih sedam pokazatelja učinkovitosti te ukupnoj učinkovitosti, na prikupljenim podacima je provedena neparametrijska *Spearmanova* rang korelacija.

Utvrđeno je da je *Postotak unaprijeđenih učitelja u predmetnoj nastavi* statistički značajno, pozitivno povezan s *Učinkovitim djelovanjem škole usmjerenim na uspjeh učenika* (δ= 0,311; p= 0,020), *Učinkovitim djelovanjem škole usmjerenim na obogaćivanje školskog kurikuluma* (δ= 0,266; p= 0,048) i *Ukupnom učinkovitosti* (δ= 0,369; p= 0,005). Veći postotak unaprijeđenih učitelja u predmetnoj nastavi povezan je s većim *Učinkovitim djelovanjem škole usmjerenim na uspjeh učenika*, *Učinkovitim djelovanjem škole usmjerenim na obogaćivanje školskog kurikuluma* te sa većom *Ukupnom učinkovitosti* škole i obrnuto.

Utvrđeno je da je *Postotak unaprijeđenih učitelja u predmetnoj nastavi* nije statistički značajno povezan s varijablama *Učinkovito odgojno djelovanje škole usmjereno na disciplinu učenika* (δ= 0,098; p=0,474), *Učinkovito djelovanje škole usmjereno na vrednovanje* (δ= 0,125; p=0,360), *Učinkovito društveno javno djelovanje škole* (δ= 0,119; p=0,381), *Učinkovito djelovanje škole usmjereno na suradnju* (δ= 0,205; p=0,130), *Učinkovito djelovanje škole usmjereno na zadovoljstvo* (δ= 0,245; p=0,068).

Na temelju prethodno utvrđene povezanosti između ukupne učinkovitosti škola i postotka unaprijeđenih učitelja u razrednoj nastavi, bilo je za očekivati da će se utvrditi povezanost i sa postotkom unaprijeđenih učitelja u predmetnoj nastavi. Valja pritom uočiti kako se u ovom slučaju utvrdila povezanost sa učinkovitosti više aspekata djelovanja škole, što je dijelom moguće objasniti različitom organizacijom nastave u razrednoj i predmetnoj nastavi. Činjenica je da su učitelji predmetne nastave u kontaktu s većim brojem učenika u školi od učitelja razredne nastave, kao i to da poučavaju jedan nastavni predmet (za razliku od učitelja razredne nastave koji poučavaju više nastavnih predmeta) stoga se imaju priliku profesionalno razvijati i usavršavati u jednom specifičnom području. Također je moguće pretpostaviti kako se u predmetnoj nastavi učenike više potiče na sudjelovanje na natjecanjima, kao i da su stariji učenici češće i aktivnije uključeni u različite aktivnosti i projekte koji se provode u školi. S obzirom da su ovo sve aktivnosti koje se vrednuju prilikom napredovanja učitelja, ne čudi što se pokazalo kako je postotak unaprijeđenih učitelja predmetne nastave povezan sa boljim postignućima učenika, obogaćivanjem školskog kurikuluma te ukupnom učinkovitosti škole. Ovi nalazi još jednom potvrđuju ranije uočenu važnost poticanja izvrsnosti u radu učitelja i

poticanja na napredovanje, koje u konačnici doprinosi učinkovitosti različitih aspekata djelovanja škole, ali i većoj ukupnoj učinkovitosti.

Utvrđivanje razlika u učinkovitosti osnovnih škola u RH s obzirom na oblike odgojno-obrazovnog rada koji se provode u školama

Kako bi utvrdili postoje li razlike između škola s obzirom na oblike odgojno – obrazovnog rada koji se provode u školi (produženi boravak, cjelodnevna nastava[126], produženi stručni postupak, poseban razredni odjel, kombinirani razredni odjel) u svih sedam pokazatelja učinkovitosti i u ukupnoj učinkovitosti, na prikupljenim podacima primijenjen je *Mann–Whitney U* neparametrijski test za usporedbu dvije nezavisne skupine rezultata (za svaki oblik odgojno-obrazovnog rada po dvije skupine – škola ne provodi, škola provodi). U nastavku teksta prikazuju se rezultati za svaki oblik odgojno-obrazovnog rada.

a) Produženi boravak

Utvrđena je statistički značajna razlika između škola koje ne provode produženi boravak i škola koje provode produženi boravak u *Učinkovitom djelovanju škole usmjerenom na uspjeh učenika* (U= 128,000; z= -4,142; p= 0,000), *Učinkovitom djelovanju škole usmjerenom na vrednovanje* (U=212,500; z= -2,715; p= 0,007), *Učinkovitom djelovanju škole usmjerenom na obogaćivanje školskog kurikuluma* (U= 164,500; z= -3,522; p= 0,000), *Učinkovitom društveno javnom djelovanju škole* (U=257,500; z= -2,074; p=0,038) i *Ukupnoj učinkovitosti* (U= 101,500; z= -4,572; p= 0,000).

Škole koje ne provode produženi boravak (C=18,00; Q3-1=4,50) imaju statistički značajno niže rezultate u varijabli *Učinkovito djelovanje škole usmjereno na uspjeh učenika* od škola koje provode produženi boravak (C=23,75; Q3-1=5,00). Nadalje, škole koje ne provode produženi boravak (C=5,80; Q3-1=2,30) imaju statistički značajno niže rezultate u varijabli *Učinkovito djelovanje škole usmjereno na vrednovanje rada* od škola koje provode produženi boravak (C=7,00; Q3-1= 1,50). Također, škole koje ne provode produženi boravak (C=11,70; Q3-1= 5,55) imaju statistički značajno niže rezultate u varijabli *Učinkovito djelovanje škole usmjereno na obogaćivanje školskog kurikuluma* od škola koje provode produženi boravak (C=

[126] Utvrđivanje razlika u učinkovitosti škola s obzirom provode li ili ne cjelodnevnu nastavu nije bilo moguće provesti jer su u skupini škola koje provode cjelodnevnu nastavu bile samo dvije škole (a u skupini škola koje ne provode cjelodnevnu nastavu 54 škole).

15,90; Q3-1= 3,50). Škole koje ne provode produženi boravak (C=6,60; Q3-1= 4,15) imaju statistički značajno niže rezultate u varijabli *Učinkovito društveno-javno djelovanje škole* od škola koje provode produženi boravak (C=8,30; Q3-1= 4,23). I naposljetku, škole koje ne provode produženi boravak (C= 63,25; Q3-1= 11,78) imaju statistički značajno niže rezultate u varijabli *Ukupna učinkovitost* od škola koje provode produženi boravak (C= 76,40; Q3-1= 7,08).

Utvrđeno je da nema statistički značajne razlike između škola koje ne provode produženi boravak i škola koje provode produženi boravak u varijablama *Učinkovito odgojno djelovanje škole usmjereno na disciplinu učenika* (U= 369,000; z= -0,084; p= 0,933), *Učinkovito djelovanje škole usmjereno na suradnju* (U= 284,000; z= -1,562; p= 0,118) i *Učinkovito djelovanje škole usmjereno na zadovoljstvo korisnika i dionika* (U= 297,500; z= -1,333; p=0,182).

S obzirom da je produženi boravak jedan od najznačajnijih oblika odgojno obrazovnog rada koji se nudi u osnovnim školama, ne čudi što rezultati ovog istraživanja pokazuju kako su škole koje provode program produženog boravka učinkovitije u više aspekata djelovanja i u ukupnoj učinkovitosti od škola koje ne provode produženi boravak. S obzirom da aktivnosti u produženom boravku podrazumijevaju prvenstveno odgojno – obrazovni rad s učenicima koji se realizira kroz rješavanje domaćih zadaća i ostalih obrazovnih zadataka (pri čemu su zastupljena sva odgojno-obrazovna područja) te pružanje pomoći u učenju, logično je pretpostaviti kako je pohađanje produženog boravka povezano sa boljim postignućima učenika. Rad u produženom boravku također podrazumijeva organiziranje slobodnog vremena učenika kroz sudjelovanje u različitim izvannastavnih aktivnostima učenika te organiziranje terenskih i izvanučioničkih aktivnosti. Učenici u sklopu produženog boravka posjećuju brojne udruge građana, institucije i organizacije i na taj način škola ostvaruje pozitivnu suradnju s lokalnom zajednicom te obogaćuje kulturnu i javnu djelatnost škole. Ne čudi stoga što se u ovom istraživanju pokazalo kako su škole koje provode produženi boravak učinkovitije u djelovanju usmjerenom na obogaćivanje školskog kurikuluma i društveno javnom djelovanju škole. S obzirom na navedene prednosti produženog boravka i njegov doprinos redovnom odgojno-obrazovnom radu koji se provodi u školama, ne čudi što rezultati pokazuju kako su škole koje provode produženi boravak i ukupno učinkovitije od škola koje ne provode produženi boravak. Također valja primijetiti kako su rezultati s obzirom na ovo obilježje škola vjerojatno povezani s nekim kontekstualnim obilježjima škola, poput okružja rada i osnivača. Naime, u prethodnim se analizama pokazalo kako su škole u urbanim područjima rada učinkovitije u istim aspektima djelovanja škole i u ukupnoj učinkovitosti kao i škole koje provode produženi boravak. Moguće

je stoga pretpostaviti kako urbane škole u većem broju provode program produženog boravka.[127] Također je moguće pretpostaviti kako gradske škole u većoj mjeri imaju program produženog boravka s obzirom da se on najčešće financira iz proračuna jedinica lokalne samouprave[128].

Ipak, valja ukazati na neke rezultate koji su pokazali suprotno od očekivanog. Primjerice, pokazalo se kako ne postoji statistički značajna povezanost između škola koje provode produženi boravak i škola koje ne provode produženi boravak u varijabli *Učinkovito djelovanje škole usmjereno na zadovoljstvo korisnika i dionika.* S obzirom da se u medijima često raspravlja o nezadovoljstvu učitelja koji rade u produženom boravku[129], moglo se pretpostaviti kako će se u školama koje provode produženi boravak pokazati manja razina zadovoljstva korisnika i dionika, misleći pritom na manje zadovoljstvo učitelja poslom. Ali je isto tako vjerojatnije za pretpostaviti kako u školama koje provode produženi boravak postoji veće zadovoljstvo roditelja.

b) Produženi stručni postupak

Utvrđena je statistički značajna razlika između škola koje ne provode produženi stručni postupak i škola koje provode produženi stručni postupak u *Učinkovitom djelovanju škole usmjerenom na uspjeh učenika* (U= 81,000; z= -2,250; p= 0,024), *Učinkovitom djelovanju škole usmjerenom na vrednovanje* (U= 74,500; z= -2,408; p= 0,016) , *Učinkovitom djelovanju škole usmjerenom na obogaćivanje školskog kurikuluma* (U= 68,500; z= -2,557; p= 0,011), i *Ukupnoj učinkovitosti* (U= 53,500; z= -2,924; p= 0,003).

Škole koje ne provode produženi stručni postupak (C=20,00; Q3-1=4,75) imaju statistički značajno niže rezultate u varijabli *Učinkovito djelovanje škole usmjereno na uspjeh*

---

[127] U prilog navedenom govore rezultati provedenog istraživanja koji pokazuju kako 59,3% urbanih škola provodi produženi boravak, dok samo 20,7% ruralnih/mješovitih škola provodi produženi boravak.

[128] Ovo potvrđuju i prikupljeni podaci iz kojih je vidljivo kako 68,2% gradskih škola ima produženi boravak, dok samo 20,6% županijskih škola ima produženi boravak. Kao pozitivan primjer Grada osnivača svakako treba spomenuti Grad Rijeku koji kao jedini u Hrvatskoj već par godina u potpunosti financira program produženog boravka za učenike prvih razreda, a od drugog do četvrtog razreda dio se rashoda osigurava u Proračunu Grada Rijeke, a dio iz cijene usluge koju plaćaju roditelji.

[129] Primjerice iz medija se može doznati o manjem istraživanju koje je početkom 2017.godine provela predsjednica Glavnog vijeća Školskog sindikata Preporod Gordana Kovač Bluha na uzorku od 169 učiteljica i učitelja koji rade u produžnom boravku u deset županija i Gradu Zagrebu. U provedenom se istraživanju pokazalo da gotovo 40 % učitelja u produženom boravku smatra da im je napredovanje u viša zvanja (mentor, savjetnik) otežano, 23 % učitelja se doživljava marginaliziranima u svojem kolektivu, a 57 % učitelja koji rade u produženom boravku bi prešlo u redovnu nastavu kada bi im se za to pružila prilika. Pritom ih čak 70 % tvrdi da rad u produženom boravku nije njihov izbor. Također se navodi kako su u većini županija skupine produženog boravka veće od onih propisanih Državnim pedagoškim standardom (14-20 učenika). U prosjeku skupina produženog boravka u Gradu Zagrebu ima 24 djece, u Primorsko-goranskoj županiji 26, u Karlovačkoj 30, a u Istarskoj županiji 25. http://sindikat-preporod.hr/vise-od-polovice-ucitelja-napustilo-bi-rad-u-boravku/

učenika od škola koje provode produženi stručni postupak (C=24,50; Q3-1=3,50). Nadalje, škole koje ne provode produženi stručni postupak (C=6,50; Q3-1=2,50) imaju statistički značajno niže rezultate u varijabli *Učinkovito djelovanje škole usmjereno na vrednovanje rada* od škola koje provode produženi stručni postupak (C=8,10; Q3-1= 1,30). Također, škole koje ne provode produženi stručni postupak (C=12,90; Q3-1= 5,50) imaju statistički značajno niže rezultate u varijabli *Učinkovito djelovanje škole usmjereno na obogaćivanje školskog kurikuluma* od škola koje provode produženi stručni postupak (C= 15,90; Q3-1= 1,50). I naposlijetku, škole koje ne provode produženi stručni postupak (C= 67,10; Q3-1= 14,95) imaju statistički značajno niže rezultate u varijabli *Ukupna učinkovitost* od škola koje provode produženi stručni postupak (C= 78,00; Q3-1= 4,70).

Utvrđeno je da nema statistički značajne razlike između škola koje ne provode produženi stručni postupak i škola koje provode produženi stručni postupak u varijablama *Učinkovito odgojno djelovanje škole usmjereno na disciplinu učenika* (U= 137,500; z= -0,846; p= 0,398), *Učinkovito društveno javno djelovanje škole* (U=132,500; z= -1,026; p=0,305), *Učinkovito djelovanje škole usmjereno na suradnju* (U= 136,500; z= -0,897; p= 0,370) i *Učinkovito djelovanje škole usmjereno na zadovoljstvo korisnika i dionika* (U= 131,500; z= -1,029; p=0,303).

Rezultati provedenog istraživanja govore u prilog nekim teorijskim pretpostavkama o važnosti provođenja produženog stručnog postupka. S obzirom da je produženi stručni postupak namijenjen učenicima koji pokazuju najmanje jednu od tri skupine neprihvatljivog ponašanja, pri čemu se misli na povredu dužnosti, neispunjavanje obveza u školi i nasilna ponašanja u ophođenju, autori kao jednu od čestih posljedica neprihvatljivih ponašanja navode upravo lošija obrazovna postignuća učenika. Također, lošija obrazovna postignuća učenika u nižim razredima mogu najavljivati kasnije poteškoće u učenju, ponašanju i ukupnom socijalnom funkcioniranju učenika, stoga ne iznenađuje što je školski neuspjeh jedan od važnijih kriterija za uključivanje učenika u program PSP-a (Bouillet i Uzelac, 2008; Habjanec-Martinović i Marušić, 1999; Popović-Gavranović, 2014). Sukladno navedenom, rezultati ovog istraživanja ukazuju na važnost djelovanja programa produženog stručnog postupka na uspjeh učenika.

Iako se u ovom istraživanju pokazala statistički značajna povezanost u učinkovitosti pojedinih aspekata djelovanja škole i ukupnoj učinkovitosti s obzirom provodi li škola ili ne program produženog stručnog postupka, valja napomenuti kako ove rezultate treba uzeti s oprezom budući da su dobiveni na temelju podataka svega 7 škola iz uzorka (12,5%) koje provode produženi stručni postupak, što je relativno malen broj statističkih jedinica analize na

temelju kojih se mogu donositi generalne pretpostavke i zaključci. Također valja primijetiti kako je od ukupnog broja škola koje provode produženi stručni postupak čak 6 škola (85,7%) iz urbanog područja rada što ukazuje kako još uvijek postoji neujednačenost u obrazovnim prilikama učenika urbanih i ruralnih/mješovitih okružja rada u RH.

c) Poseban razredni odjel

Utvrđena je statistički značajna razlika između škola koje nemaju poseban razredni odjel i škola koje imaju poseban razredni odjel u varijabli *Učinkovito djelovanje škole usmjereno na zadovoljstvo korisnika i dionika* (U= 152,000; z= -2,323; p=0,020). Škole koje nemaju poseban razredni odjel (C= 6,60; Q3-1= 2,98) imaju statistički značajno više rezultate u varijabli *Učinkovito djelovanje škole usmjereno na zadovoljstvo korisnika i dionika* od škola koje imaju poseban razredni odjel (C= 4,90; Q3-1= 2,98).

Utvrđeno je da nema statistički značajne razlike između škola koje nemaju poseban razredni odjel i škola koje imaju poseban razredni odjel u varijablama *Učinkovito djelovanje škole usmjereno na uspjeh učenika* (U= 245,000; z= -0,381; p= 0,703), *Učinkovito odgojno djelovanje škole usmjereno na disciplinu učenika* (U= 192,500; z= -1,434; p= 0,152), *Učinkovito djelovanje škole usmjereno na vrednovanje* (U= 212,500; z= -1,031; p= 0,303), *Učinkovito djelovanje škole usmjereno na obogaćivanje školskog kurikuluma* (U= 178,500; z= -1,711; p= 0,087), *Učinkovito društveno javno djelovanje škole* (U=205,000; z= -1,250; p=0,211), *Učinkovito djelovanje škole usmjereno na suradnju* (U= 259,000; z= -0,103; p= 0,918) i *Ukupna učinkovitost* (U= 245,500; z= -0,369; p= 0,712).

I u ovom slučaju valja s oprezom tumačiti dobivene rezultate s obzirom da se radi o prilično malom broju škola iz uzorka koje imaju posebne razredne odjele (N=12, 21,4%). No, na temelju dobivenih rezultata moguće je pretpostaviti kako postoje naznake da su škole koje nemaju poseban razredni odjel učinkovitije u aspektu djelovanja škole usmjerenog na zadovoljstvo korisnika i dionika. Valjda se pritom zapitati o mogućim razlozima većeg nezadovoljstva u onim školama u kojima postoje posebni razredni odjeli. Posebni razredni odjeli sukladno *Državnom pedagoškom standardu osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja* (NN, 63/08) se u pravilu organiziraju za učenike s posebnim obrazovnim potrebama, odnosno s većim teškoćama u učenju, a njih najčešće pohađaju učenici s organski uvjetovanim poremećajima u ponašanju i progredirajućim psihopatološkim stanjima[130]. U

[130] Sukladno *Odluci o donošenju Mreže osnovnih i srednjih škola, učeničkih domova i programa obrazovanja* (NN 70/2011) na popisu osnovnih škola s općeobrazovnim programom i razrednim odjelima s posebnim programima

posebnim razrednim odjelima uz defektologa socijalnog pedagoga nastavni dio izvode učitelji razredne nastave za učenike od 1.- 4. razreda ili učitelji predmetne nastave za učenike od 5.- 8. razreda koji najčešće nemaju dodatnu defektološku naobrazbu i zbog toga se suočavaju s brojim izazovima u radu s učenicima s poremećajima u ponašanju i učenju. Moguće je pretpostaviti kako je nedovoljna stručna podrška učiteljima koji izvode nastavu u posebnim razrednim odjelima jedan od razloga iskazanog manjeg zadovoljstva[131]. Primjerice, rezultati TALIS istraživanja na međunarodnoj razini (OECD, 2014) pokazuju kako učitelji kao najpotrebnije područje profesionalnog razvoja navode rad s učenicima s posebnim potrebama. Prema dostupnim podacima u prosjeku 22,3 % učitelja viših razreda osnovnih škola iskazuje kako imaju potrebu za usvajanjem dodatnih znanja o poučavanju učenika s teškoćama, a u RH je taj prosjek čak i veći i iznosi 32,7%. Sukladno navedenom, valjalo bi dublje ispitati moguće razloge nezadovoljstva te utvrditi postoji li razlika između škola koje provode ili ne provode poseban razredni odjel s obzirom na pojedinačne elemente aspekta djelovanja škole usmjerenog na zadovoljstvo, utvrditi koji su mogući razlozi nezadovoljstva učitelja, a koji roditelja te procjenu zadovoljstva vršiti na temelju više dimenzija.

d) Kombinirani razredni odjel

Utvrđena je statistički značajna razlika između škola koje nemaju kombinirani razredni odjel i škola koje imaju kombinirani razredni odjel u varijabli *Učinkovito djelovanje škole usmjereno na uspjeh učenika* (U= 222,500; z= -2,551; p= 0,011). Škole koje nemaju kombinirani razredni odjel (C= 22,00; Q3-1= 6,63) imaju statistički značajno više rezultate u varijabli *Učinkovito djelovanje škole usmjereno na uspjeh učenika* od škola koje imaju kombinirani razredni odjel (C= 18,750; Q3-1= 3,00).

Utvrđeno je da nema statistički značajne razlike između škola koje nemaju kombinirani razredni odjel i škola koje imaju kombinirani razredni odjel u varijablama *Učinkovito odgojno djelovanje škole usmjereno na disciplinu učenika* (U= 330,000; z= -0,741; p= 0,459), *Učinkovito djelovanje škole usmjereno na vrednovanje* (U= 340,500; z= -0,563; p= 0,573), *Učinkovito djelovanje škole usmjereno na obogaćivanje školskog kurikuluma* (U= 322,500; z= -0,866; p= 0,387), *Učinkovito društveno javno djelovanje škole* (U=343,500; z= -0,543;

za učenike s teškoćama u razvoju nalazilo se 90 osnovnih škola. Vjerojatno je za pretpostaviti kako se taj broj u posljednjih 7 godina povećao.

[131] Rezultati TALIS istraživanja na međunarodnoj razini (OECD, 2014) pokazuju kako učitelji kao najpotrebnije područje profesionalnog razvoja navode rad s učenicima s posebnim potrebama. Prema dostupnim podacima u prosjeku 22,3 % učitelja viših razreda osnovnih škola (*eng.lower secondary schools* što bi u našem kontekstu odgovaralo 7. i 8. razrednu osnovne škole) iskazuje kako imaju potrebu za usvajanjem dodatnih znanja o poučavanju učenika s teškoćama, a u RH je taj prosjek čak i veći i iznosi 32,7%.

p=0,587), *Učinkovito djelovanje škole usmjereno na suradnju* (U= 324,500; z= -0,859; p= 0,390), *Učinkovito djelovanje škole usmjereno na zadovoljstvo korisnika i dionika* (U= 364,500; z= -0,166; p=0,869) i *Ukupna učinkovitost* (U= 281,000; z= -1,560; p= 0,119).

