

Pretpostavke i obilježja vođenja u hrvatskim osnovnim školama

Buchberger, Iva

Doctoral thesis / Disertacija

2018

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:186:411651>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-04-24**



Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET U RIJECI
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

Iva Buchberger

**PRETPOSTAVKE I OBILJEŽJA VOĐENJA
U HRVATSKIM OSNOVNIM ŠKOLAMA**
DOKTORSKA DISERTACIJA

Rijeka, 2018.

SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET U RIJECI
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

Iva Buchberger

**PRETPOSTAVKE I OBILJEŽJA VOĐENJA
U HRVATSKIM OSNOVNIM ŠKOLAMA**
DOKTORSKA DISERTACIJA

Mentor: prof. dr. sc. Vesna Kovač

Rijeka, 2018.

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

Iva Buchberger

**LEADERSHIP FACILITATORS
AND CHARACTERISTICS
IN CROATIAN PRIMARY SCHOOLS**
DOCTORAL THESIS

Rijeka, 2018.

Mentor rada:

prof. dr. sc. Vesna Kovač

Doktorski rad obranjen je dana 28. veljače 2018.godine na Filozofskom fakultetu Rijeci, pred Povjerenstvom za obranu doktorske disertacije u sastavu:

1. prof. dr. sc. Jasminka Ledić, predsjednica, Filozofski fakultet u Rijeci
2. prof. dr. sc. Sofija Vrcelj, članica, Filozofski fakultet u Rijeci
3. prof. dr. sc. Igor Radeka, Odjel za pedagogiju Sveučilišta u Zadru

ZAHVALA

*As sure as fire will burn
There's one thing you will learn
Is things you have cherished
Are things that you have earned
(...)
Little man
Never hurry
Take it slow
Things worth while
Need time to grow
Little man
(Tom Waits, Little man)*

Proces istraživanja i pisanja doktorskog rada je dug, naporan, izazovan, lijep, gorak i ljubičast, pa kraj treba posebno obilježiti i namirisati kako bi ostao u lijepom sjećanju. S tom namjerom posljednje su rečenice ovoga doktorskog rada predano napisane uz čašu crnog vina i pjesme u kasne večernje sate. Za dolazak do pisanja posljednjih rečenica ovoga rada zaslužni su mnogi koji podučavaju, usmjeravaju, hrabre, slušaju, ljute, nasmijavaju i vole. Tim ljudima – hvala! Hvala dr. sc. Vesni Kovač, mentorici, dr. sc. Jasminki Ledić, dr. sc. Sofiji Vrcelj, dr. sc. Vlatki Domović i dr. sc. Igoru Radeki, članovima Povjerenstva za ocjenu, odnosno obranu doktorskog rada, hvala dr. sc. Branku Rafajcu, voditelju projekta, dr. sc. Neni Rončević i Adriani Ažić Bastalić, članicama projektnog tima, dr. sc. Darku Lončariću, dr. sc. Tonyju Bushu, članovima Odsjeka za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Rijeci, Bojani Vignjević, Maji Močibob, Željki Crnarić, Valentini Bolčević, Dunji Bajić, učiteljima – sudionicima ovoga istraživanja. Na kraju, hvala Svenu, prijateljima i obitelji uz isticanje posebne zahvalnosti mojim roditeljima, Jasni i Neviju, kojima ovaj rad i posvećujem.

Rijeka, 5. veljače 2018.

SADRŽAJ

UVOD 9

TEORIJSKI OKVIR

1. TEMELJNI KONCEPTI I MODELI ŠKOLSKOG MENADŽMENTA 16

1.1. Upravljanje i vođenje: temeljni koncepti školskog menadžmenta 16

1.2. Modeli školskog upravljanja i vođenja 20

1.2.1. Distribuirano školsko vođenje 28

2. ŠKOLSKO VOĐENJE U KONTEKSTU UČINKOVITOSTI ŠKOLE 38

2.1. Učinkovitost škole: razrada koncepta 38

2.1.1. Škola kao organizacija 38

2.1.2. Pokazatelji učinkovitosti škole 42

2.2. Istraživanja o povezanosti učinkovitosti škole i školskog vođenja 46

2.2.1. Povezanost izdvojenih tipova (modela) školskog vođenja i učinkovitosti škole 47

2.2.2. Povezanost obilježja distribuiranog školskog vođenja i učinkovitosti škole: naglašeno sudjelovanje drugih dionika u aktivnostima vođenja (donošenju odluka) 51

2.2.3. Povezanost obilježja hibridnog školskog vođenja i učinkovitosti škole: naglašen komplementaran odnos uloge ravnatelja i drugih dionika u aktivnostima vođenja 58