Provedeno istraživanje pokazuje drukčije rezultate od nekih dosadašnjih istraživanja u nacionalnom kontekstu. Primjerice Sušac (2013) je provela istraživanje koje je pokazalo kako nema statistički značajne razlike između općeg uspjeha učenika koji su pohađali redovan razred i onih koji su pohađali kombinirano razredno odjeljenje[132]. Autorica dodatno zaključuje kako uvjeti rada (prostorni i organizacijski) nisu povezani sa uspjehom učenika koji su pohađali nastavu u kombiniranim odjelima s obzirom da se pokazalo kako postižu gotovo isti uspjeh u novim uvjetima predmetne nastave i novom okruženju kao i učenici iz redovitih razrednih odjela. U međunarodnom kontekstu se također pronalaze različiti rezultati istraživanja kombiniranih odjeljenja i učeničkog uspjeha. Veenman (1995) na temelju meta-analize istraživanja koja su se bavila ispitivanjem povezanosti postignuća učenika i pohađanja kombiniranih razrednih odjeljenja zaključuje kako navedena istraživanja ne pokazuju statistički značajne razlike između postignuća učenika koji pohađaju kombinirane razredne odjele i učenika koji pohađaju redovna odjeljenja. S druge strane, kao kritiku Veenmanovim zaključcima mata-analize Mason i Burns (1996) tvrde kako postoji mala, ali značajna negativna povezanost između postignuća učenika i pohađanja kombiniranih odjela, kao i negativna povezanost s motivacijom učitelja. Rezultati istraživanja Kadivar i sur. (2005) pokazuju kako postoji statistički značajna razlika u socijalnim vještinama i postignućima učenika između učenika koji pohađaju kombinirane odjele i učenika koji pohađaju redovne odjele. Pokazalo se da učenici koji pohađaju kombinirane odjele imaju višu razinu socijalnih vještina i više rezultate u postignućima iz matematike.

S obzirom da su rezultati ovog istraživanja pokazali da su škole koje nemaju kombinirane odjele učinkovitije u djelovanju škole usmjerenom na uspjeh učenika, valja razmotriti moguće razloge koji dovode do toga. S obzirom da je rad u kombiniranim razrednim odjelima prilično izazovan, kako za učitelje tako i za učenike, jasno je da je potrebna visoka razina stručnosti, kreativnosti i organizacije kako bi se ostvarili odgojno-obrazovni ciljevi i ishodi učenja za sve učenike. U literaturi se također često navodi kako je postojanje kombiniranih odjeljenja povezano s kontekstualnim obilježjima škola, prvenstveno okružjem

[132] U istraživanju su se uspoređivali opći uspjesi 62 učenika od 1.-4. razreda koji su pohađali Područnu školu Kozarac u kombiniranim razrednim odjelima i 83 učenika od 1.-4. razreda koji su pohađali OŠ Čeminac u redovitim razrednim odjelima. Učenici Područne škole Kozarac su nakon završenog 4.razreda daljnje školovanje nastavili u OŠ Čeminac u redovnom razrednom odjelu, a na kraju 8.razreda se opet usporedio njihov uspjeh s uspjehom učenika koji su cijelo vrijeme pohađali redovni razredni odjel.

rada, navodeći pritom kako su kombinirana odjeljenja češća u ruralnim područjima gdje postoji manji broj učenika i učitelja (Kadivar i sur., 2005; Veenman, 1995). Moguće je stoga pretpostaviti kako su pojedina obilježja škola u nacionalnom kontekstu također povezana sa kvalitetom rada u kombiniranim odjelima koja u konačnici doprinose učinkovitosti djelovanja škole usmjerenog na uspjeh učenika. Rezultati pokazuju kako se kombinirani razredni odjeli provode u školama koje su pretežito u ruralnom/mješovitom okružju rada[133] i čiji su osnivači pretežito županije[134], a u ovom istraživanju se već pokazalo kako su takve škole manje učinkovite u djelovanju škole usmjerenom na uspjeh učenika.

[133] Prema prikupljenim podacima vidljivo je kako samo 5 (18,5%) škola iz urbanog okružja rada ima kombinirane razredne odjele, dok više od polovice škola iz ruralnog/mješovitog okružja rada ima kombinirane razredne odjele, točnije 17 (58,6%) škola

[134] Prema prikupljenim podacima vidljivo je kako 6 (27,3%) škola kojima je osnivač grad imaju kombinirane odjele, dok skoro polovica škola kojima je osnivač županija imaju kombinirane odjele, točnije 16 (47,1%) škola.

Utvrđivanje razlika u učinkovitosti osnovnih škola u RH između škola različite opremljenosti

Kako bi utvrdili postoje li razlike između različito opremljenih škola (lošije, srednje i bolje opremljene škole) u svih sedam pokazatelja učinkovitosti i u ukupnoj učinkovitosti, na prikupljenim podacima primijenjen je *Kruskal–Wallis* neparametrijski test za usporedbu više od dvije nezavisne skupine rezultata.

Utvrđena je statistički značajna razlika između škola različite opremljenosti u *Učinkovitom djelovanju škole usmjerenom na uspjeh učenika* ($\chi2$= 7,800; df=2; p=0,020) i u *Ukupnoj učinkovitosti* ($\chi2$= 10,874; df=2; p=0,004). Kako bi utvrdili između koje od tri skupina škola različite opremljenosti postoji statistički značajna razlika provedena je post-hoc analiza višestrukih usporedbi grupa uz Bonferroni korekciju za kontrolu razine alpha pogreške. S obzirom da se za ovu potrebu provode tri Mann–Whitney analize, korekcija nalaže da se značajnom razlikom može smatrati razlika na razini značajnosti p<0,0166. Rezultat post hoc analize razlika među grupama pokazao je da statistički značajne razlike postoje samo među nekim grupama.

U varijabli *Učinkovito djelovanje škole usmjereno na uspjeh učenika* utvrđena je statistički značajna razlika između lošije opremljenih i bolje opremljenih škola (U= 86,500; z= -2,755; p= 0,006). Lošije opremljene škole (C= 18,00; Q3-1= 4,00) imaju statistički značajno niži rezultat od bolje opremljenih škola (C=22,00 ; Q3-1= 5,00). Rezultati pokazuju da, uz Bonferroni korekciju, nema statistički značajne razlike između lošije opremljenih i srednje opremljenih škola (U= 154,500; z= -0,504; p= 0,614) kao niti između srednje opremljenih i bolje opremljenih škola (U= 108,000; z= -1,921; p= 0,055).

U varijabli *Ukupna učinkovitost* također je utvrđena statistički značajna razlika između lošije opremljenih i bolje opremljenih škola (U= 70,000; z= -3,227; p= 0,001). Lošije opremljene škole (C= 62,90; Q3-1= 14,50) imaju statistički značajno niži rezultat od bolje opremljenih škola (C=76,40 ; Q3-1= 10,30). Rezultati pokazuju da, uz Bonferroni korekciju, nema statistički značajne razlike između lošije opremljenih i srednje opremljenih škola (U= 115,500; z= -1,687; p= 0,092) kao niti između srednje opremljenih i bolje opremljenih škola (U= 116,000; z= -1,671; p= 0,095).

Utvrđeno je da nema statistički značajne razlike između škola različite opremljenosti u *Učinkovitom odgojnom djelovanju škole usmjerenom na disciplinu učenika* ($\chi2$= 4,217; df=2; p=0,121), *Učinkovitom djelovanju škole usmjerenom na vrednovanje* ($\chi2$= 5,808; df=2; p=0,055), *Učinkovitom djelovanju škole usmjerenom na obogaćivanje školskog kurikuluma*

($\chi2$= 4,688; df=2; p=0,96), *Učinkovitom društveno javnom djelovanju škole* ($\chi2$= 2,608; df=2; p=0,271), *Učinkovitom djelovanju škole usmjerenom na suradnju* ($\chi2$= 5,347; df=2; p=0,069), *Učinkovitom djelovanju škole usmjerenom na zadovoljstvo korisnika i dionika* ($\chi2$= 2,307; df=2; p= 0,316).

O povezanosti učeničkih postignuća i ulaznih resursa škole govore brojna istraživanja provedena u međunarodnom kontekstu. Pojedina istraživanja su pokazala kako su učenička postignuća slabo povezana s ulaznim resursima škole (Coleman, 1966, Hanushek, 1997, 2003), dok su druga istraživanja pokazala kako postoji značajna pozitivna povezanost ulaznih resursa i postignuća učenika (Greenwald, Hedges i Laine, 1996, Finn i Achilles, 1999).

Rezultate provedenog istraživanja djelomično potvrđuju rezultati dosadašnjih istraživanja u nacionalnom kontekstu. Primjerice, pokazalo se kako je uspjeh učenika na ispitima iz pojedinih nastavnih predmeta (biologiji, fizici i kemiji) nešto bolji ako se nastava izvodi u specijaliziranim učionicama (Babarović, Burušić i Šakić, 2009). Ipak, u istraživačkom izvještaju *Eksperimentalnog vanjskog vrednovanja obrazovnih postignuća u osnovnim školama u RH* (Burušić, Babarović, 2007) se navodi kako je utjecaj materijalnih i prostornih uvjeta škole na obrazovna postignuća učenika neizravan te se očituje kroz širi kontekst svojevrsne školske klime. Materijalni i prostorni uvjeti škole predstavljaju nužan preduvjet rada škola za ostvarivanje optimalnih pretpostavki za realizaciju potencijala učenika, učitelja i same škole.

Nadalje, rezultati projekta *Samovrednovanja škola – prva iskustva u osnovnim školama* pokazuju kako škole različito ocjenjuju uvjete u kojima rade: od ukupno 19 škola koje su sudjelovale u istraživanju samo 3 škole procjenjuju svoje uvjete izvrsnima, 8 škola vrlo dobrima, 7 škola dobrima, dok 1 škola smatra svoje uvjete rada lošima (Odak, Ristić Dedić, Bezinović i Rister, 2010). Dodatno se navodi kako se na temelju SWOT analiza škola može primijetiti kako su loša opremljenost škole, loši materijalni uvjeti rada i nedostatak prostora jedni od najčešće istaknutih nedostataka u radu škola, a najčešće se povezuju s nedostatkom financijskih sredstava i s time povezanom nedovoljnom materijalnom i tehničkom opremljenosti (Ristić Dedić, Bezinović, Odak i Rister, 2010). Na ovo ukazuju i rezultati provedenog istraživanja koji pokazuju kako od 17 škola[135] iz uzorka koje su svrstane u kategoriju lošije opremljenih škola podjednak broj škola (N=8, 47,1%) procjenjuje ukupna financijska sredstva škole kao nedostatna ili djelomično dostatna, dok samo jedna lošije opremljena škola smatra da su ukupna financijska sredstva škole dostatna. Pretpostavku da je opremljenost škola bolja u onim školama koje smatraju financijska sredstva dostatnijima

[135] Za dvije škole iz ove kategorije nisu bili dostupni podaci u dostatnosti ukupnih financijskih sredstava

potvrđuju i podaci o tome kako od ukupno 19 škola iz uzorka koje su svrstane u kategoriju bolje opremljenih škola samo 3 škole (15,8%) smatra nedostatnima ukupna financijska sredstva, dok 12 škola (63,2%) smatra ukupna financijska sredstva djelomično dostatnima, a 4 škole (21,1%) smatra ukupna financijska sredstva dostatnima. O nedovoljnoj opremljenosti specijaliziranih učionica i školskih prostora govore i rezultati posljednjeg PISA istraživanja koji pokazuju kako 73,6% učenika u RH pohađa škole čiji ravnatelji ističu nedostatak fizičke infrastrukture škole, a ravnatelji smatraju kako je upravo taj nedostatak prepreka za kvalitetniju nastavu. Također je vidljivo da se na temelju indeksa koji pokazuje nedostatak i neodgovarajuću opremljenost učionica (odnosi se na nastavni materijal, opremu za kabinete, udžbenike, informatičku opremu i knjižničnu građu) Hrvatska nalazi u skupini zemalja u kojima je to jedan od najvećih problema (Braš Roth, Markočić Dekanić i Sandrić, 2017).

S obzirom da se u ovom istraživanju pokazalo kako su lošije opremljene škole manje učinkovite u djelovanju škole usmjerenom na uspjeh učenika te u ukupnoj učinkovitosti od bolje opremljenih škola valjda razmisliti o mogućim razlozima ovakvih rezultata u nacionalnom kontekstu. Osim već spomenute pretpostavke da je lošija opremljenost škole povezana s nedostatkom financijskih sredstava, moguće je pretpostaviti kako je lošija opremljenost povezana i s nekim kontekstualnim obilježjima škola kao što su okružje rada i osnivač. Na temelju prikupljenih podataka vidljivo je da od 19 škola koje su svrstane u kategoriju lošije opremljenih škola više od polovice škola (N=12, 63,2%) pripada ruralnom/mješovitom okružju rada, dok manji broj lošije opremljenih škola (N=7, 36,8%) pripada urbanom okružju rada. Također je vidljivo da je većem broju lošije opremljenih škola osnivač županija (N=11, 57,9%), a nešto manjem broju grad (N=8, 42,1%). Sukladno navedenom, još jednom se uočava neujednačenost temeljnih uvjeta u kojima djeluju škole u nacionalnom kontekstu s obzirom na kontekstualna i opća obilježja škola. Također je vidljivo kako su neujednačeni uvjeti rada povezani s učinkovitosti djelovanja škola na uspjeh učenika, ali i sa ukupnom učinkovitosti škola. Moguće je pretpostaviti da je razlog tome što u lošije opremljenim školama postoje smanjene mogućnosti za suvremeno izvođenje nastave i primjenu suvremenih metoda poučavanja, kao i ograničeni materijalni resursi, nastavna sredstva i pomagala i drugi obrazovni materijali potrebni za kvalitetno učenje i poučavanje, što u konačnici dovodi i do smanjene motivacije za rad učitelja i učenika[136]. Nastojanja za utvrđivanjem minimalnih infrastrukturnih,

[136] Primjerice Izvještaj istraživanja o korištenju IKT-a u obrazovanju u Hrvatskoj pokazuju kako je broj dostupnih računala ispod prosjeka zemalja EU u svim razredima osnovne škole. Broj učenika 8.razreda na jedno računalo u RH iznosi 9, dok je prosjek EU 5 učenika na jedno računalo. Ohrabrujući je podatak koji pokazuje kako učitelji u RH koriste ICT u nastavi približno prosjeku zemalja EU u svim razredima osnovne škole. (EC, 2012) https://ec.europa.eu/digital-single-market/sites/digital-agenda/files/Croatia%20country%20profile.pdf

financijskih i kadrovskih uvjeta za ostvarivanje i razvoj djelatnosti i podjednakih uvjeta za ujednačeni razvoj osnovnog školstva na čitavom području RH vidljiva su u *Državnom pedagoškom standardu osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja* (NN, 63/08), no činjenica je da još uvijek postoji veliki broj škola koji djeluje znatno ispod postavljenog standarda. Kako bi se osigurali ujednačeni uvjeti rada učiteljima, kao i podjednake obrazovne mogućnosti svim učenicima nužno je raditi na smanjenju uočenih razlika u djelovanju škola različitih obilježja.

Utvrđivanje razlika u učinkovitosti između škola s obzirom na pribavljanje dodatnih financijskih sredstava

Kako bi utvrdili postoje li razlike između škola koje ulažu različite napore u pribavljanje dodatnih financijskih sredstava (tri skupine – ne ulažu napore u pribavljanje dodatnih financijskih sredstava, djelomično ulažu napore u pribavljanje dodatnih financijskih sredstava, ulažu više napora u pribavljanje dodatnih financijskih sredstava) u svih sedam pokazatelja učinkovitosti i u ukupnoj učinkovitosti, na prikupljenim podacima primijenjen je *Kruskal–Wallis* neparametrijski test za usporedbu više od dvije nezavisne skupine rezultata. Škole su prema ulaganju napora u pribavljanje dodatnih financijskih sredstava podijeljene u tri skupine, a u skupini škola koje ulažu više napora u pribavljanje dodatnih financijskih sredstava bilo je samo 10 škola te je uz standardni pokazatelj značajnosti razlike za velike uzorke provjeren i rezultat *Monte Carlo* aproksimativne metode utvrđivanja značajnosti za male uzorke.

Rezultati obje metode ukazivali su na zaključak da nema statistički značajne razlike između škola koje ulažu različite napore u pribavljanje dodatnih financijskih sredstava u *Učinkovitom djelovanju škole usmjerenom na uspjeh učenika* ($\chi2$= 4,726; df=2; p= 0,094), *Učinkovitom odgojnom djelovanju škole usmjerenom na disciplinu učenika* ($\chi2$= 2,346; df=2; p=0,309), *Učinkovitom djelovanju škole usmjerenom na vrednovanje* ($\chi2$= 5,619; df=2; p=0,060), *Učinkovitom djelovanju škole usmjerenom na obogaćivanje školskog kurikuluma* ($\chi2$= 2,608; df=2; p=0,272), *Učinkovitom društveno javnom djelovanju škole* ($\chi2$= 2,141; df=2; p=0,343) te *Učinkovitom djelovanju škole usmjerenom na zadovoljstvo korisnika i dionika* ($\chi2$= 1,148; df=2; p=0,563).

Nadalje, rezultati standardne metode za velike uzorke i Monte Carlo aproksimativne metode utvrđivanja značajnosti za male uzorke ukazuju da se škole koje ulažu različite napore u pribavljanje dodatnih financijskih sredstava statistički značajno razlikuju s obzirom na *Učinkovito djelovanje škole usmjereno na suradnju* ($\chi2$= 6,492; df=2; p=0,039) i *Ukupnu učinkovitost* ($\chi2$= 6,446; df=2; p=0,040).

Kako bi utvrdili između koje od tri skupina škola koje ulažu različite napore u pribavljanje dodatnih financijskih sredstava postoji statistički značajna razlika provedena je post-hoc analiza višestrukih usporedbi grupa uz Bonferroni korekciju za kontrolu razine alpha pogreške. S obzirom da se za ovu potrebu provode tri Mann–Whitney analize, korekcija nalaže da se značajnom razlikom može smatrati razlika na razini značajnosti p<0,0166.

Rezultat post hoc analize razlika među grupama pokazao je da statistički značajne razlike postoje samo između nekih grupa. U varijabli *Učinkovito djelovanje škole usmjereno*

na suradnju rezultati pokazuju da postoji granična statistički značajna povezanost između škola koje djelomično ulažu napore u pribavljanje dodatnih financijskih sredstava i škola koje ulažu više napora u pribavljanje dodatnih financijskih sredstava (U= 64,500; z= -2,395; p= 0,017). Škole koje djelomično ulažu napore u pribavljanje dodatnih financijskih resursa (C=7,95; Q3-1= 1,95) imaju statistički značajno niže rezultate od škola koje ulažu više napora u pribavljanje dodatnih financijskih sredstava (C=9,30; Q3-1= 1,40). S obzirom da je ovaj nalaz na granici statističke značajnosti, svakako ga je potrebno provjeriti u replikacijskim istraživanjima. Nadalje, rezultati pokazuju da uz Bonferroni korekciju, nema statistički značajne razlike između škola koje ne ulažu napore u pribavljanje dodatnih financijskih sredstava i škola koje djelomično ulažu napore u pribavljanje dodatnih financijskih sredstava u varijabli (U= 242,000; z= -0,411; p= 0,681). Također nema statistički značajne razlike između škola koje ne ulažu napore u pribavljanje dodatnih financijskih sredstava i škola koje ulažu više napora u pribavljanje dodatnih financijskih sredstava (U= 51,500; z= -2,227; p= 0,026).

U varijabli *Ukupna učinkovitost* rezultati pokazuju da, uz Bonferroni korekciju, nema statistički značajne razlike između škola koje ne ulažu napore u pribavljanje dodatnih financijskih sredstava i škola koje djelomično ulažu napore u pribavljanje dodatnih financijskih sredstava u varijabli (U= 179,500; z= -1,784; p= 0,074). Također nema statistički značajne razlike između škola koje ne ulažu napore u pribavljanje dodatnih financijskih sredstava i škola koje ulažu više napora u pribavljanje dodatnih financijskih sredstava (U= 48,000; z= -2,288; p= 0,022), kao niti između škola koje djelomično ulažu napore u pribavljanje dodatnih financijskih sredstava i škola koje ulažu više napora u pribavljanje dodatnih financijskih sredstava (U= 95,000; z= -1,236; p= 0,216).

S obzirom da su utvrđene razlike između škola na granici statističke značajnosti, svakako bi bilo poželjno provjeriti dobivene rezultate u nekim narednim istraživanjima, ali i uzeti interpretacije s dozom opreza. Na temelju utvrđenih razlika između škola koje ulažu različite napore u pribavljanje dodatnih financijskih sredstava moguće je pretpostaviti kako škole koje ulažu više napora u pribavljanje dodatnih financijskih sredstava ostvaruju bolju suradnju s roditeljima i lokalnom zajednicom. Jedan od mogućih razloga je upravo to što kroz ostvarivanje pozitivne suradnje škole pribavljaju dodatna financijska sredstva za rad. Pritom se misli na pribavljanje financijskih sredstava kroz različite oblike donacija, humanitarnih akcija, projekata ili drugih dodatnih izvora, a koji su usko vezani za suradnju s lokalnom zajednicom i roditeljima. Vidljivo je da upravo u ovim oblicima pribavljanja dodatnih sredstava dolazi do izražaja važnost učinkovitosti škole usmjerenog na suradnju, stoga ne čudi što se upravo u ovom aspektu djelovanja škola pokazala značajna razlika. O važnosti ostvarivanja pozitivne suradnje

s lokalnom zajednicom i roditeljima i pribavljanju dodatnih financijskih sredstava za opremanje i rad škola u nacionalnom kontekstu izvještavaju i brojni mediji, ističući različite primjere financiranja u svrhu obnova i nadogradnje škola, doniranja različite opreme, nastavnih sredstava, pomagala , opremanja školskih prostora i slično. Važno je pritom napomenuti kako u ovom aspektu do izražaja dolazi snalažljivost i poduzetnost ravnatelja i školskog kolektiva, koji zajedničkim angažmanom i naporima rade na pribavljanju dodatnih financijskih sredstava za rad škola[137].

Sukladno prikazanim rezultatima istraživanja zaključuje se kako je *H0: Ne postoji statistički značajna razlika u učinkovitosti osnovnih škola u Republici Hrvatskoj s obzirom na odabrana kontekstualna i opća obilježja škola* djelomično odbačena. Utvrđena je statistički značajna razlika u učinkovitosti osnovnih škola u RH s obzirom na odabrana kontekstualna i opća obilježja škola. Konkretnije, utvrdilo se da postoji statistički značajna razlika u učinkovitosti osnovnih škola u RH s obzirom na osnivača, okružje rada, status škole, veličinu škole, broj smjena u školi, broj učenika na jednog učitelja u školi, postotak učenika putnika, postotak učenika koji koriste subvencije, stručnu zastupljenost u predmetnoj nastavi, postotak unaprijeđenih učitelja u razrednoj nastavi, postotak unaprijeđenih učitelja u predmetnoj nastavi, oblike odgojno-obrazovnog rada koji se provode u školama, opremljenost škole, pribavljanje dodatnih financijskih sredstava. Nije utvrđena statistički značajna razlika (odnosno povezanost) u učinkovitosti osnovnih škola u RH s obzirom na postotak učenika s teškoćama i stručnu ekipiranost škole.