2.2.4. Opća obilježja škola: kontekstualni čimbenici učinkovitosti škole i školskog vođenja 61

3. OBILJEŽJA I PRETPOSTAVKE ŠKOLSKOG VOĐENJA 66

3.1. Obilježja školskog vođenja 66

3.1.1. Opća obilježja školskog vođenja 66

3.1.2. Obilježja tipova školskog vođenja 69

3.2. Pretpostavke školskog vođenja 76

EMPIRIJSKO ISTRAŽIVANJE

4. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA 81

4.1. Predmet istraživanja 81

4.2. Ciljevi i zadaci istraživanja 83

4.3. Hipoteze	85
4.4. Varijable	87
4.5. Uzorak	89
4.6. Instrument istraživanja	91
4.7. Obrada i analiza podataka	93
5. PRIKAZ I INTERPRETACIJA REZULTATA	95
5.1. Procjena obilježja i pretpostavki vođenja u hrvatskim osnovnim školama na razini cijelog uzorka učitelja	95
<i>5.1.1. Procjena općih obilježja vođenja u hrvatskim osnovnim školama na razini cijelog uzorka učitelja</i>	95
<i>5.1.2. Procjena obilježja tipova vođenja u hrvatskim osnovnim školama s obzirom na dimenzije sudjelovanja, utjecaja i socijalnih odnosa na razini cijelog uzorka učitelja</i>	99
<i>5.1.3. Procjena pretpostavki vođenja u hrvatskim osnovnim školama s obzirom na aktivnosti ravnatelja, obilježja dionika i organizacijsko-materijalne resurse na razini cijelog uzorka učitelja</i>	109
5.2. Klasificiranje hrvatskih osnovnih škola s obzirom na zastupljenost općih obilježja vođenja, zastupljenost tipa vođenja i razvijenost pretpostavki vođenja	118
<i>5.2.1. Klasificiranje hrvatskih osnovnih škola s obzirom na zastupljenost općih obilježja vođenja</i>	125
<i>5.2.2. Klasificiranje hrvatskih osnovnih škola s obzirom na zastupljenost obilježja tipova vođenja</i>	128
<i>5.2.3. Klasificiranje hrvatskih osnovnih škola s obzirom na razvijenost pretpostavki vođenja</i>	130
<i>5.2.4. Usporedba klastera hrvatskih osnovnih škola s obzirom na zastupljenost općih obilježja vođenja, obilježja tipova vođenja i razvijenost pretpostavki vođenja</i>	133
<i>5.2.5. Povezanost tipa vođenja u hrvatskim osnovnim školama i općih obilježja škole (veličina škole; okruženje rada škole)</i>	137
<i>5.2.6. Povezanost pretpostavki vođenja u hrvatskim osnovnim školama i općih obilježja škole (veličina škole; okruženje rada škole)</i>	141
5.3. Povezanost pretpostavki i obilježja školskog vođenja u hrvatskim osnovnim školama	146
<i>5.3.1. Povezanost pretpostavki i obilježja tipa školskog vođenja u hrvatskim osnovnim školama</i>	146
<i>5.3.2. Priroda povezanosti pretpostavki i obilježja školskog vođenja u hrvatskim osnovnim školama</i>	149
PRIJEDLOG OKVIRA ZA RAZVOJ I IMPLEMENTACIJU DISTRIBUIRANOG ŠKOLSKOG VOĐENJA UZ ZAKLJUČNA RAZMATRANJA	156

SAŽETAK 166

SUMMARY 170

LITERATURA 174

POPIS TABLICA 195

POPIS GRAFIČKIH PRIKAZA 197

PRILOZI 198

UVOD

Društveni i *policy* trendovi u globalnom, europskom i nacionalnom okruženju idu u smjeru snažnog podržavanja razvoja školskog vođenja. Rasprave o školskom vođenju i trendovi koji ih prate potaknuti su promjenama u zahtjevima koji se postavljaju školama i njenim dionicima. Promjene obuhvaćaju opći trend jačanja decentralizacije u upravljanju školskim sustavom i razvoj sve veće autonomije škola u donošenju odluka (OECD, 2010). Navedene promjene prati istaknuto zalaganje za distribuirano školsko vođenje koje podrazumijeva uključivanje različitih dionika (ravnatelja¹, stručnih suradnika, učitelja², učenika, roditelja i drugih vanjskih dionika) u procese donošenja odluka uz aktivno sudjelovanje u promjenama.

Podrška razvoju (distribuiranog) školskog vođenja proizlazi prije svega iz naglašavanja njegove važnosti za učinkovitost škola (EC, 2012; Pont, Nusche i Moorman, 2008; Schleicher, 2015). Obrazovna politika Europske unije razvija se u smjeru jasnog zalaganja za aktivno sudjelovanje različitih dionika u donošenju odluka (EC, 2015). Pritom se školsko vođenje eksplicitno izdvaja kao ključan čimbenik u oblikovanju poticajnog i podržavajućeg okruženja za učenje i poučavanje što konačno doprinosi većoj učinkovitosti škola i boljim postignućima učenika (EC, 2009; 2012). Valja naglasiti kako je *policy* usmjerenje ostalih međunarodnih organizacija, kako međuvladinih (primjerice, *OECD-a*, *UNESCO-a*, *UNICEF-a*) tako i nevladinih (primjerice, *ATEE-a*, *Education International-a*, *ETUCE-a*, *Plan-a*, *TEPE-a*) u skladu s istaknutim *policy* usmjerenjem Europske unije. U *policy* dokumentima navedenih organizacija izrijeком se

¹ Izrazi koji se koriste u ovoj disertaciji, a imaju rodno značenje koriste se neutralno i odnose se jednako na muški i ženski spol.

² Prema postojećoj zakonskoj regulativi RH (Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, Narodne novine, 87 od 2008) termin *učitelj* upotrebljava se za razinu osnovne škole, a termin *nastavnik* za razinu srednje škole. Ipak valja istaknuti kako u primjeni još uvijek postoji terminološka raznovrsnost, nerijetko i nedosljednost, u uporabi spomenutih termina. Najnovija rješenja (primjerice, Vizek Vidović, Domović i Marušić, 2014) idu u smjeru predlaganja termina *učitelj* kao generičkog termina za odgojno-obrazovne djelatnike odgovorne za obrazovanje učenika do završetka srednjega obrazovanja, odnosno sve odgojno-obrazovne djelatnike koji poučavaju u sustavu predtercijarnog obrazovanja. Prijedlog argumentiraju pretpostavkom da se u znanstvenoj literaturi termin *učitelj* (eng. *teacher*) upotrebljava za sve osobe odgovorne za obrazovanje učenika do završetka srednjega obrazovanja (predškolski odgoj, osnovno i srednje obrazovanje, uključujući i tehničko, stručno i umjetničko obrazovanje) prema *Preporuci o statusu učitelja (Recommendation Concerning the Status of Teachers*, Pariz, 1966). Ističu kako upotreba različitih termina (*odgojitelj*, *učitelj*, *nastavnik*) u hrvatskoj obrazovnoj tradiciji proizlazi iz razlika u trajanju i vrsti programa u obrazovanju odgojitelja, učitelja razredne nastave i predmetnih nastavnika. Slijedom toga, budući da su se u RH dogodile značajne promjene u inicijalnom obrazovanju učitelja (poput prevladavanja dualizma u statusu programa i institucija za inicijalno obrazovanje učitelja razredne i predmetne nastave; promjene trogodišnjih stručnih studija za odgojitelje u sveučilišne preddiplomske studije uz mogućnost nastavka obrazovanja na višim razinama, i dr.), navedenih razloga za upotrebu različitih termina *odgojitelj*, *učitelj*, *nastavnik* više nema. Iz navedenih razloga, kao i zbog jednostavnosti razmatranja fenomena školskog vođenja i interpretacije podataka istraživanja, za potrebe ove disertacije upotrebljavat će se termin *učitelj* kao generički termin kako predlažu Vizek Vidović i sur., 2014.

navodi kako škole trebaju snažno vođenje (ATEE, 2007), odnosno kako se za unapređenje rada škole valja fokusirati na školsko vođenje (OECD, 2015). Ističe se kako školsko vođenje djeluje na kvalitetu obrazovanja i poučavanja (Plan, 2010; UNESCO, 2012; 2014; UNICEF, 2013). Konačno, naglašava se kako školsko vođenje ne treba promatrati kao puku administraciju već kao aktivnost usmjerenu upravo unapređenju kvalitete poučavanja i pružanja podrške učiteljima (OECD, 2011; 2013).

U skladu s navedenim tendencijama formulirani su i *policy* dokumenti koji pobliže i specifično razrađuju područje školskog vođenja koje je označeno prioritetom obrazovne politike i u kojima se jasno ističe zalaganje za distribuirano školsko vođenje (ETUCE, 2012; Pont i sur., 2008; Vaillant, 2015). U tom kontekstu posebice valja razmotriti aktivnosti OECD-a budući da inicijative te organizacije snažno usmjeravaju razvoj nacionalnih politika. OECD je pokrenuo inicijativu unapređenja školskog vođenja (*Improving School Leadership*) koja obuhvaća aktivnosti pružanja podrške obrazovnim politikama različitih zemalja. Inicijativom je osigurana analiza pristupa školskog vođenja kroz odgovore na pitanja o ulogama različitih dionika u procesima vođenja; o odgovarajućem *policy* kontekstu i uvjetima za razvoj školskog vođenja; te konačno o karakteristikama učinkovite prakse školskog vođenja. Formulirane su preporuke za kreatore obrazovnih politika koje se mogu sažeti kroz identificiranje ključnih mjera za unapređenje prakse vođenja u školama: (a) osiguravanje autonomije škola u donošenju odluka; (b) uključivanje različitih dionika u aktivnosti vođenja čime se osnažuje distribuirano školsko vođenje; (c) razvijanje kompetencija za učinkovito školsko vođenje; i (d) profesionalizacija školskog vođenja (Pont i sur., 2008).

Smjernice i preporuke obrazovne politike o važnosti školskog vođenja podupiru i provedena empirijska istraživanja čiji su nalazi objavljeni u utjecajnim svjetskim časopisima³. U najnovijim se razmatranjima školsko vođenje ističe kao ključno područje interesa istraživača u ispitivanju čimbenika učinkovite škole i postignuća učenika (Marsh, 2015) čiji rezultati i ukazuju na značajnu povezanost određenih obilježja školskog vođenja i učinkovitosti škole (primjerice, Choi Wa Ho, 2010; Curry, 2014; Hallinger i Heck, 2010; Hulpia, Devos i Van Keer, 2011; Minckler, 2013; Somech, 2010). U navedenim se istraživanjima izdvaja pristup

³*Education Administration Quarterly* (IF: 1,118; SJR: 2,945); *Educational Evaluation and Policy Analysis* (IF: 2,020; SJR: 3,078); *Educational Management Administration & Leadership* (IF: 0,692; SJR: 0,982); *Journal of Educational Policy* (IF: 2,174; SJR: 2,356); *Journal of Educational Administration* (SJR: 0,848); *Management in Education* (SJR: 0,233). Podaci faktora odjeka (IF) navedeni su prema podacima *Journal Citation Reports* (2015) (dostupno na: <https://jcr.incites.thomsonreuters.com> 28.11.2016), dok su podaci SJR indikatora (SJR) navedeni prema *Scimago Journal & Country Rank* (2015) (dostupno na <http://www.scimagojr.com/journalrank.php?category=3304> 28.11.2016.)

vođenju kroz istaknutu ulogu drugih dionika, posebice učitelja, u procesima vođenja škola. Ukoliko se promatra hrvatski istraživački kontekst može se uočiti kako u njemu još uvijek dominira pristup vođenju kroz ispitivanje uloge i kompetencija ravnatelja (primjerice, Alfiredić i sur., 2011; Andevski, Arsenijević i Spajić, 2012; Blažević, 2014; Burcar, 2013; Đaković, 2011; Janković, 2012; Matijević Šimić, 2011; Peko, Mlinarević i Gajger, 2009; Slavić, 2014; Staničić, 2000; Varga, Peko i Vican, 2016), što ostavlja otvoren istraživački prostor za ispitivanje uloga drugih dionika u procesima vođenja.