[137] Kao pozitivan primjer pribavljanja dodatnih sredstava za opremanje škole valja spomenuti Osnovnu školu Vodice koja je novac potreban (33.000,00 kn) za instaliranje bežične mreže Interneta kao preduvjeta za daljnju informatizaciju škole osigurala iz donacija jer redovna sredstva koje škole dobivaju iz proračuna nisu bila dostatna. Također su pribavili novce na temelju donacija (50.000,00 kn) za obnovu sanitarnih čvorova, špina i umivaonika, a novim klupama, laptopima i projektorima u vrijednosti od 180.000,00 kn opremili su i dio školskih učionica. Ravnatelj škole ističe kako je njihova škola jedna od rijetkih škola na području u kojoj broj učenika raste, što je vidljivo u povećanju broja razreda prvašića. Moglo bi se pretpostaviti kako su upravo dodatni napori u pribavljanje financijskih sredstava u svrhu unapređenja uvjeta i rada škole kroz ostvarivanje suradnje s lokalnom zajednicom na neki način povezani s povećanjem broja učenika.
https://www.sibenik.in/?novosti=zupanija&title=vodicka-osnovna-skola-informatizira-se-novcem-od-donacija-jer-u-proracunu-nema-dosta-ni-za-obnovu-zahoda&id=80826

7.4. Razlike u učinkovitosti osnovnih škola u Republici Hrvatskoj s obzirom na školske procese (školsko vođenje)

Kako bi se utvrdilo postoje li razlike u učinkovitosti osnovnih škola u Republici Hrvatskoj s obzirom **s** obzirom na dominantni tip školskog vođenja (u većoj mjeri zastupljeno individualno/ u većoj mjeri zastupljeno distribuirano školsko vođenje) bilo je potrebno dovesti u vezu svih sedam (zavisnih) varijabli pokazatelja učinkovitosti *Učinkovito djelovanje škole usmjereno na uspjeh učenika, Učinkovito odgojno djelovanje škole usmjereno na disciplinu učenika, Učinkovito djelovanje škole usmjereno na vrednovanje, Učinkovito djelovanje škole usmjereno na obogaćivanje školskog kurikuluma, Učinkovito društveno javno djelovanje škole, Učinkovito djelovanje škole usmjereno na suradnju, Učinkovito djelovanje škole usmjereno na zadovoljstvo korisnika i dionika* i varijablu *Ukupna učinkovitost* s varijablom školskog vođenja.

Utvrđivanje razlika u učinkovitosti škola s obzirom na dominantni tip školskog vođenja

Kako bi utvrdili postoje li razlike između škola s obzirom na dominantni tip školskog vođenja (dvije skupine – u većoj mjeri zastupljeno individualno školsko vođenje i u većoj mjeri zastupljeno distribuirano školsko vođenje) u svih sedam pokazatelja učinkovitosti i u ukupnoj učinkovitosti, na prikupljenim podacima primijenjen je *Mann–Whitney U* neparametrijski test za usporedbu dvije nezavisne skupine rezultata.

Utvrđena je statistički značajna razlika između škola koje imaju dominantno zastupljeno distribuirano vođenje i dominantno zastupljeno individualno vođenje u varijabli *Učinkovito djelovanje škole usmjereno na zadovoljstvo zaposlenika i korisnika* (U= 178,000; z= -3,332; p= 0,001). Škole koje imaju dominantno zastupljeno distribuirano vođenje (C=6,60; Q3-1=3,40) imaju statistički značajno više rezultate u varijabli *Učinkovito djelovanje škole usmjereno na zadovoljstvo zaposlenika i korisnika* od škola koje imaju dominantno zastupljeno individualno vođenje (C=4,90; Q3-1=1,70).

Utvrđeno je da nema statistički značajne razlike između škola koje imaju dominantno zastupljeno distribuirano vođenje i dominantno zastupljeno individualno vođenje u varijablama *Učinkovito djelovanje škole usmjereno na uspjeh učenika* (U= 359,500; z= -0,136; p= 0,892), *Učinkovito odgojno djelovanje škole usmjereno na disciplinu učenika* (U= 365,500; z= -0,034; p= 0,973), *Učinkovito djelovanje škole usmjereno na vrednovanje* (U=305,500; z= -1,052; p= 0,293), *Učinkovito djelovanje škole usmjereno na obogaćivanje školskog kurikuluma* (U=316,000; z= -0,873; p=0,382), *Učinkovito društveno-javno djelovanje škole* (U=269,000;

z= -1,769; p=0,077) *Učinkovito djelovanje škole usmjereno na suradnju* (U= 329,000; z= -0,674; p= 0,500) te *Ukupna učinkovitost* (U=352,000; z= -0,262; p=0,793).

U prilog ovim rezultatima govore rezultati provedenih istraživanja u nacionalnom kontekstu u kojima se pokazalo kako je distribuirano školsko vođenje statistički značajno povezano sa općim zadovoljstvom učitelja poslom. Konkretnije, pokazalo se da značajan samostalni pozitivan doprinos objašnjenju općeg zadovoljstva učitelja poslom ima distribuirano školsko vođenje temeljeno na aktivnostima školskog kolektiva, dok značajan samostalni negativan doprinos ima izostanak distribuiranog školskog vođenja temeljenog na dominantnim aktivnostima ravnatelja i najužih suradnika (Buchberger, Kovač i Ažić Bastalić, 2018)[138].

Nadalje, provedena istraživanja u nacionalnom kontekstu pokazuju kako je zadovoljstvo poslom učitelja također statistički značajno povezano sa pojedinim supskalama školskog vođenja (kao što su primjerice ugled i vođenje razvoja). Rezultati istraživanja ukazuju na vjerojatnost kako su učitelji zadovoljniji poslom u onim školama koje u lokalnoj zajednici imaju određeni ugled te ako svoju školu percipiraju kao ustanovu koja teži napretku i razvoju (Peko i sur., 2009). Nadalje, u ispitivanju percepcija zadovoljstva poslom učitelja u osnovnoj školi pokazalo se da su učitelji najviše zadovoljni aspektom koji se odnosi na međusobne odnose sa suradnicima i ravnateljem (Vidić, 2009). Ovi rezultati također mogu upućivati na povezanost tipova školskog vođenja i zadovoljstva poslom učitelja. S obzirom da se u navedenim istraživanjima ističe važnost suradničkih odnosa unutar kolektiva moguće je pretpostaviti kako su učitelji zadovoljniji poslom ako imaju priliku sudjelovati u donošenju odluka na školskoj razini. O povezanosti obilježja školskog vođenja i nekih pokazatelja učinkovitosti škole govore i brojna međunarodna istraživanja koja su pokazala da se participativna dimenzija školskog vođenja može identificirati kao ključno obilježje školskog vođenja koje doprinosi većoj učinkovitosti škola (primjerice, Choi Wa Ho, 2010; Curry, 2014; Hallinger i Heck, 2010; Hulpia i sur., 2011; Minckler, 2013; Somech, 2010). U tom kontekstu se posebice ističe nalaz o učiteljskoj participaciji u odlučivanju, odnosno tome da su učitelji skloniji novim idejama, inovacijama i promjenama kada sudjeluju u donošenju odluka, da su zadovoljniji poslom, imaju više povjerenja u škole te su pored svojih redovitih obaveza predaniji i skloniji doprinositi radu škole.

S obzirom da se u ovom istraživanju također pokazalo kako škole u kojima je dominantno zastupljeno distribuirano školsko vođenje imaju statistički značajno više rezultate

[138] Radi se o istraživanju koje je ranije provedeno u okviru istog istraživačkog projekta i na istom uzorku škola, a nalazi ovog istraživanja potvrđuju empirijske pokazatelje o povezanosti distribuiranog školskog vođenja i zadovoljstva učitelja poslom.

u dimenziji zadovoljstva roditelja školom, valja podsjetiti na istraživanja u kojima se pozitivna suradnja roditelja i škole ističe kao jedan od ključnih čimbenika učinkovitosti škola, a u kojima se posebno naglašava važnost uključenosti roditelja u politiku škole i donošenje odluka (Al Ahbabi, 2016; Dunsworth i Billings, 2009; Hornby, 2011; James i sur., 2006; Lezzote i Snyder, 2011; MachBeath i Mortimore, 2001; Marzano, 2003; Sammons i sur., 1995 Scheerens, 2016; Shannon i Bylsma, 2007).

Nadalje, valja promisliti o mogućim razlozima zbog kojih se u pojedinim dimenzijama učinkovitosti, kao i u ukupnoj učinkovitosti nisu pokazale statistički značajne razlike između škola koje imaju dominantno zastupljeno distribuirano vođenje i dominantno zastupljeno individualno vođenje. Jedan od mogućih razloga je tumačenje o postojanju komplementarnog odnosa distribuiranog i individualnog školskog vođenja koji podrazumijeva paralelno postojanje međusobno nadopunjavajućih obilježja oba tipa školskog vođenja u praksi - tzv. *hibridnog vođenja* (Groon, 2008). Naime, u praksi se često događa da ravnatelj škole u pojedinim situacijama djeluje kao istaknuti individualni vođa, dok u drugim situacijama odluke donosi u suradnji s ostalim dionicima (i korisnicima). Također se događa da u situacijama kada postoji timski rad unutar školskog kolektiva, ravnatelj ima snažan utjecaj na njegovo usmjeravanje, što također ukazuje na istovremeno postojanje obilježja individualnog i distribuiranog školskog vođenja u praksi. Nadalje, valja naglasiti kako se promatrajući oba tipa školskog vođenja mogu uočiti mnoga zajednička obilježja vođenja poput jasno oblikovanih ciljeva i vizije škole, usmjerenosti dionika ka ostvarivanju ciljeva i vizije škole, poticanje promjena i inovacija, uspostavljena sustavna komunikacija između uprave i osoblja škole. Sukladno navedenom, moguće je pretpostaviti kako je upravo komplementarni odnos ovih dvaju tipova školskog vođenja, odnosno njihovo međusobno podupiranje i osnaživanje jedan od mogućih razloga zbog kojih se nisu pokazale statistički značajne razlike u učinkovitosti između škola s obzirom na dominantni tip školskog vođenja jer se radi o aspektima. Također valja imati na umu obilježja hrvatskog obrazovnog sustava kojeg karakterizira ograničena decentralizacija i djelomična autonomija škola, a koju je moguće uočiti na temelju dodijeljenih ovlasti pojedinim razinama upravljanja za donošenje određenih odluka (Pastuović, 1996). Iako postoje nastojanja za podizanjem razine autonomije škola kroz smanjivanje stupnja normiranosti i administracije odgojno-obrazovnih institucija (MZOS, 2015), u zakonskoj se regulativi još uvijek mogu uočiti snažan utjecaj centralne obrazovne vlasti na donošenje odluka[139]. To potvrđuju i rezultati TALIS istraživanja koji pokazuju kako škole u RH imaju

[139] Tako se primjerice u *Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (NN, 68/18) ističe kako ministar obrazovanja ima ulogu u donošenju odluka o nacionalnom kurikulumu, nastavnim planovima, organizaciji i

značajno manju razinu autonomije u donošenju odluka od prosjeka zemalja koje sudjeluju u istraživanju (Braš Roth, Markočić Dekanić i Ružić, 2014). O ograničenoj decentralizaciji i djelomičnoj autonomiji škola govore i najnoviji rezultati PISA istraživanja (Braš Roth, Markovčić Dekanić i Markuš Sandrić, 2017). Upravo zbog navedenih obilježja hrvatskog obrazovnog sustava vidljivo je kako škole, a time i njihovi ravnatelji još uvijek nemaju potpunu autonomiju u odlučivanju o pojedinim aspektima djelovanja škola, stoga je moguće da se iz istog razloga nisu pokazale razlike u učinkovitosti škola s obzirom na dominantno zastupljeni tip školskog vođenja.

Sukladno navedenim rezultatima dosadašnjih istraživanja u nacionalnom kontekstu, ne čudi što se u provedenom istraživanju pokazalo kako su škole u kojima je u većoj mjeri zastupljeno distribuirano školsko vođenje učinkovitije u aspektu djelovanja usmjerenog na zadovoljstvo korisnika i dionika od škola u kojima je u većoj mjeri zastupljeno individualno školsko vođenje. S obzirom da je jedna od temeljnih pretpostavki distribuiranog školskog vođenja upravo sudjelovanje različitih dionika u aktivnostima vođenja pri čemu se autoritet i odgovornost u donošenju odluka širi i na druge dionike (a ne samo na ravnatelja), očekivano je pretpostaviti kako su u školama u kojima je dominantno zastupljeno distribuirano školsko vođenje korisnici i dionici zadovoljniji školom upravo iz razloga jer imaju priliku sudjelovati u odlučivanju na školskoj razini.

Sukladno rezultatima provedenog istraživanja zaključuje se da je hipoteza *H1: Ne postoji statistički značajna razlika u učinkovitosti osnovnih škola u Republici Hrvatskoj s obzirom na dominantni tip školskog vođenja* djelomično potvrđena. S obzirom da je utvrđena statistički značajna razlika u jednom pokazatelju učinkovitosti osnovnih škola u Republici Hrvatskoj (*Učinkovitom djelovanju škole usmjerenom na zadovoljstvo zaposlenika i korisnika*) s obzirom na dominantni tip vođenja, no ne i u ostalim pokazateljima učinkovitosti, zaključuje se da je hipoteza djelomično potvrđena.

provedbi produženog boravka, izvanškolskih aktivnosti, početku i završetku nastavne godine i broju radnih dana, načinu praćenja i ocjenjivanja učenika, kriterijima za izricanje pedagoških mjera, godišnjem planu provedbe vanjskog vrednovanja školskih ustanova, načinima i postupcima stručnog osposobljavanja i usavršavanja učitelja, nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja i dr.

Moderatorski učinak odabranih kontekstualnih i općih obilježja škola na značajnost razlike između škola s različitim dominantnim tipom školskog vođenja i *Učinkovitog djelovanja škole usmjerenog na zadovoljstvo zaposlenika i korisnika*

Nakon provjere značajnosti razlike između škola različitog dominantnog tipa školskog vođenja u varijabli *Učinkovito djelovanje škole usmjereno na zadovoljstvo zaposlenika i korisnika*, moderatorskom analizom provjereno je je li ta razlika značajna i na podskupinama škola s obzirom na njihovu podjelu prema varijablama kontekstualnih i općih obilježja škola: *Osnivač, Okružje rada, Veličina škole, Broj smjena u školi, Broj učenika na jednog učitelja u školi, Postotak učenika s teškoćama, Postotak učenika putnika, Postotak učenika koji koriste subvencije, Udio stručne zastupljenosti u razrednoj nastavi, Udio stručne zastupljenosti u predmetnoj nastavi, Opremljenost škole, Pribavljanje dodatnih financijskih sredstava* kao potencijalnim moderatorima odnosa između tipa vođenja i *Učinkovitosti djelovanja škole usmjerenog na zadovoljstvo korisnika i dionika*.

Pripremne radnje za provođenje moderatorskih analiza obuhvatile su pregled deskriptivnih karakteristika varijabli i rekodiranje kontinuiranih moderatorskih varijabli median-split metodom. Deskriptivnom analizom utvrđeno je da rezultati u varijabli *Udio stručne zastupljenosti u razrednoj nastavi* ukazuju da je samo jedna škola bila u skupini „*Djelomično zastupljene nastave*“ te je stoga tijekom preliminarne analize isključena iz daljnjih moderatorskih analiza. Kontinuirane varijable *Broj učenika na jednog učitelja u školi*, *Postotak učenika s teškoćama u školi*, *Postotak učenika putnika u školi* i *Postotak učenika koji koriste neki oblik subvencije u školi* rekodiran je median-split metodom, kako bi se moglo utvrditi je li razlika između škola različitog dominantnog tipa školskog vođenja u varijabli *Učinkovito djelovanje škole usmjereno na zadovoljstvo korisnika i dionika* značajna i na poduzorcima škola s ispodprosječnim i iznadprosječnim rezultatom na navedenim kontinuiranim varijablama.

Zbog odstupanja rezultata od normalne distribucije u varijabli *Postotak učenika koji koriste subvencije u školi* i relativno malog uzorka za multivarijatnu moderatorsku analizu, statistički značajni rezultati analiza provedenih u okviru općeg linearnog modala dodatno će se na svim varijablama provjeriti zasebnim neparametrijskim statističkim analizama jednostavnih glavnih efekata. U okviru općeg linearnog modela moderatorska analiza provedena je metodom interakcijskog efekta potencijalnog moderatora i stupnja razvijenosti obilježja distribuiranog školskog vođenja na *Učinkovitost djelovanja škole usmjerenog na zadovoljstvo korisnika i dionika*. Značajna interakcija ukazuje na moderaciju efekta dominantnog tipa školskog vođenja

na *Učinkovitost djelovanja škole usmjerenog na zadovoljstvo korisnika i dionika* i nastavljena je analizom jednostavnih glavnih efekata zasebno na različitim razinama moderatora.

S obzirom da su provedene moderatorske analize pokazale kako među odabranim moderatorima nema statistički značajnih moderatora u daljnjem će se prikazu opisati postupak provedenih analiza na jednom primjeru (moderatorskom učinku osnivača), dok su rezultati ostalih moderatorskih analiza vidljivi u Tablici 13.

Tablica 13: Moderatorski učinak odabranih kontekstualnih i općih obilježja škola na značajnost razlike između škola s različitim dominantnim tipom školskog vođenja i Učinkovitog djelovanja škole usmjerenog na zadovoljstvo zaposlenika i korisnika

Moderatori	**F**	**p**	**Parcijalni η^2**
Osnivač	0,00002068	0,996	3,977 E-07
Okružje rada	0,933	0,339	0,018
Veličina škole	0,77	0,926	0,003
Broj smjena u školi	0,521	0,474	0,010
Broj učenika na jednog učitelja u školi,	0,029	0,865	0,001
Postotak učenika s teškoćama	1,788	0,187	0,033
Postotak učenika putnika	1,277	0,264	0,024
Postotak učenika koji koriste subvencije	0,146	0,704	0,003
Udio stručne zastupljenosti u predmetnoj nastavi	1,972	0,167	0,039
Opremljenost škole	1,736	0,187	0,065
Pribavljanje dodatnih financijskih sredstava	0,031	0,969	0,001

Moderatorski učinak *Osnivača* na razlike između škola s različitim dominantnim tipom školskog vođenja u varijabli *Učinkovito djelovanje škole usmjereno na zadovoljstvo zaposlenika i korisnika*

U okviru općeg linearnog modela moderatorski učinak *Osnivača* na razliku u varijabli *Učinkovito djelovanje škole usmjereno na zadovoljstvo korisnika i dionika* koje imaju različit dominantni tip školskog vođenja (u većoj mjeri individualno školsko vođenje ili u većoj mjeri distribuirano školsko vođenje) testiran je pomoću interakcijskog efekta *Osnivača* i dominantnog tipa školskog vođenja na *Učinkovito djelovanje škole usmjereno na zadovoljstvo zaposlenika i korisnika.* Analizom je utvrđeno da *Osnivač* nema moderatorski učinak u odnosu između stupnja dominantnog tipa školskog vođenja i *Učinkovitog djelovanja škole usmjerenog na zadovoljstvo korisnika i dionika* (za interakcijski efekt F(1, 52)= 0,00002068; p=0,996: parcijalni η2= 3,977 E-07). Škole kojima je osnivač grad i škole kojima je osnivač županija imaju podjednak obrazac razlika u *Učinkovitom djelovanju škole usmjereno na zadovoljstvo zaposlenika i korisnika* s obzirom na dominantni tip školskog vođenja.

Sukladno rezultatima provedenih moderatorskih analiza prikazanih u Tablici 13 može se zaključiti sljedeće:

Okružje rada - Škole koje imaju urbano okružje rada i škole koje imaju ruralno/mješovito okružje rada imaju podjednak obrazac razlika u *Učinkovitom djelovanju škole usmjerenom na zadovoljstvo zaposlenika i korisnika* s obzirom na dominantni tip školskog vođenja.

Veličina škole - Male, srednje velike i velike škole imaju podjednak obrazac razlika u *Učinkovitom djelovanju škole usmjerenom na zadovoljstvo zaposlenika i korisnika* s obzirom na dominantni tip školskog vođenja.

Broj smjena u školi - Škole koje provode rad u jednoj smjeni i škole koje provode rad u dvije ili više smjena imaju podjednak obrazac razlika u *Učinkovitom djelovanju škole usmjerenom na zadovoljstvo zaposlenika i korisnika* s obzirom na dominantni tip školskog vođenja.

Broj učenika na jednog učitelja u školi - Škole koje imaju ispodprosječne rezultate i škole koje imaju iznadprosječne rezultate u varijabli *Broj učenika na jednog učitelja u školi* imaju podjednak obrazac razlika u *Učinkovitom djelovanju škole usmjerenom na zadovoljstvo zaposlenika i korisnika* s obzirom na dominantni tip školskog vođenja.

Postotak učenika s teškoćama - Škole koje imaju ispodprosječne rezultate i škole koje imaju iznadprosječne rezultate u varijabli *Postotak učenika s teškoćama* imaju podjednak obrazac

razlika u *Učinkovitom djelovanju škole usmjerenom na zadovoljstvo zaposlenika i korisnika* s obzirom na dominantni tip školskog vođenja.

Postotak učenika putnika - Škole koje imaju ispodprosječne rezultate i škole koje imaju iznadprosječne rezultate u varijabli *Postotak učenika putnika* imaju podjednak obrazac razlika u *Učinkovitom djelovanju škole usmjerenom na zadovoljstvo zaposlenika i korisnika* s obzirom na dominantni tip školskog vođenja.

Postotak učenika koji koriste subvencije - Škole koje imaju ispodprosječne rezultate i škole koje imaju iznadprosječne rezultate u varijabli *Postotak učenika koji koriste subvencije* imaju podjednak obrazac razlika u *Učinkovitom djelovanju škole usmjerenom na zadovoljstvo zaposlenika i korisnika* s obzirom na dominantni tip školskog vođenja.

Udio stručne zastupljenosti u predmetnoj nastavi - Škole koje imaju djelomično stručno zastupljenu predmetnu nastavu i škole koje imaju u potpunosti zastupljenu predmetnu nastavu imaju podjednak obrazac razlika u *Učinkovitom djelovanju škole usmjerenom na zadovoljstvo zaposlenika i korisnika* s obzirom na dominantni tip školskog vođenja.

Opremljenost škole - Škole koje su lošije, srednje ili bolje opremljene imaju podjednak obrazac razlika u *Učinkovitom djelovanju škole usmjerenom na zadovoljstvo zaposlenika i korisnika* s obzirom na dominantni tip školskog vođenja.

Pribavljanje dodatnih financijskih sredstava - Škole koje ne ulažu napore u pribavljanje dodatnih financijskih sredstava, škole koje djelomično ulažu napore u pribavljanje dodatnih financijskih sredstava i škole koje ulažu više napora u probavljanje dodatnih financijskih sredstava imaju podjednak obrazac razlika u *Učinkovitom djelovanju škole usmjerenom na zadovoljstvo zaposlenika i korisnika* s obzirom na dominantni tip školskog vođenja.