Dominacija pristupa vođenju kroz istaknutu ulogu ravnatelja kao individualnog vođe može se primijetiti i u *policy* okruženju RH. Od najnovijih i najrelevantnijih *policy* dokumenata u RH koji se odnosi na obrazovanje valja istaknuti *Strategiju obrazovanja, znanosti i tehnologije* (MZOS, 2015). Kao jedna od značajnijih smjernica, odnosno strateških ciljeva upravo se izdvaja unapređivanje kvalitete rukovođenja odgojno-obrazovnim ustanovama. Posebna pozornost posvećena je području profesionalizacije uloge ravnatelja, a naglašena je uloga ravnatelja u području pedagoškog rukovođenja koji podrazumijeva unapređivanje procesa poučavanja i učenja. Razmatrajući razvojne smjernice za unapređivanje kvalitete rukovođenja formilirane Strategijom može se uočiti razrada uloge ravnatelja kao individualnog rukovoditelja kroz mjere redefiniranja uloge, izrade kompetencijskog standarda, institucionaliziranje obrazovanja te izrade programa i postupka licenciranja. Valja primijetiti da u razradi ovog strateškog cilja nedostaje referiranje na ulogu drugih dionika u procesima školskog vođenja i propitivanje mogućnosti implementacije poželjnog modela (distribuiranog) školskog vođenja u praksu. U tom smislu može se pratiti i zakonska regulativa RH čija analiza može ukazati na zastupljenost prakse određenog tipa vođenja u školama. Naime, razmatranjem broja, strukture, ovlasti i načina odlučivanja upravnih⁴ i stručnih tijela⁵ koja djeluju u radu škole, može se uočiti značajna uključenost različitih dionika u procese donošenja odluka o različitim pitanjima koja se odnose na školu. Kroz rad učiteljskog, odnosno nastavničkog vijeća osigurana je uključenost svih učitelja i stručnih suradnika škole u procese donošenja odluka. Isto tako je kroz rad školskog odbora omogućeno redovito sudjelovanje različitih dionika u odlučivanju od predstavnika učitelja i stručnih suradnika do predstavnika roditelja i ostalih vanjskih dionika škole. Takvo stanje može navesti na zaključak o tome kako je distribuirano školsko vođenje razvijeno u hrvatskim školama. No, ostaje za istražiti kakva je kvaliteta i

⁴ Odnosi se na zakonski određena upravna tijela škole – školski odbor (Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, NN br. 87/2008)

⁵ Odnosi se na zakonski određena stručna tijela škole – razredno i učiteljsko, odnosno nastavničko vijeće, kao i ravnatelj koji se imenuje stručnim voditeljem škole te stručni suradnici koji se povezuju s obavljanjem stručno-razvojnih i koordinacijskih poslova (Ibid.).

učinkovitost te uključenosti, odnosno jesu li uključeni dionici usmjereni ka boljim postignućima učenika. O kvaliteti uključenosti dionika u aktivnosti vođenja govore rezultati provedene komparativne analize praksi upravljanja i vođenja u nekoliko zemalja jugoistočne Europe (Rado, 2010). Indikativni su rezultati istraživanja koji ukazuju na postojanje politizacije školskih odbora koja se navodi kao jedna od ključnih prepreka za razvoj decentralizacije u upravljanju školskim sustavom i autonomije škola u donošenju odluka. S obzirom na to, buduća istraživanja trebaju identificirati pokazatelje za utvrđivanje ne samo formalne uključenosti, odnosno broja dionika koji sudjeluju u odlučivanju, nego karaktera i kvalitete njihova sudjelovanja.

Imajući u vidu hrvatski istraživački i *policy* kontekst može se uočiti da postoji značajan otvoreni prostor za provođenje istraživanja i formulaciju preporuka vezanih za područje školskog menadžmenta. Posebice se ističe potreba za razradu onog dijela područja školskog menadžmenta koji nije isključivo usredotočen na istaknutu ulogu ravnatelja, već se odnosi na razmatranje i definiranje uloga drugih dionika (posebice učitelja) u procesu vođenja škola uz istaknutu aktivnost donošenja odluka. Konkretno, otvara se značajan istraživački prostor za ispitivanje: (a) tipa školskog vođenja koji se dominantno ostvaruje u hrvatskim školama; (b) uključenosti učitelja (ali i drugih dionika stručnih suradnika, roditelja, učenika, ...) u procese donošenja odluka; te njihovoj (c) zainteresiranosti za sudjelovanje u procesima donošenja odluka; uz konačno ispitivanje (d) ostvarenosti pretpostavki za razvoj vođenja u hrvatskim školama. U tom se kontekstu razmatra školsko vođenje i u ovome radu. Ova doktorska disertacija nastoji dati odgovor na temeljno istraživačko pitanje *Koja su obilježja vođenja u hrvatskim osnovnim školama te doprinose li pretpostavke vođenja njihovu razvoju?* Svrha je ovoga istraživanja⁶ (a) izraditi teorijsko-empirijsku podlogu za ispitivanje školskog vođenja uz usmjerenost ka većoj učinkovitosti škola te (b) steći uvid u odgojnu-obrazovnu praksu hrvatskih osnovnih škola s obzirom na obilježja i pretpostavke školskog vođenja.