S obzirom da su provedene moderatorske analize pokazale kako među odabranim moderatorima (kontekstualnim i općim obilježjima škola) nema statistički značajnih moderatora moguće je ponuditi neka objašnjenja. S obzirom da su prije provedene analize utvrđivanja razlika u učinkovitosti škola s obzirom na kontekstualna i opća obilježja škola pokazale kako statistički značajne razlike u varijabli *Učinkovito djelovanje škole usmjereno na zadovoljstvo korisnika i dionika* postoji samo u jednom općem obilježju koje se kasnije koristilo kao potencijalni moderator (broju smjena u školi), moglo se pretpostaviti kako se značajan moderatorski učinak neće pokazati kod ostalih ispitanih obilježja. Također je moguće da se broj smjena u školi nije pokazao kao značajan moderator s obzirom na malen broj statističkih jedinica analize u podskupini škola koje provode nastavu u dvije ili više smjena. Naime od 35

škola u kojima je dominantno zastupljeno distribuirano školsko vođenje 22 škole (62,9%) provode jednosmjenski rad, dok samo 13 škola (37,1%) provodi rad u dvije ili više smjena. Sukladno prikazanim rezultatima provedenih analiza vidljivo je da među odabranim moderatorima nema statistički značajnih moderatora. Time je hipoteza H2: *Ne postoji statistički značajan moderatorski učinak različitih kontekstualnih i općih obilježja škola na razlike između škola s različitim stupnjem razvijenosti obilježja distribuiranog školskog vođenja i pokazatelja učinkovitosti škola* u potpunosti potvrđena.

8. ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Nakon prikazanog i analiziranog teorijskog okvira kao polazišta za razvoj modela na kojem se temeljilo provedeno istraživanje te prikazanih rezultata empirijskog istraživanja valja sumirati ključne nalaze istraživanja, ponuditi praktične implikacije nalaza te formulirati preporuke za buduća istraživanja u ovom području. Također valja istaknuti otvorena pitanja koja su proizašla iz ovog istraživanja, kao i ukazati na moguće prepreke i metodološka ograničenja provedenog istraživanja. Na kraju valja istaknuti znanstveni doprinos istraživanja.

Ovim se istraživanjem željelo ostvariti dvojaku svrhu: spoznajnu i primijenjenu. Spoznajna svrha istraživanja ostvarena je u smislu doprinosa boljem razumijevanju različitih čimbenika i pokazatelja za koje se pokazalo da su povezani s većom učinkovitosti škola. Spoznajna je svrha istraživanja stoga ostvarena na temelju detaljnog prikaza teorijskih rasprava i empirijskih istraživanja u međunarodnom i nacionalnom kontekstu te izdvojenih temeljnih karakteristika učinkovitosti škola kroz prikaz i opis ključnih čimbenika i pokazatelja učinkovitosti izdvojenih u dosadašnjim istraživanjima. Primijenjena svrha istraživanja ostvarena je na temelju opisa i preliminarnog uvida u stanje učinkovitosti osnovnih škola u Republici Hrvatskoj. Time je školama uključenima u istraživanje omogućen uvid u vlastitu učinkovitost, ali i u učinkovitost drugih škola na nacionalnoj razini te mogućnost da sukladno izdvojenim pokazateljima i čimbenicima koji doprinose većoj učinkovitosti planiraju promjene na razini škole.

U ovom se radu polazi od konceptualizacije temeljnih relevantnih pojmova kao što su škola kao organizacija i fenomen učinkovitosti. Škola se razmatra iz perspektive teorija organizacije te sukladno tome definira u terminima organizacije, odnosno specifične društvene ustanove koja ima organizacijsku strukturu i elemente kao što su svrha, cilj, zadaci, materijalni, ljudski i financijski resursi te procesi koji osim učenja i poučavanja uključuju planiranje, organiziranje, koordiniranje, vrednovanje. Sukladno navedenom, škola kao organizacija se u ovom istraživanju objašnjava u kontekstu sustavskog pristupa organizaciji prema kojemu svaka organizacija (pa tako i škola) predstavlja dinamičan transformacijski sustav koji obuhvaća ulaze u organizaciju, transformacijske procese unutar organizacije te izlaze iz organizacije.

Na temelju analize dosadašnjih istraživanja u međunarodnom i nacionalnom kontekstu izdvojeni su ključni čimbenici i pokazatelji učinkovitosti škola te je sukladno odabranim kriterijima za procjenu učinkovitosti izrađen teorijsko-empirijski model kao polazište za provedeno empirijsko istraživanje. Pritom su se operacionalizirala različita kontekstualna obilježja škola, opća obilježja škola (školski ulazi), školski procesi te pokazatelji učinkovitosti

(školski izlazi). Sukladno modelu istraživanja, učinkovitost škola se procjenjivala na temelju različitih skupina pokazatelja, odnosno na temelju procjene učinkovitosti različitih aspekata djelovanja škola koji se odnose na objektivne pokazatelje mnogih školskih procesa koji se odvijaju u školi. Kao posebno značajni aspekti djelovanja škola na temelju kojih se procjenjivala učinkovitost škola izdvojeni su: a) *Učinkovito djelovanje škole usmjereno na uspjeh učenika*, b) *Učinkovito odgojno djelovanje škole usmjereno na disciplinu učenika*, c) *Učinkovito djelovanje škole usmjereno na vrednovanje rada*, d) *Učinkovito djelovanje škole usmjereno na obogaćivanje školskog kurikuluma,* e) *Učinkovito društveno – javno djelovanje škole*, f) *Učinkovito djelovanje škole usmjereno na suradnju*, g) *Učinkovito djelovanje škole usmjereno na zadovoljstvo zaposlenika i korisnika*.

Sukladno navedenom, u prikazu rezultata istraživanja najprije se prikazala raspodjela škola s obzirom na opća i kontekstualna obilježja škola te raspodjela škola prema odabranim pokazateljima učinkovitosti. Potom se odredio stupanj učinkovitosti škola s obzirom na učinkovitost svake pojedine skupine pokazatelja na način da je određen relativni udio svakog pojedinog elementa učinkovitosti unutar svake skupine pokazatelja te udio svake skupine pokazatelja u ukupnoj učinkovitosti škola. Sukladno navedenom odredila se ukupna učinkovitost svake škole iz uzorka te njihov rang s obzirom na ukupnu učinkovitost drugih ispitanih škola.

S obzirom da u nacionalnom kontekstu još nije provedeno empirijsko istraživanje učinkovitosti škola utemeljeno na istom modelu istraživanja i odabranim pokazateljima učinkovitosti u ovom se istraživanju krenulo od generalne statističke hipoteze da ne postoje statistički značajne razlike u učinkovitosti osnovnih škola u RH s obzirom na ispitana kontekstualna i opća obilježja škola. Također se krenulo od generalne statističke hipoteze da ne postoji statistički značajna razlika u učinkovitosti osnovnih škola u RH s obzirom na školske procese, odnosno dominantni tip školskog vođenja. Konačno, u ovom se istraživanju krenulo od hipoteze da ne postoji statistički značajan moderatorski učinak različitih kontekstualnih i općih obilježja između škola s različitim tipom školskog vođenja u pokazatelja učinkovitosti škola.

Sukladno navedenom u daljnjem se tekstu izdvajaju i sumiraju ključni nalazi ovog istraživanja. Na temelju prikazanog rangiranja škola prema ukupnoj učinkovitosti može se uočiti kako relativna većina ispitanih škola (N=32, 57,1%) spada u kategoriju više učinkovitih škola, dok nešto manji broj ispitanih škola (N=24, 42,9%) spada u kategoriju srednje učinkovitih škola. Zanimljivo je istaknuti kako među školama iz uzorka nema škola koje bi se prema ukupnoj učinkovitosti svrstale u kategoriju niže učinkovitih škola. Ovi nalazi ukazuju na

relativno povoljnu zatečenu situaciju u hrvatskim školama, prema kojoj se pokazalo kako je više od polovice ispitanih škola visoko na ljestvici učinkovitosti. S obzirom na značajan broj škola koje su se pokazale srednje učinkovitima, valja razmotriti moguće mjere podizanja učinkovitosti u tim školama. U tom smislu, mjere podizanja učinkovitosti škola trebaju uključivati unapređenje rada škole u svim promatranim aspektima djelovanja, a posebice u onim aspektima u kojima se (sukladno svakoj promatranoj školi) pokazala niža razina učinkovitosti. Značajnu ulogu u unapređenju rada škole, a time i njihove učinkovitosti ima osnaživanje ravnatelja i drugih ključnih dionika uključenih u život i rad škole. Osnaživanje dionika u kontekstu ovog istraživanja treba ići u smjeru isticanja i razumijevanja značajnih čimbenika koji doprinose većoj učinkovitosti škola, prepoznavanje i razumijevanje temeljnih pokazatelja učinkovitosti te u konačnici na ukazivanje na najznačajnije aspekte djelovanja škole koji doprinose većoj učinkovitosti škola. U tom smislu rezultati ovog istraživanja ukazuju na potrebu za sustavnim i institucionaliziranim obrazovanjem ravnatelja koje će doprinijeti njihovom osposobljavanju i razvijanju kompetencija za vođenje učinkovite škole. Osnaživanje drugih dionika i korisnika odgojno-obrazovnog procesa treba ići u smjeru poticanja trajnog profesionalnog razvoja i stručnog usavršavanja učitelja, posebice sa ciljem unapređenja nastavnog procesa i poticanja visokih postignuća učenika. Učitelje također valja osposobljavati za sudjelovanje u procesu donošenja odluka na razini škole te poticati na samoinicijativno uključivanje u aktivnosti vođenja. Također valja osnaživati i roditelje na aktivno uključivanje u funkcioniranje škole i participaciju u donošenju odluka.

Nadalje, valja izdvojiti indikativne nalaze koji pokazuju kako su škole kojima je osnivač Grad, kao i škole koje pripadaju urbanom okružju rada učinkovitije u aspektu *Djelovanja škole usmjerenog na uspjeh učenika* od škola kojima je osnivač Županija i koje pripadaju ruralnom/mješovitom okružju rada. Ovi nalazi ukazuju na priličnu neujednačenost djelovanja škola s obzirom na temeljna kontekstualna obilježja škola. Objašnjenje ovog nalaza može se pronaći u neujednačenosti uvjeta u kojima djeluju škole u nacionalnom kontekstu, nejednakoj dostupnosti obrazovnih resursa, kao i u različitom stupnju autonomije koju imaju gradske škole i škole urbanog okružja rada naspram županijskih škola i škola ruralnog/mješovitog okružja rada. Sukladno navedenom rezultati ovog istraživanja ukazuju na nužnu potrebu za ujednačavanjem uvjeta u kojima djeluju škole u nacionalnom kontekstu, prvenstveno u pogledu dodjeljivanja financijskih sredstava, a potom i u pogledu opremljenosti i osiguravanja temeljnih preduvjeta za odvijanje odgojno-obrazovnog procesa. Također se ukazuje potreba za pružanjem bolje podrške školama od strane njihovih osnivača, posebice u pogledu izdvajanja većih financijskih sredstava i potpore u razvijanju onih programa koji su neposredno vezani uz

postizanje boljeg uspjeha učenika. U prilog navedenom govore i indikativni nalazi istraživanja o neujednačenosti škola u aspektu *Djelovanja škole usmjerenog na obogaćivanje školskog kurikuluma* koji pokazuju kako su male škole u nepovoljnijem položaju u navedenom aspektu od srednje velikih škola, što djelomično potvrđuje i rezultate nekih prije provedenih istraživanja u nacionalnom kontekstu koja daju naznake da su male škole manje uspješne u odnosu na srednje velike škole (primjerice Burušić, Babarović i Šakić, 2009). Iako se ovi nalazi u kontekstu provedenog istraživanja djelomično mogu objasniti činjenicom kako škole s većim brojem učenika i učitelja očekivano imaju i veću ponudu izvannastavnih i drugih aktivnosti kao sastavnica školskog kurikuluma, indikativno je kako ovi nalazi potvrđuju ranije uočenu neujednačenost u djelovanju škola s obzirom na kontekstualna obilježja škola te otvaraju nova pitanja u vezi neujednačenosti djelovanja s obzirom na opća obilježja škola, odnosno školske ulaze. Rezultati upućuju da su male škole u nepovoljnijoj poziciji u odnosu na srednje velike škole kad je u pitanju obogaćivanje školskog kurikuluma, no ne može sa sigurnošću pretpostaviti jesu li riječ samo o kvantiteti ponuđenih aktivnosti, programa i projekata ili se radi i o njihovoj kvaliteti. U narednim bi istraživanjima valjalo uočene razlike detaljnije razmotriti, a uz kvantitativne podatke o realizaciji sastavnica školskog kurikuluma, svakako prikupiti i analizirati podatke o kvaliteti istih.

Nadalje, valja istaknuti nalaze koji pokazuju kako su škole koje rade u jednoj smjeni učinkovitije u aspektu *Djelovanja škole usmjerenog na zadovoljstvo korisnika i dionika* u odnosu na škole koje rade u dvije ili više smjena. Objašnjenje se može pronaći u tome što je rad u smjenama prvenstveno povezan s prostornim ograničenjima škola, ali i kadrovskim i drugim uvjetima rada koji vode ograničavanju realizacije odgojno-obrazovnog rada u školi, vremenskom slijedu organizacije nastave i aktivnosti, ali i participaciji ostalih dionika u radu škole. No iako se nastava u hrvatskim školama već dugi niz godina pretežno odvija u više smjena te činjenici da su se škole unatoč navedenim ograničenjima morale prilagoditi uvjetima rada kako bi osigurale optimalno odvijanje odgojno – obrazovnog procesa, ne iznenađuje nalaz ovog istraživanja koji ukazuje da su ključni dionici (i korisnici) općenito manje zadovoljni školama koje provode rad u dvije ili više smjena. U tom smislu, rezultati ovog istraživanja ukazuju na nužnost uvođenja promjena u organizaciji odgojno-obrazovnog rada u školama, prvenstveno kroz osiguravanje temeljnih prostornih i kadrovskih uvjeta za odvijanje odgojno-obrazovnog procesa u školama. Kao značajna mjera u tom pogledu svakako se ističe veća razina sustavnog ulaganja u sektor obrazovanja na svim razinama te nadogradnja postojećih i izgradnja novih škola kako bi se osigurala realizacija jednosmjenske nastave u svim školama.

Nadalje, valja istaknuti nalaze o koji ukazuju kako je veći broj učenika na jednog učitelja u školi povezan s većom *Učinkovitosti djelovanja škole usmjerenog na uspjeh učenika, Učinkovitosti djelovanja škole usmjerenim na obogaćivanje školskog kurikuluma, Učinkovitosti djelovanja škole usmjerenim na suradnju te Ukupnom učinkovitosti.* Iako se ovi nalazi mogu protumačiti kao neočekivani s obzirom da druga istraživanja ukazuju da bolji uspjeh imaju učenici u kojima je manji omjer učenika i učitelja (Suttom i Soderstorm, 2001), ovaj nalaz je moguće objasniti činjenicom da se u provedenom istraživanju pokazalo kako se broj učenika na jednog učitelja u hrvatskim školama kreće u rasponu koji je u razini prosjeka zemalja OECD-a. Sukladno tome, može se uočiti kako se u hrvatskom odgojno-obrazovnom sustavu radi o generalno povoljnoj situaciji omjera učenika i učitelja koji odgovara prosjeku zemalja članica OECD-a, stoga ne iznenađuje podatak da se porastom broja učenika na jednog učitelja povećava učinkovitost pojedinih aspekata djelovanja škola. Također valja uočiti kako su ovi rezultati u skladu s ranije istaknutim nalazima o većoj učinkovitosti srednje velikih škola naspram malih škola, kao i nalazima da su urbane škole (koje su pretežito veće) učinkovitije u pojedinim aspektima djelovanja od škola u ruralnim/mješovitim područjima, što još jednom potvrđuje kako su u hrvatskom odgojno-obrazovnom sustavu očigledna neujednačenost u funkcioniranju škola s obzirom na kontekstualna i opća obilježja.

Što se tiče obilježja učeničke populacije u školama, valja istaknuti indikativan nalaz o tome kako postotak učenika s teškoćama nije statistički povezan s niti jednim pokazateljem učinkovitosti. Iako se ovi nalazi s jedne strane mogu protumačiti kao iznenađujući, s obzirom da je moguće unaprijed pretpostaviti kako su škole u kojima je veći broj učenika s teškoćama u nepovoljnijoj situaciji s obzirom na pojedine aspekte djelovanja (primjerice u djelovanju škole usmjerenom na uspjeh učenika ili djelovanju škole usmjerenom na zadovoljstvo korisnika i dionika), s druge stane upućuju na relativno dobro funkcioniranje postojećeg sustava integracije učenika s teškoćama u redovan sustav obrazovanja. U tom kontekstu valja i dalje sustavno osiguravati profesionalnu, programsku i materijalnu potporu školama, posebice kroz osiguravanje kvalitetnijeg inicijalnog obrazovanja učitelja za rad s učenicima s teškoćama, dodatnog stručnog usavršavanja učitelja u tom području te osiguravanje kvalitetnih školskih programa namijenjenih roditeljima i učenicima s teškoćama te u konačnici osiguravanja materijalne potpore školama za provođenje navedenih mjera potpore. Također bi u narednim istraživanjima valjalo ispitati je li povezanost između postotka učenika s teškoćama i učinkovitosti škola ista u onim školama u kojima postoji veća razina osposobljenosti učitelja za poučavanje učenika s teškoćama i u onim školama u kojima postoji manja razina osposobljenosti učitelja za poučavanje učenika s teškoćama.

Što se tiče nalaza o povezanosti između učinkovitosti osnovnih škola i postotka učenika putnika u školi, valja istaknuti nalaz koji pokazuje da je veći postotak učenika putnika povezan s nižom učinkovitosti *Djelovanja škole usmjerenim na uspjeh učenika* kao i sa nižom *Ukupnom učinkovitosti škola*. Osim mogućeg objašnjenja kako učenici putnici svakodnevno troše više vremena na putovanje do škole, što im oduzima vrijeme za učenje, odmor, ali i provođenje vremena s obitelji, ove nalaze također valja tumačiti u kontekstu drugih kontekstualnih obilježja, primjerice okruženja rada (s obzirom da su učenici putnici pretežito brojniji u ruralnim područjima RH). U tom kontekstu, valja osigurati kvalitetan sustav potpore učenicima putnicima na lokalnoj i nacionalnoj razini. Neke od mjera potpore mogu uključivati osiguravanje organiziranog prijevoza učenicima putnicima, dodatne podrške i pomoći u učenju na razini škole kroz osiguravanje dodatne nastave, cjelodnevne nastave i drugih oblika odgojno-obrazovnog rada. Također valja promisliti o mogućim mjerama koje bi smanjile broj učenika putnika u školama, poput otvaranja dodatnih područnih odjela škola u onim mjestima gdje je broj učenika putnika veći, osiguravanje potrebne infrastrukture za odvijanje nastave (ili dijela nastave) na daljinu.

Kada govorimo o obilježjima učeničke populacije, valja također istaknuti nalaze koji pokazuju kako je veći postotak učenika koji koriste subvencije povezan s lošijom *Učinkovitosti djelovanja škole usmjerenim na uspjeh učenika.* Ovi nalazi se mogu protumačiti kao prilično očekivani s obzirom da mnoga istraživanja u međunarodnom i nacionalnom kontekstu govore o povezanosti socioekonomskog statusa učenika sa školskim postignućem (Coleman i sur., 1966; Gregurović i Kuti, 2009; McLoyd, 1998; OECD, 2014, 2018; Sutton i Soderstrom, 2001; Šimić Šašić, Klarić i Proroković, 2011). No ipak valja istaknuti kako se u ovom istraživanju koristio samo jedan pokazatelj socioekonomskog statusa učenika, stoga bi za detaljniji uvid u realno stanje ove povezanosti potrebno prikupiti više podataka o socioekonomskim prilikama učenika koji uključuju podatke o ekonomskom ,socijalnom i kulturnom statusu učenika i njihovih obitelji . Nalazi ovog istraživanja svakako upućuju na potrebu za sustavnom podrškom učenicima s nižim socioekonomskim statusom kroz osiguravanje dodatnih sredstava iz proračuna koji bi se usmjerili na subvencioniranje osnovnih potreba učenika (prehrana, prijevoz), ali i onih programa i aktivnosti koji doprinose većim postignućima učenika. Učenici nižeg socioekonomskog statusa često zbog nepovoljnih obiteljskih prilika nisu u mogućnosti sudjelovati u onim (izvan)školskim aktivnostima koje se dodatno plaćaju, stoga im je potrebno osigurati sustavnu podršku kako bi ostvarili jednake uvjete odgoja i obrazovanja kao i učenici povoljnijeg socioekonomskog statusa.

Nadalje, od nalaza o koji se odnose na utvrđivanje razlika u učinkovitosti osnovnih škola s obzirom na stručnu zastupljenost, valja istaknuti nalaze koji pokazuju kako su škole koje imaju djelomično stručno zastupljenu predmetnu nastavu manje učinkovite u *Djelovanju škole usmjerenom na uspjeh učenika*, *Djelovanju škole usmjerenom na obogaćivanje školskog kurikuluma*, *Društveno-javnom djelovanju škole* te u *Ukupnoj učinkovitosti* od škola koje imaju u potpunosti stručno zastupljenu predmetnu nastavu. Ovi nalazi se mogu protumačiti kao prilično očekivani s obzirom da je stručnost učitelja jedan od temeljnih preduvjeta učinkovitosti škola, a u prilog tome govore i ranija istraživanja u nacionalnom kontekstu koja su pokazala kako uvjeti izvođenja programa i nastave u školama (među kojima je i stručna zastupljenost nastave) značajno doprinose objašnjenju uspješnosti škola (Burušić Babarović i Šakić, 2009). Sukladno izdvojenim nalazima, vidljivo je da je jedan od temeljnih preduvjeta za funkcioniranje škola na visokoj razini u svim promatranim aspektima djelovanja osiguravanje u potpunosti stručnog kadra, što se posebno odnosi na škole u ruralnim/mješovitim okružjima rada u kojima je uočen veći postotak djelomično stručno zastupljene nastave. Uz to valja podsjetiti i na ranije istaknute nepovoljnije uvjete rada škola u ruralnim/mješovitim okruženjima koji u konačnici doprinose manjoj razini učinkovitosti pojedinih aspekata djelovanja škola. Valja sukladno nalazima istraživanja sugerirati neke od mogućih mjera osiguravanja veće razine stručne zastupljenosti u nastavi, a koje su proizašle iz uočenih primjera dobre prakse u onim okruženjima u kojima su slične inicijative već zabilježene. Sugestije idu u smjeru osiguravanja uvjeta za inicijalno obrazovanje učitelja u onim sredinama u kojima je uočen manjak stručne zastupljenosti nastave, osiguravanje povoljnih uvjeta učiteljima koji se zapošljavaju u školama udaljenim od mjesta stanovanja (primjerice dodatcima na plaću, osiguravanjem pune satnice kako učitelji ne bi morali raditi u više škola istovremeno), osiguravanjem povoljnijih uvjeta stanovanja (primjerice povoljnijim stambenim kreditima, državnim poticajima) učiteljima koji zbog posla mijenjaju mjesto stanovanja i sl. Sukladno navedenom vidljivo je kako sugestije prvenstveno upućene osnivačima škola koji mogu utjecati na rasprave o proračunu u svojim lokalnim jedinicama i na taj način osigurati povoljnije uvjete rada, a time i veću razinu stručne zastupljenosti nastave u svojim školama.

Nadalje, kao indikativne nalaze istraživanja valja istaknuti one koji pokazuju kako je veći postotak unaprijeđenih učitelja u razrednoj nastavi povezan s većom *Ukupnom učinkovitosti* te kako je veći postotak unaprijeđenih učitelja u predmetnoj nastavi povezan s većom *Učinkovitosti djelovanja škole usmjerenim na uspjeh učenika*, *Učinkovitosti djelovanja škole usmjerenim na obogaćivanje školskog kurikuluma* i *Ukupnom učinkovitosti.* Valja uočiti kako su obje analize pokazale kako je postotak unaprijeđenih učitelja povezan s ukupnom

učinkovitosti škola, što potvrđuje važnost trajnog profesionalnog razvoja učitelja kao jednog od temeljnih preduvjeta učinkovitosti učitelja, a time i učinkovitosti škola. U tom kontekstu, učiteljima treba osigurati veću dostupnost stručnom usavršavanju, koji osim obveznih oblika usavršavanja treba uključivati i usavršavanje u onim područjima koja su od posebnog interesa učitelja. Također treba osigurati dostupnost stručnih usavršavanja na višim razinama sustava, ali i poticati učitelje na sudjelovanje u različitim projektima, empirijskim istraživanjima, objavljivanje stručnih publikacija i sl. Primjerice u ovom se istraživanju pokazalo kako učitelji škola iz uzorka redovito sudjeluju na stručnim usavršavanjima na gradskoj ili županijskoj razini, no indikativan je nalaz kako učitelji iz samo 12 škola iz uzorka (21,4%) redovito sudjeluju na stručnim usavršavanjima na državnoj razini, dok na međunarodnoj razini sudjeluju učitelji iz samo 3 škole (5,4%) iz uzorka. U tom smislu valja osigurati dodatna financijska sredstva (primjerice prijavama na projekte) koja je potrebno usmjeriti u ona stručna usavršavanja učitelja koja su od posebnog interesa za unapređenje odgojno-obrazovnog procesa i učinkovitost škole.

Nadalje, valja naglasiti kako se u svim ispitanim oblicima odgojno-obrazovnog rada koji se provode u školama (produženi boravak, produženi stručni postupak, poseban razredni odjel, kombinirani razredni odjel) utvrdila statistički značajna razlika u učinkovitosti pojedinih aspekata djelovanja škola. Najviše razlika u učinkovitosti je utvrđeno između škola koje provode i škola koje ne provode produženi boravak, što ukazuje na značajnost ovog oblika odgojno-obrazovnog rada te programa i aktivnosti koje se u njemu provode. Nalazi pokazuju kako škole koje ne provode produženi boravak imaju niže rezultate u *Učinkovitom djelovanju škole usmjerenom na uspjeh učenika, Učinkovitom djelovanju škole usmjerenom na vrednovanje rada, Učinkovitom djelovanju škole usmjerenom na obogaćivanje školskog kurikuluma, Učinkovitom društveno-javnom djelovanju škole* te u *Ukupnoj učinkovitosti.* Indikativan je nalaz o tome da produžen boravak u većoj mjeri provode škole iz urbanog okružja rada (čak 59,3 % škola), dok je u ruralnim/mješovitim školama taj postotak znatno manji (samo 20,7% škola provodi produženi boravak). U tom kontekstu, preporuke idu u smjeru izdvajanja dodatnih financijskih sredstava iz proračuna jedinica lokalne (područne) samouprave kako bi se osiguralo provođenje produženog boravka u što većem broju škola. Također valja istaknuti nalaze koji su pokazali suprotno od očekivanog, kao primjerice da ne postoji statistički značajna povezanost između škola koje provode produženi boravak i škola koje ne provode produženi boravak u *Učinkovitosti djelovanja škole usmjerenog na zadovoljstvo korisnika i dionika*. Kao što je u prikazu rezultata naglašeno, s obzirom na česte rasprave o nezadovoljstvu učitelja koji rade u produženom boravku, očekivalo se da će nalazi istraživanja pokazati manju razinu

učinkovitosti u navedenom aspektu djelovanja u školama koje provode produženi boravak, kao i eventualno veće zadovoljstvo roditelja školom. Sukladno navedenom, u narednim bi istraživanjima valjalo dublje ispitati aspekt djelovanja škole usmjerenog na zadovoljstvo korisnika i dionika, po mogućnosti utvrditi postoji li razlika između škola koje provode ili ne provode produženi boravak s obzirom na pojedinačne elemente aspekta djelovanja škole usmjerenog na zadovoljstvo, kao i procjenu zadovoljstva vršiti na temelju više dimenzija.

Ovim nalazima valja nadodati nalaze koji pokazuju kako škole koje ne provode produženi stručni postupak imaju statistički značajno niže rezultate u *Učinkovitom djelovanju škole usmjerenom na uspjeh učenika, Učinkovitom djelovanju škole usmjerenom na vrednovanje rada, Učinkovitom djelovanju škole usmjerenom na obogaćivanje školskog kurikuluma i u Ukupnoj učinkovitosti.* U tom kontekstu valja istaknuti očekivane nalaze poput onog da škole koje ne provode produženi stručni postupak imaju nižu razinu učinkovitosti u aspektu djelovanja usmjerenog na uspjeh učenika, što ukazuje na važnost djelovanja programa produženog stručnog postupka na uspjeh i postignuća učenika. Također se pokazalo da produženi stručni postupak u velikoj većini provode škole iz urbanog okružja rada (87,5%), što nanovo ukazuje na neujednačenost obrazovnih uvjeta i programske ponude škola s obzirom na kontekstualna obilježja škola. S obzirom da se pokazalo kako postoje naznake da su škole koje ne provode produženi stručni postupak manje učinkovite u pojedinim aspektima djelovanja škole kao i u ukupnoj učinkovitosti od škola koje provode produženi stručni postupak, valjalo bi u narednim istraživanjima dublje ispitati moguće razloge ukazanih razlika u učinkovitosti. Posebice valja ispitati moguće razloge zbog kojih se pokazalo da su škole koje ne provode produženi stručni postupak manje učinkovite u djelovanju škole usmjerenom na vrednovanje rada i djelovanju škole usmjerenom na obogaćivanje školskog kurikuluma. Slične preporuke je moguće izdvojiti i na temelju nalaza o statistički značajnoj razlici između škola koje nemaju poseban razredni odjel i škola koje imaju poseban razredni odjel u *Učinkovitosti djelovanja škole usmjerenog na zadovoljstvo korisnika i dionika.* S obzirom da se pokazalo kako je u školama koje nemaju poseban razredni odjel viša razina zadovoljstva korisnika i dionika te s obzirom na specifičnosti rada u posebnim razrednim odjelima, moguće je pretpostaviti kako je jedan od razloga manje razine zadovoljstva nedovoljna stručna podrška učiteljima. Sukladno navedenom, valjalo bi dublje ispitati moguće razloge nezadovoljstva kroz ispitivanje pojedinačnih elemenata navedenog aspekta djelovanja škola kako bi se utvrdili mogući razlozi nezadovoljstva učitelja i roditelja. Na temelju izdvojenih nalaza vidljivo je kako postoji potreba za osiguranjem sustavne stručne podrške učiteljima i školama kroz osposobljavanje za rad s učenicima s posebnim potrebama koji pohađaju nastavu u posebnim razrednim odjelima. Kao

neke od mogućih mjera podrške valja izdvojiti kvalitetnije inicijalno obrazovanje učitelja koje osim polaganja stručnih kolegija o karakteristikama učenika s posebnim potrebama, treba uključivati i smjernice za primjenu i rad u praksi. Također valja osigurati sustavno i usmjereno stručno usavršavanje, posebice učitelja koji rade u posebnim razrednim odjelima, kao i podršku stručne službe škole, prvenstveno defektologa – socijalnog pedagoga. Osim osnaživanja učitelja za rad s učenicima s posebnim potrebama, valja raditi na osnaživanju roditelja učenika s posebnim potrebama na aktivno uključivanje u aktivnosti i rad škole. I konačno, s obzirom na odgojno-obrazovne oblike koji se provode u školama valja istaknuti nalaz kako škole koje nemaju kombinirani razredni odjel imaju statistički značajno više rezultate u *Učinkovitosti djelovanja škole usmjerenog na uspjeh učenika.* I u ovom slučaju valja uočiti kako su nalazi provedenog istraživanja povezani s kontekstualnim obilježjima škola, konkretnije s činjenicom da se kombinirani razredni odjeli pretežito provode u školama ruralnog/mješovitog okružja rada (čak 58,6% škola iz uzorka koje pripadaju ruralnom/mješovitom okružju rada imaju kombinirane razredne odjele) i u školama kojima su osnivači županije (47,1% škola kojima su osnivači županije imaju kombinirane razredne odjele). U tom kontekstu, valjalo bi dublje istražiti razloge zbog kojih se u ovom istraživanju pokazalo kako su škole koje imaju kombinirana odjeljenja manje učinkovite u aspektu djelovanja usmjerenog na uspjeh učenika, odnosno ispitati jesu li obilježja organizacije kombiniranih razrednih odjeljenja povezana sa lošijim postignućima učenika ili na njih posredno djeluju obilježja škola u kojima je nastava organizirana u kombiniranim razrednim odjeljenjima.

Što se tiče opremljenosti škola, valja istaknuti nalaze koji ukazuju kako su lošije opremljene škole manje učinkovite u *Djelovanju škole usmjerenom na uspjeh učenika* od bolje opremljenih škola, kao i da su lošije opremljene škole manje *Ukupno učinkovite* od bolje opremljenih škola. Sukladno radnije istaknutim pretpostavkama kako je lošija opremljenost škola povezana s nedostatkom financijskih sredstava te kontekstualnim obilježjima kao što su okružje rada i osnivač, valja istaknuti neke od mogućih mjera poboljšanja opremljenosti škola. Prvenstveno je potrebno osigurati minimalne infrastrukturne uvjete rada u svim školama RH, a posebice u školama ruralnog/mješovitog okružja rada gdje je uočena znatno lošija opremljenost, a time i manja razina učinkovitosti navedenih aspekata djelovanja škola. Kako bi se mogli osigurati odgovarajući uvjeti za izvođenje odgojno-obrazovnog procesa, nužno je prije svega osigurati dostatna financijska sredstva školama. Osim izražene potrebe za znatno većim ulaganjem u sektor obrazovanja na nacionalnoj i lokalnoj razini, valja osnaživati ravnatelje, ali i ostale dionike u pribavljanju dodatnih financijskih sredstava i nastojanju da unaprijede uvjete rada u svojim školama (primjerice kroz namjensko financiranje u svrhu obnova škola,

doniranje opreme, nastavnih sredstava i pomagala, opremanje školskih prostora, financiranje putem projekata i sl.). Ove preporuke svakako valja primijeniti i s obzirom na indikativne nalaze koji pokazuju kako su škole koje djelomično ulažu napore u pribavljanje dodatnih financijskih sredstava manje učinkovite u *Djelovanju škole usmjerenom na suradnju* od škola koje ulažu više napora u pribavljanje dodatnih financijskih sredstava. Sukladno ovim nalazima, ističe se potreba za ostvarivanjem pozitivne suradnje s roditeljima i lokalnom zajednicom, a posebice u pogledu unapređenja uvjeta u kojima škole djeluju.

S obzirom na izdvojene školske procese, valja istaknuti indikativne nalaze kako su škole u kojima je dominantno zastupljeno distribuirano školsko vođenje učinkovitije u *Djelovanju škole usmjerenom na zadovoljstvo zaposlenika i korisnika* od škola koje imaju dominantno zastupljeno individualno školsko vođenje. S obzirom na ranije istaknute usporedbe sa srodnim istraživanjima, vidljivo je kako ovi nalazi svakako upućuju na važnost osnaživanja ravnatelja u smjeru provođenja distribuiranog školskog vođenja za kojeg se u ovom istraživanju pokazalo da doprinosi većoj učinkovitosti djelovanja škole usmjerenog na zadovoljstvo dionika i korisnika. Osim osiguravanja sustavnog inicijalnog obrazovanja ravnatelja, bilo bi poželjno osigurati usmjerena stručna usavršavanja koja će doprinijeti osposobljavanju ravnatelja za vođenje sa svrhom podizanja razine obilježja distribuiranog školskog vođenja, a time i podizanja učinkovitosti različitih aspekata djelovanja škola. S obzirom da se pokazalo kako podizanje razine obilježja distribuiranog školskog vođenja doprinosi većem zadovoljstvu učitelja poslom, ali i većem zadovoljstvu roditelja važno je također osnaživati upravljačke kapacitete učitelja i roditelja kao važnih dionika u funkcioniranju škole i odgojno-obrazovnog procesa. U tom kontekstu, učitelje i roditelje valja poticati na aktivno i samoinicijativno uključivanje u participaciju i donošenje odluka na razini škola. Kao neke od mjera poticanja učitelja na uključivanje u školsko vođenje valja istaknuti različite beneficije (primjerice dodatke na plaću, prilike za dodatna stručna usavršavanja na državnoj ili međunarodnoj razini, prilike za napredovanje u struci, suradnju s vanjskim dionicima i institucijama nadležnim za odgoj i obrazovanje, prilike za sudjelovanje stručnim i znanstvenim projektima i sl). Sukladno uočenim primjerima dobre prakse, valja osmisliti različite oblike uključivanja roditelja u procese donošenja odluka, kao primjerice organiziranje različitih aktivnosti u koje su uključeni svi sudionici odgojno-obrazovnog procesa u školi, organiziranje školskih projekata, angažiranje roditelja u osmišljavanju strategija za unapređenje uvjeta rada škole.

Na kraju valja istaknuti nalaze provedenih moderatorskih analiza koje su pokazale kako među odabranim moderatorima (*Osnivač, Okružje rada, Veličina škole, Broj smjena u školi, Broj učenika na jednog učitelja u školi, Postotak učenika s teškoćama, Postotak učenika*

putnika, Postotak učenika koji koriste subvencije, Udio stručne zastupljenosti u razrednoj nastavi, Udio stručne zastupljenosti u predmetnoj nastavi, Opremljenost škole, Pribavljanje dodatnih financijskih sredstava) nema statistički značajnih moderatora na uočene razlike škola različitog dominantnog tipa školskog vođenja u varijabli *Učinkovito djelovanje škole usmjereno na zadovoljstvo zaposlenika i korisnika*.

Također valja istaknuti otvorena pitanja koja su proizašla iz provedenog istraživanja, kao i ukazati na metodološka ograničenja, ali i znanstveni doprinos provedenog istraživanja. Sukladno tome, na temelju provedenog istraživanja uočava se potreba za dubljim ispitivanjem pojedinih aspekata djelovanja škole na temelju kojih se u ovom istraživanju procjenjivala učinkovitost škola. To se prvenstveno odnosi na daljnju operacionalizaciju odabranih skupina pokazatelja učinkovitosti, ali i na razmatranje dodatnih skupina pokazatelja koji nisu obuhvaćeni ovim istraživanjem. U tom kontekstu, značajno bi bilo u narednim istraživanjima uključiti podatke o uspjehu učenika na standardiziranim testovima znanja kao značajnog pokazatelja obrazovnih postignuća učenika. Također valja naglasiti kako se ukazala potreba za prikupljanjem većeg broja pokazatelja odgojnog djelovanja škole. Nadalje, aspekt djelovanja škole usmjerenog na obogaćivanje školskog kurikuluma valja nadopuniti podacima o kvaliteti provedenih aktivnosti i programa koje čine sastavnice školskog kurikuluma. Također bi značajno bilo ispitati povezanost nekih drugih školskih procesa (primjerice školske klime ili drugih tipova školskog vođenja) sa odabranim pokazateljima učinkovitosti, kao i ispitati koji procesi na razini razreda doprinose većoj učinkovitosti škola. Uz navedena otvorena pitanja koja čine polazište za buduća istraživanja u ovom području, valja istaknuti i neka metodološka ograničenja provedenog istraživanja. U tom kontekstu valja napomenuti kako bi u budućim istraživanjima bilo poželjno obuhvatiti veći uzorak škola u nacionalnom kontekstu, kako bi se mogle provesti dodatne analize te ispitati pojedinačni doprinos svake pojedine skupine pokazatelja u ukupnoj učinkovitosti škola. S obzirom da su se u ovom istraživanju primarno prikupili podaci o objektivnim pokazateljima učinkovitosti te su analize provedene na razini škole kao statističke jedinice analize, u narednim bi istraživanjima bilo poželjno prikupiti podatke o subjektivnim pokazateljima učinkovitosti na temelju ispitivanja mišljenja, stavova i percepcija o učinkovitosti škola ključnih dionika uključenih u odgojno-obrazovni proces (ravnatelja, stručnih suradnika, učenika, roditelja, predstavnika lokalne zajednice i sl). S obzirom na ograničenja kvantitativnog metodološkog pristupa na kojem se temeljilo ovo istraživanje, u narednim bi istraživanjima svakako trebalo uključiti i kvalitativne istraživačke metode kako bi se osiguralo dublje razumijevanje fenomena učinkovitosti škola.

Na kraju zaključnog dijela disertacije valja istaknuti znanstveni doprinos ovog istraživanja koji se prvenstveno očituje u proširivanju znanstvenih spoznaja o fenomenu učinkovitosti s posebnim naglaskom na identificiranje objektivnih pokazatelja učinkovitosti škola i načine njihova procjenjivanja. U tom kontekstu valja naglasiti kako se znanstveni doprinos ovog istraživanja očituje u detaljnoj teorijskoj analizi različitih pristupa i određenja koncepta učinkovitosti te prikazu dosadašnjih istraživanja u ovom području. Na istraživačkoj razini znanstveni se doprinos očituje u konstrukciji *Modela istraživanja* učinkovitosti škola sukladno kojemu se utvrdila učinkovitost osnovnih škola u Republici Hrvatskoj, a potom i razlike u učinkovitosti škola s obzirom na opća i kontekstualna obilježja škola te školske procese (tip školskog vođenja). Nadalje, specifičan znanstveni i istraživački doprinos očituje se u konstrukciji instrumenta za prikupljanje podataka o objektivnim pokazateljima učinkovitosti i različitim obilježjima osnovnih škola (*Upitnika za prikupljanje objektivnih pokazatelja učinkovitosti i obilježja škola*) čime se dodatno otvorio prostor za buduća istraživanja u području učinkovitosti škola, a posebice u nacionalnom kontekstu. Sukladno navedenom, vidljivo je da se znanstveni doprinos ovog istraživanja očituje na više razina. Također valja ukazati i na ranije spomenutu primijenjenu svrhu istraživanja koja se očituje u opisu i preliminarnom uvidu u stanje učinkovitosti osnovnih škola u RH, a čime se školama uključenim u istraživanje omogućuje uvid u vlastitu učinkovitost, ali ujedno i u učinkovitost drugih škola na nacionalnoj razini. Sudjelovanjem u ovom istraživanju školama je omogućen uvid u nove spoznaje o specifičnim obilježjima i školskim procesima koji doprinose većoj učinkovitosti škola, a koje im u konačnici mogu poslužiti kao polazište u strateškom planiranju promjena i unapređenju rada. Osim istraživačima i sudionicima odgojno-obrazovnog procesa, rezultati ovog istraživanja mogu koristiti i kreatorima obrazovnih politika na nacionalnoj razini. Rezultati provedenog istraživanja mogu poslužiti kao smjernice u donošenju i implementaciji *policy* odluka te planiranju i osmišljavanju strategija koje će voditi ka povećanju učinkovitosti ne samo na razini škola, već na razini čitavog odgojno – obrazovnog sustava.

9. LITERATURA

Adams, D. (1993). Defining Educational Quality. *Educational Planning, 9* (3), 3-18.

Al Ahbabi, N. M. N. M. (2016). *Towards leading effective secondary schools in Abu Dhabi, UAE: stakeholders' perceptions* (Doctoral dissertation, University of Glasgow). Preuzeto 20. lipnja 2017. s https://core.ac.uk/download/pdf/42374573.pdf

Albert-Green, D. F. (2005). *Teachers', parents', and students' perceptions of effective school characteristics of two Texas urban exemplary open-enrollment charter schools* (Doctoral dissertation, Texas A&M University). Preuzeto 20. lipnja 2017. s http://oaktrust.library.tamu.edu/bitstream/handle/1969.1/2566/etd-tamu-2005B-EDCI-Albert.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Alfirević, N., Burušić, J., Pavičić, J. i Relja, R. (2016). *Školska učinkovitost i obrazovni menadžment: ususret smjernicama istraživanja i javne politike u jugoistočnoj Europi.* Zadar: Sveučilište u Zadru.

Andevski, M., Arsenijević, J. i Spajić, B. (2012). Leadership characteristics of employees in school systems in the Republic of Croatia and the Republic of Serbia. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje, 14*(4), 881-915.

Anđić, D., Pejić Papak, P. i Vidulin-Orbanić, S. (2010). Stavovi studenata i učitelja o razrednom ozračju kao prediktoru kvalitete nastave u osnovnoj školi. *Pedagogijska istraživanja,* 7(1), 67-81.

Babarović, T., Burušić, J. i Šakić, M. (2009). Uspješnost predviđanja obrazovnih postignuća učenika osnovnih škola Republike Hrvatske. *Društvena istraživanja, 18*(4-5), 102-103.

Bahtijarević-Šiber, F., Borović, S., Buble, D., Dujanić, M. i Kapustić, S. (1991). *Organizacijska teorija.* Zagreb: Informator.

Bamburg, J. D. (1994). *Raising Expectations To Improve Student Learning*. Urban Monograph Series.

Baranović, B., Domović, V. i Štibrić, M. (2006). O aspektima školske klime u osnovnim školama u Hrvatskoj. *Sociologija sela, 44*(4), 485-504.

Barber, M. i Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing schools systems come out on top.* McKinsey & Company.

Bezinović, P. (2010). *Samovrednovanje škola: Prva iskustva u osnovnim školama.* Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.

Bilić, V. (2016). Školski uspjeh djece i mladih koji odrastaju u siromaštvu i materijalno nepovoljnim uvjetima. *Nova prisutnost: časopis za intelektualna i duhovna pitanja, 14*(1), 91-105.

Blase, J. i Blase, J. (2000). Effective instructional leadership: Teachers' perspectives on how principals promote teaching and learning in schools. *Journal of Educational Administration, 38*(2), 130-141.

Blažević, I. (2014). Rukovodeća uloga ravnatelja u školi. *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu, 63*(1-2), 7-21.

Bollen, R. (1996). School effectiveness and school improvement: the intellectual and policy context. U: D., Reynolds, R., Bollen, B., Creemers, D., Hopkins, L., Stoll i N., Lagerweij (Ur.). *Making good schools: Linking schools effectiveness and school improvement.* London: Routledge.

Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational administration quarterly, 37*(5), 662-683.

Bolden, R. (2011). Distributed Leadership in Organizations: A Review of Theory and Research. *International Journal of Management Reviews,* 13, 251–269.

Botha, R. J. (2010). School effectiveness: conceptualising divergent assessment approaches. *South African Journal of Education, 30*(4), 605-620.

Bouillet, D. i Uzelac, S. (2008). *Priručnik za nositelje produženog stručnog tretmana u osnovnim i srednjim školama*. Zagreb: Nakladni zavod globus

Božić, B. (2015). Stvarno i poželjno razredno ozračje u osnovnoj školi. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja, 61*(1), 93-100.

Braš Roth, M., Markočić Dekanić, A., Ružić, D. (2014). *TALIS 2013: Glas učitelja i ravnatelja za bolje ishode poučavanja.* Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja – PISA centar.

Braš Roth, M, Markočić Dekanić, A. i Markuš Sandrić, M. (2017). *PISA 2015 Prirodoslovne kompetencije za život.* Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.

Brewster, C. i Railsback, J. (2003). *Building Trusting Relationships for School Improvement: Implications for Principals and Teachers.* By Request Series.