⁶ Istraživanje koje je dio ove doktorske disertacije provodi se 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) te projekta *Ispitivanje obilježja školskog vođenja u hrvatskim osnovnim školama* (koji podupire Sveučilište u Rijeci, broj projekta 13.04.1.3.13) čiji je voditelj prof. dr. sc. Branko Rafajac. Glavni cilj istraživanja znanstveno-istraživačkog projekta je identificirati obilježja prakse školskog vođenja u hrvatskim školama s posebnim naglaskom na indikatore individualnog naspram distributivnog vođenja te iznalaženje onih obilježja školskog vođenja koja su povezana s učinkovitosti škola. U tom kontekstu ova doktorska disertacija bavi se dionicom znanstveno-istraživačkog projekta koja se odnosi na konstrukt školskog vođenja na razini osnovnih škola RH, a ciljevi i zadaci te dionice istraživanja detaljno su opisani u poglavlju metodologije ovoga rada.

Kako bi se ponudio odgovor na izdvojeno istraživačko pitanje i ostvarila svrha istraživanja, u radu se prvo razrađuje teorijski okvir kao podloga za empirijsko istraživanje. S obzirom na to, pri izradi strukture i redoslijeda poglavlja teorijskog dijela rada pošlo se od prikaza i razrade temeljnih koncepta i modela školskog menadžmenta uz izdvajanje distribuiranog školskog vođenja koji predstavlja fokus ovoga rada. Nakon toga fenomen školskog vođenja razmatra se u kontekstu učinkovitosti škola s obzirom na postavljenu pretpostavku o školskom vođenju kao ključnom čimbeniku učinkovitosti škole. U tome se poglavlju prvo razrađuje koncept učinkovitosti škole kroz školu kao organizaciju i pokazatelje njene učinkovitosti. Nakon toga slijedi prikaz i razrada dosadašnjih empirijskih istraživanja u kojima se ispitivala upravo povezanost školskog vođenja i učinkovitosti škole sa ciljem kontekstualizacije, dodatne razrade i operacionalizacije fenomena školskog vođenja te identificiranje indikativnih nalaza. Budući da se u relevantnoj literaturi uočava usmjerenost ka ispitivanju povezanosti obilježja tipova (modela) školskog vođenja i učinkovitosti škole, u prikazu i razradi dosadašnjih empirijskih istraživanja pošlo se upravo od tih empirijskih istraživanja. Prikazuju se i komentiraju nalazi empirijskih istraživanja u kojima se ispituje (a) povezanost izdvojenih tipova (modela) školskog vođenja i učinkovitosti škole⁷; (b) povezanost obilježja distribuiranog školskog vođenja i učinkovitosti škole s naglaskom na sudjelovanje drugih dionika u aktivnostima vođenja (donošenju odluka); (c) povezanost obilježja hibridnog školskog vođenja i učinkovitosti škole s naglaskom na komplementaran odnos uloge ravnatelja i drugih dionika u aktivnostima vođenja. Prikaz nalaza dosadašnjih empirijskih istraživanja završava s isticanjem kontekstualnih čimbenika (općih obilježja škola) koji su se pokazali značajnim u dodatnom pojašnjavaju odnosa školskog vođenja i učinkovitosti škole. Konačno, u zadnjem poglavlju teorijskog okvira na temelju prikazanih i razrađenih relevantnih i recentnih dosadašnjih teorijskih razmatranja i provedenih empirijskih istraživanja⁸, finalno se određuje i operacionalizira teorijski konstrukt školskog vođenja za potrebe ovoga rada.

U empirijskom dijelu rada prikazuje se metodologija istraživanja te se prikazuju i interpretiraju rezultati provedenog empirijskog istraživanja u kojem se ispituju percepcije učitelja o obilježjima i pretpostavkama vođenja na temelju kojih se hrvatske osnovne škole grupiraju. Konačno se na temelju razrađenog teorijskog okvira nastalog razmatranjem dosadašnjih

⁷ Valja naglasiti kako se kao najistraživaniji modeli vođenja u obrazovanju u razdoblju od 1980. do 2014. godine ističu transformacijsko, instrukcijsko i distribuirano vođenje (Gumus i sur., 2016). Pritom se prvotno dominatno istražuju transformacijsko i instrukcijsko vođenje (Hallinger, 2003), a potom se u najrecentnijim istraživanjima istraživači fokusiraju na ispitivanje distribuiranog vođenja škola (Gumus i sur., 2016).

⁸ Uputno je istaknuti kako se obilježje relevantne literature prije svega odnosi na literaturu publiciranu u vodećim svjetskim časopisima zastupljenim u *Web of Science* i/ili *Scopus* bazi podataka.

teorijskih rasprava i empirijskih istraživanja te dobivenih nalaza ovoga empirijskog istraživanja predlaže *okvir za razvoj i implementaciju distribuiranog školskog vođenja* čija primjena može pridonijeti unapređenju prakse školskog vođenja, većoj učinkovitosti škola i konačno boljim postignućima učenika.

TEORIJSKI OKVIR

1. TEMELJNI KONCEPTI I MODELI ŠKOLSKOG MENADŽMENTA

1.1. Upravljanje i vođenje: temeljni koncepti školskog menadžmenta

Unutar područja *školskog menadžmenta*⁹ postoji značajan korpus literature koji govori u prilog velikom zanimanju istraživača za to područje, ali i aktualnosti teme koja se na različite načine razvija i predstavlja. Prije svega može se uočiti kako pažnju istraživača (i čitatelja) privlače brojne pojmovne i terminološke rasprave o temeljnim konceptima školskog menadžmenta (Bahtijarević-Šiber, 2014; Bahtijarević-Šiber, Pološki Vokić i Sikavica, 2008; Bahtijarević-Šiber i Sikavica, 2004; Bush, 2003; 2007; 2010; Bush i Glover, 2003; 2014; Bush i Middlewood, 2013; Crawford, 2012.; Diamond i Spillane, 2016; Drucker, 2003; 1992); Harris i Spillane, 2008; Jurić, 2004; Northouse, 2013; Spillane, 2006; Staničić, 2006; Yukl, 2010). Rasprave često uključuju konstatacije o konceptualnoj složenosti, nedosljednosti i nepostojanju konsenzusa oko temeljnih koncepata školskog menadžmenta što predstavlja veliki izazov istraživačima. Unatoč tome, iz spomenutih se rasprava razaznaju koherentne osnove od kojih se polazi u ovome radu. Uočava se sljedeće (1) kao temeljni koncepti područja školskog menadžmenta izdvajaju se procesi – *upravljanja* i *vođenja*; (2) u raspravama se razmatra konceptualni odnos upravljanja i vođenja sa ciljem iznalaženja njihovih definicija; (3) naglašavaju se zajednički konstitutivni elementi različitih definicija upravljanja i vođenja kojima se gradi teorijska podloga za provedbu empirijskih istraživanja.

Upravljanje i vođenje izdvajaju se kao temeljni koncepti školskog menadžmenta¹⁰ o kojima rasprave u većini započinju razmatranjem njihova konceptualnog odnosa (Bush, 2007; Gardner,

⁹ U hrvatskom se istraživačkom kontekstu za područje menadžmenta u odgoju i obrazovanju, osim školskog menadžmenta (Burcar, 2013; Jukić, 2012; Jukić i Dunković, 2010; Jukić i Krznarić, 2010; Staničić, 2003), koriste i termini pedagoški menadžment (Jurić, 2004; Peko i sur., 2009), te obrazovni menadžment, prosvjetni i odgojno-obrazovni menadžment (Staničić, 2006) (u engleskom govornom području koristi se naziv *Educational Management and Leadership*). U nas se za proces za koji se u engleskom govornom području koristi termin *management*, a kojeg obilježavaju navedene karakteristike (Vidi Tablica 1.), koristi termin upravljanje (primjerice Bahtijarević-Šiber i sur., 2008; Kovač, 2004) sa ciljem postizanja veće jasnoće i mogućnosti razlikovanja s područjem menadžmenta koji uz proces upravljanja (*management*) uključuje i proces vođenja (*leadership*).

¹⁰ Na ovome mjestu uputno je napomenuti kako se u literaturi, uz koncepte upravljanja i vođenja, spominje i koncept *rukovođenja*. Rukovođenje se određuje kao specifičan proces upravljanja s obzirom na razinu djelovanja – vezuje se uz razinu organizacije, ne i razinu sustava. Primjerice, Staničić (2006) u kontekstu školskog menadžmenta definira rukovođenje kao menadžment odgojno-obrazovne institucije. U tom smislu rukovoditi se može organizacijom, odnosno institucijom (školom), ne i sustavom (odgojno-obrazovnim sustavom). Prema tome, kada se nastoji specificirati proces upravljanja s obzirom na razinu upravljanja organizacijom koristi se termin rukovođenja. Koncept rukovođenja, osim razine djelovanja, dijeli ostale navedene odrednice s konceptom upravljanja i razlikuje se u istome kao i koncept upravljanja s konceptom vođenja (Tablica 1.). S obzirom na to, koncept rukovođenja se u ovome radu neće posebno razrađivati.

2013; Grint, 2010; Marion i Gonzales, 2014; Northouse, 2013; Yukl, 2010). Rasprave o različitim shvaćanjima konceptualnog odnosa upravljanja i vođenja uključuju različite pristupe koji podrazumijevaju sljedeće. Prvo, postoji pristup konceptualnog odnosa upravljanja i vođenja prema kojem se upravljanje i vođenje smatraju kvalitativno različitima i međusobno isključujućima konceptima. Kvalitativna različitost i međusobni isključujući odnos upravljanja i vođenja proizlaze iz razlikovanja ključnog dionika tih procesa – menadžera koji se koji se povezuje s procesom upravljanja i vođa koji se povezuje s procesom vođenja. Naime, za menadžera i proces upravljanja dominantno se vezuju stabilnost, red i učinkovitost. Menadžer ne poduzima rizične aktivnosti i fokusira se na kratkoročne rezultate. Za vođu i proces vođenja, s druge strane, vezuju se fleksibilnost, promjena, inovacija i prilagodba. Vođa preuzima inicijativu, motivira druge, spreman je riskirati, inicira promjene, potiče inovacije te se fokusira na dugoročne rezultate. U tom smislu isti pojedinac ne može utjeloviti karakteristike menadžera i karakteristike vođe budući da se one značajno razlikuju.