Bruggencate, G., Luyten, H., Scheerens, J. i Sleegers, P. (2012). Modeling the Influence of School Leaders on Student Achievement: How Can School Leaders make a Difference? *Education Administration Quarterly,* 48, 4, 699-732.

Brust Nemet, M. i Mlinarević, V. (2016). Procjene učitelja o kulturi škole. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja, 62*(1), 93-103.

Brust Nemet, M. i Velki, T. (2016). Socijalne, emocionalne i pedagoške kompetencije nastavnika kao prediktori različitih aspekata kulture škole. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje, 18*(4), 1087-1119.

Bryk, A. i Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. Russell Sage Foundation.

Buchberger, I. (2016). Školsko vođenje kao čimbenik učinkovite škole. *Napredak, 157*(1-2), 165-186.

Buchberger, I., (2018). *Pretpostavke i obilježja vođenja u hrvatskim osnovnim školama* (doktorski rad). Rijeka: Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci.

Buchberger, I., Kovač, V. i Bastalić, A. A. (2018). Přínos distributivního vedení škol k pracovní spokojenosti učitelů. *Studia paedagogica,* 23(1), 55-80.

Buljubašić Kuzmanović, V. i Botić, T. (2012). Odnos školskog uspjeha i socijalnih vještina kod učenika osnovne škole. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja, 58*(27), 38-53.

Buljubašić-Kuzmanović, V. i Kretić Majer, J. (2008). Vrednovanje i samovrednovanje u funkciji istraživanja i unapređivanja kvalitete škole. *Pedagogijska istraživanja, 5*(2), 139-149.

Burcar, Ž. (2013a). *Školski menadžment i liderstvo: Uloga ravnatelja u hrvatskom školstvu.* Split: Redak.

Burcar, Ž. (2013b). Predikcija stavova o menadžerskim i liderskim poslovima ravnatelja kroz analizu broja učenika, broja smjena i tjednog radnog vremena ravnatelja. *Magistra Iadertina, 8*(1), 127-139.

Burcar, Ž. (2007). Utjecaj nekih elemenata sustava i nekih procesa na kvalitetu u osnovnoj školi. *Andragoški glasnik, 18*, 23-30.

Burgess, M. i Dixon, P. (2012). A comparative study of school effectiveness in Aguablanca, Colombia. *Educational Management Administration & Leadership*, *40*(3), 362-375.

Burušić, J. i Babarović, T. (2007). *Eksperimentalno vanjsko vrednovanje obrazovnih postignuća u osnovnim školama Republike Hrvatske.* Istraživački izvještaj. Zagreb: Institut za društvene znanosti Ivo Pilar.

Burušić, J., Babarović, T. i Šakić, M. (2009). Odrednice uspješnosti osnovnih škola u Republici Hrvatskoj: rezultati empirijske provjere. *Društvena istraživanja, 18*(102-103), 605-624.

Bush, T. (2008). *Leadership and Management Development*. London: Sage.

Bush, T. (2009). Leadership development and school improvement: Contemporary issues in leadership development. *Educational Review, 61*(4), 375-389.

Bush, T. i Glover, D. (2014). School Leadership Models: What do we know? *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 34, 5, 553-571

Carroll, J. B. (1989). The Carroll model: A 25-year retrospective and prospective view. *Educational Researcher, 18*(1), 26-31.

Cheng, Y.C. (1996). *School effectiveness and school-based management: A mechanism for development.* London, Washington D.C.: The Falmer Press.

Cheng, Y. C. (1997). *Monitoring School Effectiveness: Conceptual and Practical Possibilities and Dilemmas in Developing a Framework.* Paper presented at the Asia-Pacific Economic Cooperation Education Forum on School-Based Indicators of Effectiveness (Quilin, China, April 13-16, 1997).

Choi Wa Ho, D. (2010). Teacher Participation in Curriculum and Pedagogical Decisions: Insights into Curriculum Leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 38, 5, 613–624.

Cindrić, M. (1995). *Profesija učitelj u svijetu i u Hrvatskoj.* Velika Gorica-Zagreb: Persona.

Cohen, L., Manion, L., Morrison, K., Kuterovac-Jagodić, G. i Marušić, I. (2007). *Metode istraživanja u obrazovanju: prijevod petog izdanja.* Naklada Slap.

Coleman, J. S., Campbell, E., Q, Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. USA: Department of health, education and welfare.

Cotton, K. (1990). School Wide and Classroom Discipline. *School Improvement Research Series*, December, 1-20.

Cotton, K. (1995). *Effective schooling practices: A research synthesis, 1995 update*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.

Cotton, K. i Wikelund, K. R. (1989). *Expectations and student outcomes*. Portland Oregon: Northwest Regional Educational Laboratory.

Creemers, B. P. i Scheerens, J. (1994). Developments in the educational effectiveness research programme. *International Journal of Educational Research, 21(*2), 125-140.

Creemers, B. P. i Reezigt, G. J. (1996). School level conditions affecting the effectiveness of instruction. *School effectiveness and school Improvement, 7*(3), 197-228.

Creemers, B. i Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools.* London and New york: Routledge.

Creemers, B. P., Kyriakides, L. i Sammons, P. (2010). *Methodological advances in educational effectiveness research.* London and New York: Routledge.

Creemers, B. P. i Kyriakides, L. (2016). Theory development in educational effectiveness research. U: Chapman, C., Muijs, D., Reynolds, D., Sammons, P. i Teddlie, C. (Ur.). *The Routledge International Handbook of Educational Effectiveness and Improvement: Research, policy and practice.* London and New York: Routledge.

Curry, K. A. (2014). Team Leadership: It's Not for the Faint of Heart. *Journal of Cases in Educational Leadership,* 17, 2, 20-40.

Čepić, R., Tatalović Vorkapić, S. i Ružić, S. (2016). Self-evaluation of the quality of the learning process at the individual, team and organizational level from the teachers' perspective. *Školski vjesnik-Časopis za pedagogijsku teoriju i praksu, 65,* 11-21.

Darling-Hammond, L., Amrein-Beardsley, A., Haertel, E. i Rothstein, J. (2012). Evaluating teacher evaluation. *The Phi Delta Kappan, 93*(6), 8-15.

Day, C., Hopkins, D., Harris, A. i Ahtaridou, E. (2009). *The impact of school leadership on pupil outcomes.* Final report. Preuzeto 20. lipnja 2017. s http://dera.ioe.ac.uk/11329/1/DCSF-RR108.pdf

Desforges, C. i Abouchaar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review* (Vol. 433). Nottingham: DfES publications.

Domović, V. (2003). *Školsko ozračje i učinkovitost škole*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Drvodelić, M. (2016). *Stilovi vodstva ravnatelja, školsko ozračje i samovrednovanje osnovnih škola* (doktorski rad). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja, Narodne novine broj 63/2008. Preuzeto 15. travnja 2018. s https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_06_63_2129.html

Dunsworth, M. i Billings, D. (2009). *The High Performing School: Benchmarking the 10 Indicators of Effectiveness*. Solution Tree Press.

Dusewicz, R. A. i Beyer, F. S. (1988). *Dimensions of Excellence Scales: Survey Instruments for School Improvement.* Preuzeto 25. svibnja 2017. s http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED302590.pdf

Dweck, C. (2017). *Mindset-updated edition: Changing the way you think to fulfil your potential*. Hachette UK.

Đaković, O. (2011). *Evaluacija modela stručnog usavršavanja ravnatelja srednjih škola Republike Hrvatske u školskom menadžmentu* (doktorski rad). Rijeka: Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci.

Edmonds, R. R. (1982). *Programs of school improvement: An overview.* Preuzeto 20. lipnja 2017. s http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED221536.pdf

Epstein, J. L. (1984). Single Parents and the Schools: The Effect of Marital Status on Parent and Teacher Evaluations. Preuzeto 20. rujna 2017. s https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED243874.pdf

Epstein, J. L. i Salinas, K. C. (2004). Partnering with families and communities. *Educational leadership*, *61*(8), 12-19.

ETUCE (2012). *Policy Paper on School Leadership.* Preuzeto 11. prosinca 2016. s https://www.csee-etuce.org/images/attachments/ETUCEPolicyPaperchoolLeadershipEN.pdf

European Commission [EC] (2012). Survey of Schools: ICT in Education. Country profile : Croatia Preuzeto 4. svibnja 2018. s https://ec.europa.eu/digital-single-market/sites/digital-agenda/files/Croatia%20country%20profile.pdf

European Commission [EC] (2015). *Schools policy. A whole school approach to tackling early school leaving.* Preuzeto 20. lipnja 2017. s http://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2014-2015/school/early-leaving-policy_en.pdf

Fan, X. i Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational psychology review*, *13*(1), 1-22.

Fantuzzo, J., McWayne, C. M., Perry, M. A. i Childs, S. (2004). Multiple dimensions of family involvement and their relations to behavioral and learning competencies for urban, low-income children. *School Psychology Review*, *33*(4), 467.

Faubert, V. (2009). School Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review. OECD Education Working Papers, No. 42, OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/218816547156

Finn, J. D. i Achilles, C. M. (1999). Tennessee's class size study: Findings, implications, misconceptions. *Educational evaluation and policy analysis*, *21*(2), 97-109.

Friedman, B. A., Bobrowski, P. E. i Geraci, J. (2006). Parents' school satisfaction: ethnic similarities and differences. *Journal of Educational Administration*, *44*(5), 471-486.

Friedman, B. A., Bobrowski, P. E. i Markow, D. (2007). Predictors of parents' satisfaction with their children's school. *Journal of Educational Administration*, *45* (3), 278 – 288.

Fullan, M. (2001). *Leading in a Culture of Change.* San Francisco: Yossey-bass.

Gamboa, L. F. (2004). Changes in the School Effect in Colombia: A Multilevel Approach. *Economic Analysis Working Papers (2002-2010). Atlantic Review of Economics (2011-2016)*, *3*, 1-21.

Greenwald, R., Hedges, L. V. i Laine, R. D. (1996). The effect of school resources on student achievement. *Review of educational research*, *66*(3), 361-396.

Gregurović, M. i Kuti, S. (2010). Učinak socioekonomskog statusa na obrazovno postignuće učenika: Primjer PISA istraživanja, Hrvatska 2006. *Revija za socijalnu politiku*, *17*(2), 179-196.

Gronn, P. (2008). The future of distributed leadership. *Journal of Educational Administration*, 46, 2, 141-158.

Gurr, D. (2007). A review of school accountability in Australia: Diversity and progress in school accountability systems. *Education Research for Policy and Practice, 6 (3), 165, 186*.

Habjanec-Martinović, S. i Marušić, D. (1999). Okvirni program produženog stručnog postupka u osnovnim školama. *Kriminologija & socijalna integracija: časopis za kriminologiju, penologiju i poremećaje u ponašanju*, *7*(1), 77-82.

Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and policy in schools*, *4*(3), 221-239.

Hallinger, P. i Heck, R. H. (2010.). Leadership for Learning: Does Collaborative Leadership Make a Difference in School Improvement? *Educational Management, Administration and Leadership*, *38*(6), 654-678.

Hanushek, E. A. (1997). Assessing the effects of school resources on student performance: An update. *Educational evaluation and policy analysis*, *19*(2), 141-164.

Hanushek, E. A. (2003). The failure of input-based schooling policies. *The economic journal*, *113*(485), 64-98.

Hanushek, E. A., Kain, J. F., O'Brien, D. M. i Rivkin, S. G. (2005). *The market for teacher quality* (No. w11154). National Bureau of Economic Research. Preuzeto 20. lipnja 2017. s http://www.nber.org/papers/w11154.pdf

Harris, A. (2003). The changing context of leadership: Research, theory and practice. U: Harris, A., Day, C., Hopkins, D., Hadfield, M., Hargreaves, A. i Chapman, C. *Effective leadership for school improvement* (pp. 9-25). Routledge.

Harris, A. (2007). Distributed leadership: conceptual confusion and empirical reticence. *International Journal of Leadership in Education*, 10, 3, 1–11.

Harris, A. (2008). *What is Distributed Leadership?* Preuzeto 20. siječnja 2017. s http://www.almaharris.co.uk/distributed_leadership.htm

Harris, A., Andrew-Power, K. i Goodall, J. (2009). *Do parents know they matter? Raising achievement through parental engagement.* New York: Continuum International Publishing Group.

Harvey, L. i Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & evaluation in higher education*, *18*(1), 9-34.

Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.* Routledge.

Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.

Hattie, J. i Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, *77*(1), 81-112.

Henderson, A. T. i Berla, N. (1994). *A new generation of evidence: The family is critical to student achievement.* Columbia, MD: National Committee for Citizens in Education. Preuzeto 20. rujna 2017. s https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED375968.pdf

Henderson, A. T. i Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of family, school, community connections on student achievement.* Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.

Hernaus, T. (2016). *Teorije* organizacije. Preuzeto 15. travnja 2017. s http://web.efzg.hr/dok/OIM/thernaus/POGLAVLJE%20-%20Teorije%20organizacije%20WEB.pdf

Hornby, G. (2011). *Parental involvement in childhood education: Building effective school-family partnerships*. Springer Science & Business Media.

Hoy, W. (2009). *School Effectiveness Index* http://www.waynekhoy.com/school_effectiveness_index.html (25. siječnja 2016.)

Hoy, W. K. i Miskel, C. G. (2013). Educational administration. Theory, research, and practice. Ninth edition. New York: McGraw Hill.

Huang, H. M. (2012). *The Research of School Innovation and Effectiveness*. Singapore: IACSIT Press

Hulpia, H., Devos, G. i Van Keer, H. (2011). The Relation between School Leadership from a Distributed Perspective and Teachers' Organizational Commitment: Examining the Source of the Leadership Function. *Education Administration Quarterly*, 47, 5, 728-771.

James, C., Connolly, M., Dunning, G. i Elliott, T. (2006). *How very effective primary schools work*. Pine Forge Press.

Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban education*, *40*(3), 237-269.

Jokić, B. i Ristić Dedić, Z. (2018). *Analitičko izvješće. Superodlikaši. Izvješće o populacijskim podacima o učenicima koji od 5. do 8. razreda osnovne škole postižu najveće moguće obrazovno postignuće.* Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.

Joyce, B., Calhoun, E. i Hopkins, D. (2008). *Models of learning, tools for teaching.* McGraw-Hill Education (UK).

Jurčec, L. i Rijavec, M. (2015). Work orientations and well/ill-being of elementary school teachers. U: Opić, S., Matijević, M. (Ur.), *Nastava i škola za net generacije: unutarnja reforma nastave u osnovnoj i srednjoj školi* (str. 100-110). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Jurić, V. (1995). Zadovoljstvo obitelji školom. *Društvena istraživanja*, *4*(4-5), 641-655.

Jurina, M. (2008). *Organizacija i menadžment.* Zaprešić: Visoka škola za poslovanje i upravljanje s pravom javnosti 'Baltazar Adam Krčelić'

Kadivar, P., Nejad, S. N. i Emamzade, Z. M. (2005). Effectiveness of multi-grade classes: Cooperative learning as a key element of success. *World Academy of Science, Engineering and Technology,(8).*

Kadum-Bošnjak, S., Peršić, I. i Brajković, D. (2008). Stalnost uspjeha učenika u mlađim razredima osnovne škole i na prijelazu iz 4. u 5. razred. *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja*, *14*(2), 49-66.

Kirk, D. J. i Jones, T. L. (2004). *Effective schools.* Preuzeto 20. lipnja 2017. s http://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/tmrs_rg/EffectiveSchools.pdf

Ko, J. i Sammons, P. (2013). *Effective Teaching: A Review of Research and Evidence.* England: CfBT Education Trust.

Ko, J., Sammons, P. i Bakkum, L. (2014). Effective teaching. *Education Development Trust*.

Koludrović, M., Ratković, A. i Bajan, N. (2016). Odnos razredno-nastavnog ozračja, samoučinkovitosti, emocionalne kompetentnosti i školskog postignuća učenika petih i osmih razreda osnovne škole. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu,* (6-7), 247-284.

Kovač, V. (2001). *Osposobljavanje i usavršavanje sveučilišnih nastavnika.* Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.

Kovač, V. i Buchberger, I. (2014). Suradnja škola i vanjskih dionika. *Sociologija i prostor: časopis za istraživanje prostornoga i sociokulturnog razvoja, 51*(3 (197)), 523-545.

Kovač, V., Kovačević, K. R. i Rafajac, B. (2017). Efficient School Management at the Local Level. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje, 19*(1), 175-207.

Kovač, V., Staničić, S. i Buchberger, I. (2014). Obilježja i izazovi distributivnog školskog vođenja. *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu, 63*(3), 395-412.

Krce Miočić, B., Pavičić, J., Alfirević, N. i Najev Čačija, Lj. (2016). *Upravljanje odgojno-obrazovnom ustanovom: menadžment i marketing u školama.* Zadar: Sveučilište u Zadru.

Kranželić, V. i Ferić Šlehan, M. (2008). Kvaliteta školskog okruženja u percepciji roditelja: temelj partnerstva škole-obitelji-zajednice. *Kriminologija i socijalna integracija, 16*(2), 29-45.

Kuterovac Jagodić, G., Keresteš, G. i Brković, I. (2013). Osobni, obiteljski i okolinski prediktori školskoga uspjeha: Provjera moderatorske uloge odrastanja u ratom različito pogođenim područjima Hrvatske. *Psihologijske teme, 22*(1), 1-28.

Kyriacou, C. (1997). *Temeljna nastavna umijeća: metodički priručnik za uspješno poučavanje i učenje*. Educa.

Kythreotis, A., Pashiardis, P. i Kyriakides, L. (2010). The influence of school leadership styles and culture on students' achievement in Cyprus primary schools. *Journal of Educational Administration, 48(*2), 218-240.

Kyriakides, L. (2012). Advances in school effectiveness theory. U: C., Chapman, P., Armstrong, A., Harris, D., Muijs, D., Reynolds, D. i P. Sammons (Ur.). *School effectiveness and improvement research, policy and practice: challenging the orthodoxy?* (str. 44-57). London and New york: Routledge.

Kyriakides, L., Creemers, B. P. i Antoniou, P. (2009). Teacher behaviour and student outcomes: Suggestions for research on teacher training and professional development. *Teaching and teacher education*, *25*(1), 12-23.

Laila, A. (2015). The effective school: The role of the leaders in school effectiveness. *Educational Research and Reviews*, *10*(6), 695.

Langer, J. A. (2004). *Getting to excellent: How to create better schools*. Teachers College Press.

Larrivee, B., Semmel, M. I. i Gerber, M. M. (1997). Case studies of six schools varying in effectiveness for students with learning disabilities. *The Elementary School Journal*, *98*(1), 27-50.

Leithwood, K., Jantzi, D., i Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. McGraw-Hill Education (UK).

Leithwood, K. i Sun, J. (2012). The Nature and Effects of Transformational School Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 48, 3, 387-423.

Levine, D. U. (1990). Update on effective schools: Findings and implications from research and practice. *The Journal of Negro Education*, *59*(4), 577-584.

Lezotte, L. W. (1999). *Correlates of Effective Schools: The First and Second Generation.* Okemos: Effective Schools Products, Ltd.

Lezotte, L. W. i Snyder, K. M. (2011). *What effective schools do: Re-envisioning the correlates.* Solution Tree Press.

Lilek, M. (2017, 4. rujna). *Jutarnji analizirao podatke iz 78 gradova. Gdje je najbolje biti osnovnoškolac u Hrvatskoj?* Jutarnji list. Preuzeto 15. srpnja 2018. s https://www.jutarnji.hr/vijesti/obrazovanje/jutarnji-analizirao-podatke-iz-78-gradova-gdje-je-najbolje-biti-osnovnoskolac-u-hrvatskoj/5879050/

MacBeath, J. (1999). Why schools must speak for themselves. *Education review-London*, *12*, 27-33.

MacBeath, J. i Mortimore, P. (2001). *Improving school effectiveness.* McGraw-Hill Education.

MacBeath, J. i Stoll, L. (2001). A profile of change. U: J. MacBeath, i P. Mortimore. *Improving school effectiveness.* McGraw-Hill Education.

MacGilchrist, B., Reed, J. i Myers, K. (2004). *The intelligent school*. Sage.

Martin, M. O., i Mullis, I. V. (2013). *TIMSS and PIRLS 2011: Relationships among Reading, Mathematics, and Science Achievement at the Fourth Grade. Implications for Early Learning.* Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Marzano, R. J. (2003). *What works in schools: Translating research into action.* USA: ASCD.

Marzano, R. J. (2012). *Marzano levels of school effectiveness*. Marzano laboratories. Preuzeto 15. svibnja 2017. s http://www.wyoleg.gov/InterimCommittee/2012/Z02MarzanoLevels.pdf

Mason, D. A. i Burns, R. B. (1996). "Simply no worse and simply no better" may simply be wrong: A critique of Veenman's conclusion about multigrade classes. *Review of Educational research*, *66*(3), 307-322.

McLoyd, V. C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American psychologist*, *53*(2), 185.

Mehta, C.R. i Patel, N.R. (2012). *IBM SPSS Exact Tests*. IBM Corp.

Michel, N., Cater, J. J. i Varela, O. (2009). Active versus passive teaching styles: An empirical study of student learning outcomes. *Human Resource Development Quarterly*, *20*(4), 397-418

Minckler, C. H. (2013). School leadership that builds teacher social capital. *Educational Management Administration & Leadership*, 42, 5, 657–679.

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta [MZOS] (2015). *Nove boje znanja: Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije* Preuzeto 7. listopada 2017. s https://vlada.gov.hr/strategija-obrazovanja-znanosti-i-tehnologije-nove-boje-znanja/151

Milas, G. (2009). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Morrison, K. (2004). Defining effective schools. U: L., Cohen, L., Manion i K., Morrison. *A guide to teaching practice* London and New York: Routledge.

Mortimore, P. i Sammons, P. (1987). New evidence on effective elementary schools. Educational Leadership, *45*(1), 4-8

Mortimore, P. (1998). *The road to improvement: reflections on school effectiveness.* London and New York: Taylor&Francis.

Muijs, D. i Reynolds, D. (2017). *Effective teaching: Evidence and practice.* Sage.

Muraja, J. (2009). *Vodič za provedbu samovrednovanja u osnovnim školama*. Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.

Nejašmić, I. i Toskić, A. (2013). Starenje stanovništva u Hrvatskoj–sadašnje stanje i perspektive. *Hrvatski geografski glasnik, 75*(1.), 89-110.

Nevo, D. (1983). The conceptualization of educational evaluation: An analytical review of the literature. *Review of educational research*, *53*(1), 117-128.

Nsubuga, Y. K. K. (2009). *Analysis of leadership styles and school performance of secondary schools in Uganda*. (Doctoral dissertation, Nelson Mandela Metropolitan University).

Obiteljski zakon, Narodne novine broj 103/2015. Preuzeto 15. lipnja 2017. s https://www.zakon.hr/z/88/Obiteljski-zakon

Odak, I., Ristić Dedić, Z., Bezinović, P. i Rister, D. (2010). Kako škole vide sebe – Analiza samoevaluacijskog upitnika u projektu samovrednovanja škola. U: P. Bezinović (ur.). *Samovrednovanje škola: Prva iskustva u osnovnim školama.* (str. 63-96). Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.

O'Day, J. (2002). Complexity, accountability, and school improvement. *Harvard educational review*, *72*(3), 293-329.

Odhiambo, G. i Hii, A. (2012.). Key Stakeholders' Perceptions of Effective School Leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, *40*(2), 232–247.