Nadalje, uočava se i pristup prema kojem se upravljanje i vođenje smatraju različitim procesima, ali za koje se ne pretpostavlja da se odnose na različite pojedince, odnosno ključne dionike tih procesa. U okviru navedenog pristupa najčešće su upravljanje i vođenje u subordiniranom odnosu prema kojem se vođenje određuje kao funkcija upravljanja (menadžmenta) (Bahtijarević-Šiber i Sikavica, 2001; Bahtijarević-Šiber i sur., 2008). Vođenje se pritom definira kao funkcija upravljanja koja obuhvaća procese utjecaja, komuniciranja i motiviranja drugih u nastojanju ostvarivanja njihovih zadataka i ciljeva organizacije.

Konačno, rasprave uključuju i pristup prema kojem su upravljanje i vođenje komplementarni procesi. Komplementarnost vođenja i upravljanja uviđa se u tome što oba procesa uključuju utjecaj, aktivnost donošenja odluka i usmjerenost na ostvarivanje ciljeva organizacije (Northouse, 2013; Staničić, 2006). Razlike se uočavaju u tome što se upravljanje vezuje uz sustav i organizaciju kao cjelinu, materijalne resurse i potencijale. Posebice se ističu aktivnosti financiranja, nadzora, strukturiranja, određivanja pravila i kadroviranja. S druge strane, vođenje se vezuje uz ljude i procese unutar organizacije, ljudske resurse i potencijale te se u tom smislu ističu aktivnosti motiviranja ljudi, komuniciranja, ostvarivanja socijalnih odnosa i kreiranja vizije. Upravljanjem se nastoji zadržati učinkovitost sustava i organizacije, dok se vođenjem nastoje potaknuti promjene i inovacije te time osigurati napredak organizacije.

Slijedom elaboracije temeljnih koncepata školskog menadžmenta – upravljanja i vođenja u nastavku teksta sažimaju se obilježja upravljanja i vođenja uz usporedbu tih procesa i isticanje kriterija njihova razlikovanja (Tablica 1.).

Tablica 1. Usporedba procesa upravljanja i vođenja.

Kriterij	Upravljanje	Vođenje
Razina djelovanja procesa	Sustav i institucija/organizacija	Ljudi i procesi unutar organizacije
Vrsta kapitala i resursa	Materijalni kapital i resursi	Ljudski kapital i resursi
Cilj	Zadržavanje učinkovitosti organizacije	Promjena i napredak organizacije
Procesi	Utjecaj Donošenje odluka Ostvarivanje ciljeva i rezultata organizacije Analiziranje, organiziranje, strukturiranje, financiranje i nadzor	Utjecaj Donošenje odluka Kreiranje i ostvarivanje ciljeva i vizije organizacije Motiviranje ljudi Komuniciranje i ostvarivanje interakcije s ljudima
Fokus	Procedure, birokracija i rezultati Struktura i formalni odnosi Propisi i pravila	Ciljevi i vizija Interakcija i međuljudski odnosi

U relevantnoj se literaturi (primjerice, Bush, 2003; 2007; 2008; 2010; Bush i Glover, 2003; Cuban, 1988; Northouse, 2013; Staničić, 2006; Yukl, 2010) može uočiti to kako se u većini ističu razlike, ali i sličnosti procesa upravljanja i vođenja (Tablica 1.) što upućuje na zaključak kako je komplementarni konceptualni odnos upravljanja i vođenja dominantan pristup razmatranja njihova odnosa. Drugim riječima, unatoč ranije navedenim različitim pristupima konceptualnog odnosa upravljanja i vođenja uočava se kako autori u svojim razmatranjima o odnosu upravljanja i vođenja ističu njihov međusobno nadopunjujući odnos koji se očituje prije svega u procesima utjecaja, donošenja odluka i ostvarivanja ciljeva (Vidi Tablica 1.). S obzirom da je fokus ovoga rada fenomen školskog vođenja, u tekstu koji slijedi detaljnije će se razraditi koncept vođenja, dok će se koncept upravljanja razrađivati samo u odnosu na koncept vođenja i to sa ciljem njegova jasnijeg određenja.

Zaključak o nedostatku jedinstvenog određenja koncepta vođenja i konceptualnoj složenosti fenomena ne zaobilazi niti ovu temu. U teorijskim raspravama i razvijenim teorijskim okvirima provedenih empirijskih istraživanja, vođenje se određuje na različite načine. Za ilustraciju može poslužiti podatak o postojanju (do 2011. godine) 201 milijuna internetskih stranica i 6 milijuna

knjiga o vođenju (prema google.co.uk, Bolden, 2011). Unatoč zasićenosti informacijama o vođenju, uočavaju se trendovi razvoja koncepta vođenja te već spomenuti zajednički elementi njegovih različitih definicija.