Ololube, N. P. (2006). Teachers Job Satisfaction and Motivation for School Effectiveness: An Assessment. Online Submission. Preuzeto 5. listopada 2016. s http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496539.pdf

Opdenakker, M. C. i Van Damme, J. (2006). Teacher characteristics and teaching styles as effectiveness enhancing factors of classroom practice. *Teaching and teacher education*, 22(1), 1-21.

Organization for Economic Cooperation and Development [OECD]. (2010). *PISA in focus: What makes urban school different?* Preuzeto 12. svibnja 2017. s https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/pisa%20in%20focus%20n28%20(eng)--FINAL.pdf

Organization for Economic Cooperation and Development [OECD]. (2002). *Education at glance.* Preuzeto 25. travnja 2018. s http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/educationataglance2002-home.htm

Organization for Economic Cooperation and Development [OECD]. (2011). *PISA in focus: What can parents do to help their children succeed in school?* Preuzeto 12. svibnja 2017. s https://www.oecd.org/pisa/49012097.pdf

Organization for Economic Cooperation and Development [OECD]. (2013). *PISA 2012 results: what makes schools successful?: resources, policies and practices* (volume IV). Paris: OECD Publishing. Preuzeto 12. svibnja 2017. s https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-IV.pdf

Organization for Economic Cooperation and Development [OECD]. (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning.* Paris: OECD Publishing.

Organization for Economic Cooperation and Development [OECD]. (2016). *PISA 2015 results (Volume II): Policies and Practices for Succesfull Schools.* Paris: OECD Publishing. Preuzeto 12. svibnja 2017. s https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf

Organization for Economic Cooperation and Development [OECD]. (2017). *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. Preuzeto 20. lipnja 2018. s https://doi.org/10.1787/eag-2017-en

Organization for Economic Cooperation and Development [OECD]. (2018). *PISA 2015 results in focus*. Preuzeto 15.travnja 2018. s https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf

Pahić, T., Miljević-Riđički, R. i Vizek Vidović, V. (2010). Uključenost roditelja u život škole: percepcija roditelja opće populacije i predstavnika roditelja u školskim tijelima. *Odgojne znanosti, 12*(2), 329-346.

Palekčić, M. (2005). Utjecaj kvalitete nastave na postignuća učenika. *Pedagogijska istraživanja, 2*(2), 209-232.

Pastuović, N. (1999). *Edukologija. Integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja.* Zagreb: Znamen.

Pastuović, N. (2009). *Kvaliteta hrvatskog obrazovanja.* Napredak, 150, 3-4, 320-340

Pavin, T., Rijavec, M. i Miljević-Riđički, R.(2005). Percepcija kvalitete obrazovanja učitelja i nastavnika i nekih aspekata učiteljske i nastavničke profesije iz perspektive osnovnoškolskih učitelja i nastavnika. U V. Vizek Vidović (Ur.). *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive*, 92-125.

Peko, A., Mlinarević, V. i Gajger, V. (2009). Učinkovitost vođenja u osnovnim školama. *Odgojne znanosti, 11*(2), 67-84.

Peko, A., Varga, R. i Vican, D. (2016). *Upravljanje odgojno-obrazovnom ustanovom: kultura škole.* Zadar: Sveučilište u Zadru.

Perko-Šeparović, I. (1975). *Teorije organizacije*. Školska knjiga.

Pleić, T. i Jakovčić, M. (2017). Utjecaj prometne povezanosti na školski uspjeh srednjoškolaca: primjer Srednje škole Donji Miholjac, Hrvatska. *Hrvatski geografski glasnik, 79*(2), 87-108.

Pont, B., Nusche, D. i Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership. Volume 1: Policy and Practice.* Paris: OECD.

Popović-Gavranović, D. (2014). *Priručnik za produženi stručni rad s djecom osnovnoškolskog uzrasta.* Podgorica: NVO djeca prije svega

Porter, A. C. i Brophy, J. (1988). Synthesis of research on good teaching: Insights from the work of the Institute for Research on Teaching. *Educational leadership, 45*(8), 74-85.

Pravilnik o polaganju stručnog ispita učitelja i stručnih suradnika u osnovnom školstvu i nastavnika u srednjem školstvu, Narodne novine broj 88/2003. Preuzeto 13. ožujka 2018. s http://www.azoo.hr/images/Strucni2012/Pravilnik_st.pdf

Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, Narodne novine broj 24/2015. Preuzeto 23. ožujka 2018. s http://www.propisi.hr/print.php?id=7237

Pravilnik o napredovanju učitelja i nastavnika u osnovnim i srednjem školstvu, Narodne novine broj 89/1995. Preuzeto 23. ožujka 2018. s http://www.azoo.hr/images/AZOO/Ravnatelji/Pravilnik_o_napredovanju_ucitelja_i_nastavnika_u_osnovnom_i_srednjem_skolstvu_Narodne_novine_broj_89-95.pdf

Purkey, S. C. i Smith, M. S. (1983). Effective schools: A review. The elementary school journal, *83*(4), 427-452.

Pusić, E. (2005). *Organizacija i upravne organizacije.* Preuzeto 20. travnja 2017. s http://www.hazu.hr/~azrnic/eRad492/Rad492Pusic.pdf

Puzić, S., Baranović, B. i Doolan, K. (2012). School Climate and Conflicts in School. *Sociologija i prostor, 49*(3), 335-358.

Raboteg-Šarić, Z., Šakić, M. i Brajša-Žganec, A. (2009). Kvaliteta života u osnovnoj školi: Povezanost sa školskim uspjehom, motivacijom i ponašanjem učenika. *Društvena istraživanja, 18*(4-5 (102-103)), 697-716.

Rai, A. i Prakash, A. (2014). In Pursuit of Effective Schools: From Western Perspective. *i-Manager's Journal on Educational Psychology, 7*(4), 41.

Räty, H., Jaukka, P. i Kasanen, K. (2004). Parents' satisfaction with their child's first year of school. *Social Psychology of Education, 7*(4), 463-479.

Reberšak, M. (2009). Samovrednovanje škola-korak u razvoju školskog kurikuluma. U: T., Bouillet i M. Matijević (Ur.). *Kurikulum ranog odgoja i obaveznog obrazovanja,* (str. 613-625). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Redžić, D. (2006). *Stalno stručno usavršavanje i učiteljev profesionalni razvoj* (magistarski rad). Rijeka: Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci.

Reeves, J. B. (2010). *Academic optimism and organizational climate: An elementary school effectiveness test of two measures* (Doctoral dissertation, The University of Alabama). Preuzeto 25. svibnja 2017. s http://acumen.lib.ua.edu/u0015/0000001/0000478/u0015_0000001_0000478.pdf

Reynolds, D., Teddlie, C., Chapman, C. i Stringfield, S. (2016). Effective school processes. U: C., Chapman, D., Muijs, D., Reynolds, P., Sammons i C., Teddlie (Ur.). *The Routledge International Handbook of Educational Effectiveness and Improvement: Research, policy and practice* (str. 77-99). London and New York: Routledge.

Reynolds, D., Creemers, B., Nesselrodt, P. S., Shaffer, E. C., Stringfield, S. i Teddlie, C. (2014). *Advances in school effectiveness research and practice.* UK: Elsevier.

Ristić Dedić, Z., Bezinović, P., Odak, I. i Rister, D. (2010). Analiza prednosti, nedostataka, mogućnosti i zapreka u radu škola. U: P. Bezinović (ur.). *Samovrednovanje škola: Prva iskustva u osnovnim školama.* (str. 97-108). Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.

Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A. i Rowe, K. J. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly*, 44, 5, 635-674.

Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J. i Smith, A. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children.* USA: Harvard University Press.

Sammons, P. (2007). School effectiveness and equity: Making connections. *Reading: CfBT*. Preuzeto 15. svibnja 2018. s http://www.fau.edu/education/research/conferences/icsei2006/documents/Sammons_keynote.pdf

Sammons, P., Hillman, J. i Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools. A review of school effectiveness research.* London: OFSTED.

Sammons, P. i Bakkum, L. (2011). Effective Schools, Equity and Teacher Effectiveness: A Review to the Literature. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, *15*(3), 9-26.

Sammons, P., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj, I. i Taggart, B. (2014). *Students' educational and developmental outcomes at age 16 Effective Pre-school, Primary and Secondary Education (EPPSE 3-16) Project.* Research report. Institute of education. Preuzeto 12. svibnja 2017. s http://dera.ioe.ac.uk/20873/1/RR354_-_Students__educational_and_developmental_outcomes_at_age_16.pdf

Sammons, P. M., Davis, S. i Gray, J. (2016). Methodological and scientific properties of School Effectiveness Research: exploring the underpinnings, evolution and future directions of the field. U: C., Chapman, D., Muijs, D., Reynolds, P., Sammons i C., Teddlie (Ur.). *The Routledge International Handbook of Educational Effectiveness and Improvement: Research, policy and practice* (str.25-76). London and New York: Routledge.

Scheeler, M. C. (2008). Generalizing effective teaching skills: The missing link in teacher preparation. *Journal of Behavioral Education*, 17(2), 145-159.

Scheerens, J. (1990). School effectiveness research and the development of process indicators of school functioning. *School effectiveness and school improvement*, *1*(1), 61-80.

Scheerens, J. (2000). *Improving school effectiveness.* UNESCO International Institute for Educational Planning. Preuzeto 20. rujna 2017. s https://ris.utwente.nl/ws/portalfiles/portal/5154343

Scheerens, J. (2004). *Review of school and instructional effectiveness research.* Paris, France: UNESCO.

Scheerens, J. (2013). *What is effective schooling? A review of current thought and practice.* International Baccalaureate Organization 2013. Preuzeto 20. rujna 2017. s https://ris.utwente.nl/ws/portalfiles/portal/5142494

Scheerens, J. (2016). *Educational effectiveness and ineffectiveness. A critical review of the knowledge base.* New York London: Springer.

Scheerens, J., Luyten, H., Steen, R. i Luyten-de Thouars, Y. (2007). *Review and meta-analyses of school and teaching effectiveness*. Enschede: Department of Educational Organisation and Management, University of Twente.

Scheerens, J. i Creemers, B. P. (1989). Conceptualizing school effectiveness. *International Journal of Educational Research*, 13(7), 691-706.

Scott, C., Parsley, D. i Fantz, T. (2014). *Connections between teacher perceptions of school effectiveness and student outcomes in Idaho's low-achieving schools* (REL 2014–012). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Northwest.

Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus*. Sage.

Shannon, G. S. i Bylsma, P. (2007). *Nine characteristics of high-performing schools: A research-based resource for schools and districts to assist with improving student learning.* Washington Office of Superintendent of Public Instruction

Sheldon, S. B. i Van Voorhis, F. L. (2004). Partnership programs in US schools: Their development and relationship to family involvement outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, *15*(2), 125-148.

Simon, B. S. i Epstein, J. L. (2001). School, family, and community partnerships. Promising practices for family involvement in schools. *Greenwich, Conn.: Information Age Publ*, 1-84.

Skupnjak, D. (2011). Kurikulum i profesionalni razvoj učitelja u hrvatskoj. *Napredak, 152*(2).

Slišković, A., Burić, I. i Knežević, I. (2016). Zadovoljstvo poslom i sagorijevanje na poslu kod učitelja: važnost podrške ravnatelja i radne motivacije. *Društvena istraživanja, 25*(3), 371-392.

Somech, A. (2005). Directive versus participative leadership: Two complementary approaches to managing school effectiveness. *Educational administration quarterly, 41*(5), 777-800.

Somech, A. (2010). Participative decision making in schools: A mediating – moderating analytical framework for understanding school and teacher outcomes. *Education Administration Quarterly, 46* (2), 174-209.

Spillane, J. P. (2006). *Distributed Leadership.* San Francisco: Jossey-Bass.

Staničić, S. (2000). *Vođenje odgojno-obrazovne djelatnosti u školi* (doktorski rad). Rijeka: Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci.

Staničić, S. (2006). *Menadžment u obrazovanju.* Rijeka: vlast. nakl.

Stephens, D. (2003). Quality of basic education. *Paper for EFA Global Monitoring Report.* Preuzeto 15. svibnja 2018. s *https://pdfs.semanticscholar.org/73e7/9e261f5dbcf718d376546ee0fb1d684b4be0.pdf*

Stoll, L. i Fink, D. (2000). *Mijenjajmo naše škole: kako unaprijediti djelotvornost i kvalitetu škola*. Zagreb: Educa.

Strugar, V. (2012). *Znanje, obrazovni standardi, kurikulum. Teorijsko-kritički pristup obrazovnoj politici u Hrvatskoj*. Zagreb: Školske novine.

Stufflebeam, D. L. (1971). The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability. Preuzeto 14. svibnja 2018. s https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED062385.pdf

Sušac, T. (2015). Analiza uspješnosti učenika koji pohađaju nastavu u kombiniranim odjelima. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, *61*(1), 153-162.

Sutton, A. i Soderstrom, I. (1999). Predicting elementary and secondary school achievement with school-related and demographic factors. *The Journal of Educational Research, 92*(6), 330-338.

Sweetland, S. R. i Hoy, W. K. (2000). School characteristics and educational outcomes: Toward an organizational model of student achievement in middle schools. *Educational Administration Quarterly, 36*(5), 703-729.

Šimić Šašić, S., Klarin, M. i Proroković, A. (2011). Socioekonomske prilike obitelji i kvaliteta obiteljske interakcije kao prediktori školskog uspjeha srednjoškolaca u Hrvatskoj, Bosni i Hercegovini i Makedoniji. *Ljetopis socijalnog rada, 18*(1), 31-62.

Šimeg, M. (2017., 31.listopada). *Ocjena nije uvijek slika znanja.* Školske novine.

Tayyaba, S. (2012). Rural-urban gaps in academic achievement, schooling conditions, student, and teachers' characteristics in Pakistan. *International Journal of Educational Management, 26*(1), 6-26.

Teddlie, C. i Liu, S. (2008). Examining teacher effectiveness within differentially effective primary schools in the People's Republic of China. *School Effectiveness and School Improvement, 19*(4), 387-407.

Teddlie, C. i Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research.* London and New York: Falmer press.

Topolovčan, T. (2011). *Školski kurikulum kao prepoznatljivost škole.* Zagreb: Učiteljski fakultet.

Tot, D. (2009). *Samovrednovanje učitelja i kvaliteta nastave* (doktorski rad). Rijeka: Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci.

Tot, D. (2012). Važnost kulture samovrednovanja u odgoju i obrazovanju. *Napredak, 154* (3), 271 – 288.

Tot, D. (2013). *Kultura samovrednovanja škole i učitelja.* Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Tot, D. (2014). Praćenje i samovrednovanje učiteljeva profesionalnog razvoja i djelovanja u nastavi. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja, 60*(31), 176-188.

Tot, D. i Klapan, A. (2008). Ciljevi stalnoga stručnog usavršavanja: mišljenja učitelja. *Pedagogijska istraživanja, 5*(1), 60-69.

Tuck, K. D. (1995). *Parent Satisfaction and Information* (A Customer Satisfaction Survey). Preuzeto 20. rujna 2017. s http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED401326.pdf

Uline, C. L., Miller, D. M. i Tschannen-Moran, M. (1998). School effectiveness: The underlying dimensions. *Educational Administration Quarterly, 34*(4), 462-483.

UNESCO (2012). Strategy on Teachers. Preuzeto 12. prosinca 2016. s http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002177/217775e.pdf

Van de Grift, W. (2007). Quality of teaching in four European countries: a review of the literature and application of an assessment instrument. *Educational research*, 49(2), 127-152.

Van Houtte, M. (2005). Climate or culture? A plea for conceptual clarity in school effectiveness research. *School effectiveness and school improvement, 16*(1), 71-89.

Veenman, S. (1995). Cognitive and noncognitive effects of multigrade and multi-age classes: A best-evidence synthesis. *Review of educational research, 65*(4), 319-381.

Velki, T. i Antunović, A. (2014). Razvoj i validacija hrvatskog upitnika školske klime za učenike. *Suvremena psihologija, 17*(2), 151-165.

Vican, D., (2016). *Upravljanje odgojno-obrazovnom ustanovom: kvaliteta odgojno-obrazovnih ustanova.* Zadar: Sveučilište u Zadru.

Vican, D., Sorić, I. i Radeka, I. (2016). *Upravljanje odgojno-obrazovnom ustanovom: kompetencijski profil ravnatelja.* Zadar: Sveučilište u Zadru.

Vidić, T. (2009). Zadovoljstvo poslom učitelja u osnovnoj školi. *Napredak, 150*(1), 7-20.

Vizek Vidović, V. (2005). Obrazovanje učitelja i nastavnika u Europi iz perspektive cjeloživotnog učenja. U: V. Vizek Vidović (ur.) *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive* (str. 6-64). Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.

Vizek Vidović, V., Vlahović-Štetić, V., Pavin, T., Rijavec, M., Miljević-Riđički, R. i Žižak, A. (2005). *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.

Vlah, N. i Perger, S. (2015). Povezanost vršnjačkog nasilja s percipiranom školskom klimom kod učenika osnovne škole. *Kriminologija i socijalna integracija, 22*(1), 1-25.

Vlahek, I. (2016). Razredno-nastavno ozračje i radno iskustvo učitelja. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja, 62*(2), 119-130.

Vrcelj, S. (2003). Školska kultura–faktor kvalitete. U: Kramar, M. i Duh, M.(ur.). *Didaktični in metodični vidiki prenove in razvoja izobraževanja: knjiga referatov*, (2), 87-95.

Vrcelj, S., Kušić, S. i Cikač, T. (2018). Odnos srednjoškolaca prema školskom uspjehu. *Acta Iadertina, 14*(2), 0-0.

Vujičić, L. (2007a). Kultura odgojno–obrazovne ustanove i stručno usavršavanje učitelja. *Magistra Iadertina*, *2*(1), 91-106.

Vujičić, L. (2007b). Mijenjanje odgojno-obrazovne prakse-prema kvalitetnim promjenama. *Informatologia*, 40(3), 229-233.

Vujičić, L. (2008). Kultura odgojno-obrazovne ustanove i kvaliteta promjena odgojno-obrazovne prakse. *Pedagogijska istraživanja*, *5*(1), 7-20.

Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, Urednički pročišćeni tekst, Narodne novine, broj 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 94/13, 136/14 - RUSRH, 152/14 i 7/17 Preuzeto 6. listopada 2017. s http://www.propisi.hr/print.php?id=8361

Zakon o lokalnoj i područnoj (regionalnoj) samoupravi, Narodne novine, broj 33/01, 60/01, 129/05, 109/07, 125/08, 36/09, 36/09, 150/11, 144/12, 19/13, 137/15 Preuzeto 6. listopada 2017. s https://www.zakon.hr/z/132/Zakon-o-lokalnoj-i-podru%C4%8Dnoj-(regionalnoj)-samoupravi

Zloković, J., Kušić, S. i Tot, D. (2010). Profesionalno usavršavanje učitelja poradi poticanja cjelokupnog razvoja djece suvremenoga doba. *Magistra Iadertina*, *5*(1).

Wyatt, T. (1996). School effectiveness research: Dead end, damp squib or smouldering fuse. *Issues in Educational Research*, *6*(1), 79-112.

10. POPIS ILUSTRACIJA (tablice, grafički prikazi, prilozi)

Popis tablica

Tablica 1: Prikaz znanstvenih radova u području odgoja i obrazovanja u nacionalnom kontekstu

Tablica 2: Deskriptivni parametri pokazatelja učinkovitosti

Tablica 3: Kontekstualna obilježja škola

Tablica 4: Opća obilježja škola 1

Tablica 5: Opća obilježja škola 2

Tablica 6: Opća obilježja škola 3

Tablica 7: Opća obilježja škola 4

Tablica 8: Zasićenja pojedinih pokazatelja učinkovitosti na prvoj komponenti završne komponentne analize temeljem koje su izračunati faktorski bodovi.

Tablica 9: Usporedba poretka škola rangiranih prema učinkovitosti s obzirom na njihov rezultat na skali faktorskih bodova komponentne analize pokazatelja učinkovitosti i s obzirom na ukupnu učinkovitost

Tablica 10: Razlike u pokazateljima učinkovitosti s obzirom na status škole

Tablica 11: Povezanost između Postotka učenika s teškoćama i pokazatelja učinkovitosti

Tablica 12: Razlike u učinkovitosti škola s obzirom na zadovoljavanje uvjeta o broju i profilu stručnih suradnika

Tablica 13: Moderatorski učinak odabranih kontekstualnih i općih obilježja škola na značajnost razlike između škola s različitim dominantnim tipom školskog vođenja i Učinkovitog djelovanja škole usmjerenog na zadovoljstvo zaposlenika i korisnika

Popis grafičkih prikaza

Grafički prikaz 1: Integrirani model učinkovitosti

Grafički prikaz 2: Model empirijskog istraživanja

Popis priloga

Prilog 1: Upitnik za prikupljanje objektivnih pokazatelja učinkovitosti i obilježja škola

Prilog 2: Raspodjela škola prema kontekstualnim i općim obilježjima te prema skupinama pokazatelja učinkovitosti

Prilog 3: Prikaz rezultata druge ekspertne validacije

Prilog 4: Raspodjela bodova prema skupinama pokazatelja učinkovitosti i elemenata unutar skupina pokazatelja

11. PRILOZI

Prilog 1: Upitnik za prikupljanje objektivnih pokazatelja učinkovitosti i obilježja škola

Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet u Rijeci, Odsjek za pedagogiju
Sveučilišna avenija 4, 51 000 Rijeka
Tel: + 385 51 26 57 14
E-pošta: branko.rafajac@ffri.uniri.hr

Br.projekta IP – 2014-09-1825-163

IScLEAD UPITNIK za škole

Poštovani,

Zahvaljujemo se na dosadašnjem sudjelovanju u provedbi istraživanja i pozivamo Vas na sudjelovanje u drugoj fazi istraživanja kojeg izvodimo u okviru znanstveno-istraživačkog projekta „Istraživanje školskog vođenja iz distributivne perspektive u hrvatskim školama" (IScLEAD), koji podupire Hrvatska zaklada za znanost (broj projekta: IP-2014-09-1825), a čiji je voditelj prof. dr. sc. Branko Rafajac.

Vaša podrška i pomoć u procesu prikupljanja podataka dragocjena je i vrijedna poštovanja. Podaci o vašoj školi od iznimne su nam važnosti za realizaciju druge faze istraživanja, stoga Vas molimo za suradnju.

Podaci o školama koji će se prikupiti upitnikom bit će upotrijebljeni isključivo u svrhu znanstvene analize. Osigurana je potpuna anonimnost što znači da podaci o nijednoj školi neće biti vidljivi, a rezultati istraživanja iskazivat će se u vidu tendencija na cijelom uzorku.

Unaprijed zahvaljujemo na suradnji i Vašoj pomoći!

Voditelj projekta: prof. dr. sc. Branko Rafajac

Pred Vama se nalazi anketni upitnik koji se sastoji od sedam sadržajnih cjelina: 1. Opći podaci o školi, 2. Opremljenost škole, 3. Upravljanje financijskim resursima, 4. Osiguranje i unaprjeđenje kvalitete, 5. Organizacija i realizacija aktivnosti, programa, projekata, 6. Kulturna i javna djelatnost škole i suradnja s roditeljima i zajednicom, 7. Uspjeh učenika.

Svi podaci se odnose na školsku godinu 2015/2016., osim u nekoliko pitanja gdje je drugačije navedeno.

Molimo Vas da u sljedećim pitanjima upišete tražene podatke ili označite znakom X odgovor koji se odnosi na Vašu školu.

1. OPĆI PODACI O ŠKOLI

1. Županija / grad / općina / mjesto *(upisati)*			
2. Osnivač *(upisati)*			
3. Tip škole	☐ Matična	☐ Područna	
4. Status škole	☐ Škola ima poseban status (otežani uvjeti rada)	☐ Nema poseban status	
5. Broj smjena u školi	☐ Jednosmjenski rad	☐ Dvosmjenski rad	
6. Broj razrednih odjeljenja (*molimo upišite broj*)	Razredna nastava ___	Predmetna nastava ___	
7. Broj učenika koji pohađaju školu: (*molimo upišite broj učenika u RN-razrednoj nastavi i PN-predmetnoj nastavi*)	**Broj učenika**	**RN**	**PN**
	Ukupan broj učenika		
	Broj učenika s teškoćama		
	Broj učenika putnika		
	Broj učenika koji koriste neki oblik subvencije za prehranu ili programe		
8. Broj upisanih učenika u 1. razred osnovne škole u proteklim školskim godinama (*molimo upišite broj učenika)*	**Školska godina**	**Broj učenika**	
	2013/2014.		
	2014/2015.		
	2015/2016.		
9. Broj zaposlenih djelatnika u školi (*molimo upišite broj*)	**Kategorija djelatnika**	**Broj djelatnika**	
	Ukupan broj djelatnika zaposlenih u školi		
	Broj djelatnika koji čine nastavno osoblje		
	Ukupan broj učitelja razredne nastave		
	Ukupan broj učitelja predmetne nastave		
10. Zaposleni stručni suradnici u školi (*molimo označite znakom X i po potrebi upišite broj)*	☐ Pedagog ____ ☐ Psiholog ____ ☐ Defektolog ____	☐ Knjižničar ____ ☐ Zdravstveni radnik ____	
11. Udio stručne zastupljenosti u nastavi u šk. god. 2015/2016.	**Razredna nastava**	**Predmetna nastava**	
	☐ Manje od 50 % ☐ Više od 50 % ☐ U potpunosti 100 %	☐ Manje od 50 % ☐ Više od 50 % ☐ U potpunosti 100 %	
12. Koji oblici odgojno – obrazovnog rada se provode u školi? Navedite broj uključenih učenika.	**Oblik rada**	**Broj uključenih učenika**	
	☐ Produženi boravak		
	☐ Cjelodnevna nastava		
	☐ Produženi stručni postupak		
	☐ Poseban razredni odjel		
	☐ Kombinirani odjel		

2. OPREMLJENOST ŠKOLE

13. Kako su prema vašoj procjeni opremljene specijalizirane učionice i ostali prostori za izvođenje nastave u vašoj školi? (*označite znakom X procijenjeno stanje*)

Učionice i prostori	Nezadovoljavajuće	Djelomično zadovoljavajuće	Zadovoljavajuće
Informatika			
Tehnička kultura			
Kemija			
Biologija			
Glazbena kultura			
Likovna kultura			
Školska dvorana			
Školska knjižnica			

14. Upišite ukupan broj učionica u školi:

15. Molimo upišite broj učionica koje su opremljene sljedećom digitalnom opremom:

Računalo + LCD projektor _____ Tv + video/DVD player_____ Pametna ploča _____

3. UPRAVLJANJE FINANCIJSKIM RESURSIMA

16. Označite izvore financiranja škole i udio pojedinih izvora u ukupnom budžetu škole u šk.god. 2015/2016.

- ☐ Sredstva iz državnog proračuna _____ %
- ☐ Sredstva iz proračuna jedinica lokalne i područne (regionalne) samouprave _____ %
- ☐ Donacije _____ %
- ☐ Humanitarne aktivnosti _____ %
- ☐ Sredstva iz projekata dobivenih temeljem natječaja _____ %
- ☐ Nešto drugo (upisati): _____ %

17. Procijenite dostatnost ukupnih financijskih sredstava i posebno sredstava iz državnog proračuna i proračuna jedinica lokalne i područne (regionalne) samouprave dostatna za djelovanje škole (*označite znakom X u tablici jednu od ponuđenih kategorija za svaki primjer*)

Financijska sredstva	Nedostatna	Djelomično dostatna	Dostatna
Ukupna financijska sredstva			
Sredstva iz državnog proračuna			
Sredstva iz proračuna jedinica lokalne i područne (regionalne) samouprave			

4. ORGANIZACIJA I REALIZACIJA AKTIVNOSTI, PROGRAMA I PROJEKATA

18. Molimo upišite broj izbornih predmeta i aktivnosti koje su realizirane u školskoj godini 2015/2016. (*RN – razredna nastava, PN – predmetna nastava*)

Aktivnost/program	Broj predmeta/aktivnosti	Broj uključenih učenika
Izborni predmeti		
Izvannastavne aktivnosti		

Aktivnost/program	Razredna nastava	Predmetna nastava
Broj školskih izleta		
Broj školskih ekskurzija		
Broj terenskih nastava		
Broj škola u prirodi		

19. Molimo upišite podatke o programima koji su provedeni u šk.god. 2015/2016. u suradnji s drugim ustanovama.

Vrsta programa	Naziv programa	Suradnička ustanova
Preventivni	----------	
Ekološki	----------	
Umjetnički	----------	
Sportski	----------	

20. Je li škola u posljednje tri godine realizirala neke od EU projekata ili programa?

☐ Ne ☐ Da (upišite koje) _____

21. Je li škola u posljednje tri godine organizirala i provela vlastite projekte?

☐ Ne ☐ Da (upišite koje) _____

22. Koje od sljedećih ideja i pristupa u realizaciji nastave se provode u vašoj školi? ***(označite znakom X odgovore koji se odnose na vašu školu)***

- ☐ Izrada digitalnih sadržaja (npr. digitalni stripovi, mape, herbariji)
- ☐ Snimanje video i audio uradaka
- ☐ Nastava putem video linka (nastava na daljinu)
- ☐ Online kvizovi, testovi
- ☐ Prezentacije (ppt, online)
- ☐ Obrazovne platforme (npr. YouTube za škole, Edmodo, Nearpod)
- ☐ Online portali (npr. Baltazar, eLektire, eTwinning)

23. U kojoj mjeri škola koristi E-dnevnike?

- ☐ U svim odjelima
- ☐ Samo u odjelima razredne nastave
- ☐ Samo u odjelima predmetne nastave
- ☐ Ne koristi e-dnevnike

24. Molimo procijenite u kojoj mjeri učitelji u školi podržavaju uvođenje novih ideja i pristupa u realizaciji nastave. (*označite znakom X jedan odgovor*)

- ☐ Učitelji u potpunosti podržavaju nove ideje i pristupe
- ☐ Učitelji djelomično podržavaju nove ideje i pristupe
- ☐ Učitelji pružaju otpor prema uvođenju novih ideja i pristupa

5. OSIGURANJE I UNAPRJEĐENJE KVALITETE

25. Tko provodi vrednovanje rada učitelja u vašoj školi? ***(molimo označite znakom X odgovore koji se odnose na vašu školu)***

- ☐ Ravnatelj/ica škole
- ☐ Tim za kvalitetu
- ☐ Stručna služba škole
- ☐ Netko drugi (upisati):

26. Molimo navedite na koje načine se primjenjuju rezultati vrednovanja rada učitelja. (*označite znakom X odgovore koji se odnose na vašu školu*)

- ☐ S učiteljem se razgovara o načinima unapređenja rada i osmišljava plan stručnog usavršavanja
- ☐ Učitelju se dodjeljuje mentor u svrhu poboljšanja nastave
- ☐ Učitelj se javno pohvaljuje za uspješan rad (npr. na sjednici UV-a)
- ☐ Učitelj se predlaže za napredovanje
- ☐ Učitelj se nagrađuje za uspješan i kvalitetan rad
- ☐ Pozivaju se AZOO i Prosvjetna inspekcija
- ☐ Učitelj se usmeno ili pismeno opominje
- ☐ Učitelju se određuju sankcije
- ☐ Nešto drugo (upisati):

27. Ima li škola formiran Tim za kvalitetu?

- ☐ Ne
- ☐ Da (navedite zadaće školskog Tima za kvalitetu):

_____

_____

_____

28. Provodi li škola samovrednovanje rada?

☐ Ne ☐ Da, svake godine ☐ Da, svake dvije ili više godina

29. Koje su se aktivnosti provele u procesu samovrednovanja u vašoj školi u posljednje tri godine? (*označite znakom X odgovore koji se odnose na vašu školu*)

- ☐ Provodi se KREDA analiza
- ☐ Ispituju se mišljenja i stavovi učenika o školi
- ☐ Ispituju se mišljenja i stavovi roditelja o školi
- ☐ Ispituju se mišljenja i stavovi učitelja o školi

30. Navedite nekoliko prioritetnih područja unapređenja rada na temelju rezultata samovrednovanja.

_____ _____

_____ _____

_____ _____

31. Molimo upišite podatke o stručnom usavršavanju i profesionalom razvoju učitelja i stručnih suradnika u vašoj školi. (*RN – razredna nastava, PN – predmetna nastava*)

Broj učitelja i stručnih suradnika	RN	PN
Ukupan broj učitelja koji su unaprijeđeni u zvanje savjetnika i mentora		
Učitelji koji su bili mentori učiteljima početnicima tijekom stažiranja		
Učitelji pripravnici koji su u šk.god. 2015/2016. započeli stažiranje u vašoj školi		
Učitelji koji su uključeni u rad stručnih povjerenstava izvan škole		
Učitelji koji objavljuju stručne članke, udžbenike i druge publikacije		

32. Molimo procijenite učestalost stručnog usavršavanja učitelja u vašoj školi. (*označite znakom X jedan odgovor)*

Razina stručnog usavršavanja	Nikad	Povremeno	Redovito
Gradska			
Županijska (ŽSV)			
Državna			
Međunarodna			

6. KULTURNA I JAVNA DJELATNOST ŠKOLE I SURADNJA S RODITELJIMA I ZAJEDNICOM

33. Molimo označite znakom X koje je aktivnosti škola organizirala u školskoj godini 2015/2016 . ***(upišite broj aktivnosti koje je škola organizirala i provela)***

Vrsta aktivnosti (označiti znakom X aktivnosti koje je škola organizirala)	**Broj aktivnosti (upišite broj aktivnosti)**
☐ Školske priredbe (priredbe, koncerti)	
☐ Sajmovi	
☐ Izložbe	
☐ Sportska događanja	
☐ Humanitarne aktivnosti	
☐ Ekološke aktivnosti	
☐ Zahtijevi za donacije u svrhu unapređenja uvjeta i rada škole	
☐ Dani otvorenih vrata	
☐ Edukacije za roditelje (predavanja, radionice)	
☐ Aktivnosti u kojima sudjeluju roditelji i učenici zajedno	
☐ Objavljivanje školskog lista	

34. Molimo označite znakom X načine na koje se ostvaruje komunikacija škole (ravnatelja, stručne službe, učitelja) s roditeljima i procijenite kvalitetu komunikacije.

Načini komunikacije	**Procjena kvalitete komunikacije**	
	Nije zadovoljavajuća	**Zadovoljavajuća**
☐ Telefonskim kontaktom (poziv, sms)		
☐ Email-om		
☐ Internetom (web stranica škole, forum, društvene mreže)		

35. Molimo procijenite zadovoljstvo suradnjom škole s vanjskim dionicima. (*označite znakom X jedan odgovor*)

Vanjski dionici	**Zadovoljstvo suradnjom**		
	Nismo zadovoljni	**Djelomično zadovoljni**	**U potpunosti zadovoljni**
Suradnja s roditeljima			
Suradnja s kulturnim i sportskim organizacijama, udrugama			
Suradnja s vjerskim zajednicama			
Suradnja s tijelima lokalne samouprave odgovornim za djelatnost odgoja i obrazovanja			
Suradnja s visokoškolskim institucijama za obrazovanje učitelja i nastavnika			
Suradnja s drugim školama na lokalnoj, nacionalnoj ili međunarodnoj razini			

36. Je li škola kao ustanova u protekle tri godine primila nagrade ili priznanja za svoj rad? (*molimo upišite nagrade i priznanja koje je škola primila*)

1. _____

2. _____

3. _____

7. USPJEH UČENIKA

37. Molimo upišite podatke o općem uspjehu učenika u navedenim školskim godinama (*RN - razredna nastava, PN - predmetna nastava)*

Školska godina:	**2013/2014.**		**2014/2015.**		**2015/2016.**	
Broj učenika sa:	**RN**	**PN**	**RN**	**PN**	**RN**	**PN**
Odličnim uspjehom						
Vrlo dobrim uspjehom						
Dobrim uspjehom						
Dovoljnim uspjehom						
Negativno zaključenim ocjenama						
Ponavljači						

38. Molimo upišite broj učenika koji su upisali sljedeće vrste srednjih škola (prema podacima o upisu učenika osmih razreda u srednje škole na kraju školske godine 2015/2016.) (*molimo upišite broj učenika*)

Vrsta srednje škole	**Broj učenika koji su upisali školu**
Gimnazija	
Strukovna četverogodišnja škola	
Strukovna trogodišnja škola	
Umjetnička škola	
Broj učenika koji nisu upisali SŠ	

39. Koristi li škola podatke o uspjehu učenika?

- ☐ Ne
- ☐ Da, koristi podatke o uspjehu učenika kako bi se usporedila s drugim školama
- ☐ Da, koristi podatke o uspjehu učenika kako bi ih usporedila s uspjehom proteklih godina

40. Molimo upišite podatke o izostancima učenika na kraju školske godine 2015/2016. (*RN – razredna nastava, PN – predmetna nastava*)

Vrsta izostanka	**RN**	**PN**
Ukupan broj opravdanih izostanaka u školi		
Ukupan broj neopravdanih izostanaka u školi		

41. Molimo upišite broj učenika koji su ostvarili sljedeći broj neopravdanih izostanaka na kraju školske godine 2015/2016. (*RN – razredna nastava, PN – predmetna nastava*)

Razredna nastava	**4-6 sati**	**7-9 sati**	**10-13 sati**	**≥14 sati**
Broj učenika				
Predmetna nastava	**5-9 sati**	**10-14 sati**	**15-18 sati**	**≥19 sati**
Broj učenika				

42. Molimo upišite broj učenika kojima su u školskoj godini 2015/2016. izrečene pedagoške mjere. (*RN – razredna nastava, PN – predmetna nastava*)

Pedagoške mjere	**Broj učenika u razrednoj nastavi**	**Broj učenika u predmetnoj nastavi**
Pohvala Razrednog vijeća		
Pohvala Učiteljskog vijeća		
Opomena		
Ukor		

Strogi ukor		
Preseljenje u drugu školu		

43. Navedite broj učenika koji su sudjelovali ili ostvarili zapažene rezultate na NATJECANJIMA ZNANJA u školskoj godini 2015/2016. (*Molimo upišite broj učenika za svaku ponuđenu razinu natjecanja*)

Razina natjecanja	Broj učenika koji su <u>sudjelovali</u> na natjecanju	Broj učenika koji su <u>ostvarili</u> zapažene rezultate (1., 2. ili 3. mjesto)
Županijska razina		
Državna razina		
Međunarodna razina		

44. Navedite broj sportskih ekipa u okviru školskog sportskog kluba koji su sudjelovali ili ostvarili zapažene rezultate na SPORTSKIM NATJECANJIMA u školskoj godini 2015/2016. (*Molimo upišite broj ekipa za svaku ponuđenu razinu natjecanja*)

Razina natjecanja	Broj ekipa koje su <u>sudjelovale</u> na natjecanju	Broj ekipa koje su <u>ostvarile</u> zapažene rezultate (1., 2. ili 3. mjesto)
Županijska razina		
Državna razina		
Međunarodna razina		

45. Molimo upišite zapažene rezultate učenika na ostalim smotrama, natječajima i sličnima događanjima. (*Upišite broj učenika koji su ostvarili rezultate na ostalim smotrama, natječajima i sl.*)

_____
_____
_____
_____

Zahvaljujemo Vam na suradnji!

Prilog 2: Raspodjela škola prema kontekstualnim i općim obilježjima te prema skupinama pokazatelja učinkovitosti

Prilog 3: Prikaz rezultata druge ekspertne validacije

SKUPINE POZAKATELJA I ELEMENTI UNUTAR SKUPINA	M / SD	Medijan	Interkvartilni raspon	Kvartilni koeficijent disperzije
1.SKUPINA: UČINKOVITO DJELOVANJE ŠKOLE USMJERENO NA USPJEH UČENIKA	**M=28,57 SD=9,07**	**C=27,50**	**Q3-Q1=10**	**0,181**
Obrazovna postignuća učenika (opći uspjeh učenika)	M=50 SD=13,58	C=50	Q3-Q1=12,50	0,125
Napredak škole u prosječnom uspjehu učenika	M=20,71 SD=8,95	C=20	Q3-Q1=16,25	0,406
Uspjeh učenika na natjecanjima znanja, sportskim natjecanjima i ostalim natječajima.	M=20,35 SD=6,03	C=20	Q3-Q1=1,25	0,031
Nastavak školovanja (upisane srednje škole)	M=8,21 SD=8,45	C=7,50	Q3-Q1=12,50	0,833
2.SKUPINA: UČINKOVITO ODGOJNO DJELOVANJE ŠKOLE USMJERENO NA DISCIPLINU UČENIKA	**M=8,57 SD=2,34**	**C=10**	**Q3-Q1=5**	**0,25**
Izrečene pedagoške mjere	M=70 SD=16,98	C=70	Q3-Q1=40	0,285
Izostanci učenika (opravdani, neopravdani)	M=30 SD=16,98	C=30	Q3-Q1=40	0,666
3.SKUPINA:UČINKOVITO DJELOVANJE ŠKOLE USMJERENO NA VREDNOVANJE RADA	**M=13,92 SD=6,55**	**C=10**	**Q3-Q1=10**	**0,5**
Vrednovanje rada učitelja	M=32,50 SD=14,64	C=27,50	Q3-Q1=20	0,363
Samovrednovanje škole	M=24,64 SD=12,77	C=20	Q3-Q1=12,50	0,312
Profesionalni razvoj učitelja	M=34,64 SD=11,17	C=30	Q3-Q1=18,75	0,312
Korištenje podataka o školskom uspjehu učenika	M=8,21 SD=6,68	C=10	Q3-Q1=10	0,5

4. SKUPINA: UČINKOVITO DJELOVANJE ŠKOLE USMJERENO NA OBOGAĆIVANJE ŠKOLSKOG KURIKULUMA	**M=17,14 SD=6,99**	**C=17,50**	**Q3-Q1=11,25**	**0,321**
Izborni predmeti	M=19,28 SD=6,46	C=20	Q3-Q1=1,25	0,031
Izvannastavne i druge aktivnosti	M=17,85 SD=6,71	C=20	Q3-Q1=10	0,25
Programi – preventivni, ekološki, umjetnički, sportski	M=21,78 SD=7,07	C=20	Q3-Q1=0	0
Projekti – EU, školski	M=19,64 SD=7,19	C=20	Q3-Q1=5	0,125
Nove ideje i pristupi u realizaciji nastave	M=21,42 SD=8,64	C=20	Q3-Q1=12,50	0,312
5.SKUPINA: UČINKOVITO DRUŠTVENO – JAVNO DJELOVANJE ŠKOLE	**M=10,71 SD=3,85**	**C=10**	**Q3-Q1=1,25**	**0,06**
Aktivnosti kulturne i javne djelatnosti škole	M=61,07 SD=17,77	C=60	Q3-Q1=30	0,25
Nagrade i priznanja za rad školi	M=35,35 SD=14,73	C=40	Q3-Q1=30	0,375
6.SKUPINA: UČINKOVITO DJELOVANJE ŠKOLE USMJERENO NA SURADNJU	**M=10,71 SD=4,74**	**C=10**	**Q3-Q1=2,50**	**0,125**
Komunikacija s roditeljima	M=61,42 SD=14,60	C=60	Q3-Q1=22,50	0,187
Zadovoljstvo škole suradnjom s vanjskim dionicima	M=35 SD=15,06	C=40	Q3-Q1=30	0,375
7.SKUPINA: UČINKOVITO DJELOVANJE ŠKOLE USMJERENO NA ZADOVOLJSTVO ZAPOSLENIKA I KORISNIKA	**M=10,35 SD=2,37**	**C=10**	**Q3-Q1=0**	**0**
Zadovoljstvo roditelja školom	M=50 SD=14,67	C=50	Q3-Q1=12,50	0,125
Zadovoljstvo učitelja poslom	M=50 SD=14,67	C=50	Q3-Q1=12,50	0,125

Prilog 4: Raspodjela bodova prema skupinama pokazatelja učinkovitosti i elemenata unutar skupina pokazatelja

Naziv 1. skupine: **UČINKOVITO DJELOVANJE ŠKOLE USMJERENO NA USPJEH UČENIKA**	**Udio skupine:** **30/100**	
Obrazovna postignuća učenika (opći uspjeh učenika)	**Udio elemenata:**	50
Napredak škole u prosječnom uspjehu učenika		20
Uspjeh učenika na natjecanjima znanja, sportskim natjecanjima i ostalim natječajima.		20
Nastavak školovanja (upisane srednje škole)		10
Naziv 2. skupine: **UČINKOVITO ODGOJNO DJELOVANJE ŠKOLE USMJERENO NA DISCIPLINU UČENIKA**	**Udio skupine:** **10/100**	
Izrečene pedagoške mjere (pohvale, kazne)	**Udio elemenata**	70
Izostanci učenika (opravdani, neopravdani)		30
Naziv 3. skupine: **UČINKOVITO DJELOVANJE ŠKOLE USMJERENO NA VREDNOVANJE RADA**	**Udio skupine:** **10/100**	
Vrednovanje rada učitelja	**Udio elemenata:**	30
Samovrednovanje škole		25
Profesionalni razvoj učitelja		35
Korištenje podataka o školskom uspjehu učenika		10

Naziv 4. skupine: **UČINKOVITO DJELOVANJE ŠKOLE USMJERENO NA OBOGAĆIVANJE ŠKOLSKOG KURIKULUMA**	**Udio skupine:** **20/100**	
Izborni predmeti	**Udio elemenata:**	20
Izvannastavne i druge aktivnosti		20
Programi – preventivni, ekološki, umjetnički, sportski		20
Projekti – EU, školski		20
Nove ideje i pristupi u realizaciji nastave		20
Naziv 5. skupine: **UČINKOVITO DRUŠTVENO – JAVNO DJELOVANJE ŠKOLE**	**Udio skupine:** **10/100**	
Aktivnosti kulturne i javne djelatnosti škole	**Udio elemenata**	60
Nagrade i priznanja za rad školi		40

Naziv 6. skupine: **UČINKOVITO DJELOVANJE ŠKOLE USMJERENO NA SURADNJU**	**Udio skupine:** **10/100**	
Komunikacija s roditeljima	**Udio elementa**	60
Zadovoljstvo škole suradnjom s vanjskim dionicima		40
Naziv 7. skupine: **UČINKOVITO DJELOVANJE ŠKOLE USMJERENO NA ZADOVOLJSTVO ZAPOSLENIKA I KORISNIKA**	**Udio skupine:** **10/100**	
Zadovoljstvo roditelja školom	**Udio elemenata**	50
Zadovoljstvo učitelja poslom		50