Prvo, uočava se kako razvoj određenja vođenja polazi od vođenja promatranog kroz osobine pojedinca – vođe i pripadajućih aktivnosti, odnosno ponašanja do vođenja promatranog kao proces interakcije vođe i njegovih sljedbenika (Miljković i Rijavec, 2007; Northouse, 2013). Raniji teoretičari (primjerice, Stogdill; Mann; Lord, DeVader i Alliger; Kirkpatrick i Locke) određivali su vođenje kroz osobine vođe (*trait definition of leadership*) koji se karakterizirao kao inteligentan, ekstrovertiran, fluentan, samouvjeren, dominantan, kooperativan, tolerantan pojedinac. Takav pristup vođenju podrazumijeva definiranje vođenja kroz urođene karakteristike određenih pojedinaca – vođa. U tom smislu, naglašava se kako se vođenje ne može pripisati svima, već samo onim pojedincima koji posjeduju karakteristike ekstrovertiranosti, fluentnosti, samouvjerenosti, dominacije, kooperativnosti, i dr. S druge strane, u novijim se raspravama vođenje određuje kao proces koji se događa u kontekstu socijalnih odnosa dionika (*process definition of leadership*) – vođe/vođa i njegovih sljedbenika. Kod ovoga se pristupa vođenje ne pripisuje unaprijed samo određenim pojedincima, već se ostavlja prostor za njegovo oblikovanje s obzirom na kontekst razvoja socijalnih odnosa među pojedincima (vođom/vođama i sljedbenicima). Prema tom pristupu vođenje se definira kao proces utjecaja na druge kako bi oni razumjeli i prihvatili aktivnosti koje organizacija treba provesti uz konačno ostvarivanje zajedničkih ciljeva (Northouse, 2013; Yukl, 2010). Pritom se naglašava proces socijalnih odnosa vođe/vođa, sljedbenika i situacije u kojoj se ti socijalni odnosi ostvaruju (Diamond i Spillane, 2016; Spillane, 2006; 2005; Spillane, Halverson i Diamond, 2004).

U različitim definicijama vođenja autori (Bush i Middlewood, 2013; Bush i Glover, 2003; 2014; Northouse, 2013) pronalaze zajedničke elemente postojećih definicija koji doprinose jasnijoj konceptualizaciji školskog vođenja. Bush i Glover (2003; 2014) izdvajaju tri ključne dimenzije (školskog) vođenja – *utjecaj*, *vrijednosti* i *viziju* elaborirajući svaku od njih. Autori definiraju vođenje kao proces utjecaja koji vodi k ostvarivanju željenih ciljeva uz razvijanje zajedničke vizije utemeljene na osobnim i profesionalnim vrijednostima. *Utjecaj* se razrađuje kroz intencionalno oblikovanje ciljeva, motivacije¹¹ i aktivnosti koje pojedinac (ili grupa) čini nad

¹¹ Motivacija se odnosi na čimbenike koji uređuju i učvršćuju intelektualnu i fizičku energiju pojedinca, iniciraju i organiziraju njegove aktivnosti te usmjeravaju njegovo ponašanje (Bahtijerević – Šiber, 1999). Odnosi se i na poticanje pojedinaca na djelovanje pri čemu su ključni čimbenici za ostvarivanje osobnih i ciljeva škole – stavovi, očekivanja vrijednosti i potrebe pojedinaca; zanimljivost i raznolikost posla, autonomiju na poslu; suradnici na

drugim pojedincem (ili grupom). Određuje se kao jedan aspekt moći koji se razlikuje od autoriteta po tome što se ne vezuje samo uz određene formalne pozicije unutar organizacije (primjerice, poziciju ravnatelja), već se prije svega vezuje uz aspekte stručnosti i profesionalizma. *Vrijednosti* određuju vođenje kroz normativni aspekt sugerirajući koji se ciljevi trebaju ostvarivati, odnosno koje se aktivnosti trebaju provoditi. *Vizija* se određuje kao dalekosežna zamisao o željenoj budućnosti organizacije. Nadalje, valja uočiti da se u ponuđenoj definiciji vođenja koju nude Bush i Glover (2003; 2014) izdvajaju i dodatni elementi – *ciljevi organizacije*, koje autori dodatno ne ističu. U tom smjeru ide Northouse (2013) koji vođenje razrađuje kroz elemente *utjecaja, socijalnih odnosa i zajedničkih ciljeva*. Autor vođenje definira kao proces utjecaja pojedinca na grupu sa svrhom ostvarivanja zajedničkih ciljeva. Osim izdvajanja zajedničkih konstitutivnih elemenata različitih definicija vođenja, koncept vođenja dodatno se razrađuje i kroz kreiranje modela upravljanja i vođenja unutar područja školskog menadžmenta koji su predstavljeni u poglavlju koje slijedi.

1.2. Modeli školskog upravljanja i vođenja

Najobuhvatniju i najutjecajniju razradu modela upravljanja kojima se pridružuju modeli vođenja nudi Bush (2003; 2007; 2008; 2010), odnosno Bush i Middlewood (2013). Modeli su nastali na osnovi dvadesetogodišnjeg istraživanja školskog menadžmenta i kategorizacije ključnih teorija unutar toga područja. Autori su razradili i dopunili modele školskog vođenja koje su razvili Leithwood, Jantzi i Steinbach (1999) temeljem analize 121 članka publiciranih u relevantnim stranim časopisima – *Educational Administration Quarterly (EAQ)*, *Journal of School Leadership (JSL)*, *Journal of Educational Administration (JEA)* i *Educational Management and Administration (EMA)*.¹² Navedena tipologija modela upravljanja i vođenja kategorizirana je na način da se svakom modelu upravljanja pridružuje model vođenja (Tablica 2.).

poslu, školsko ozračje, radni uvjeti; odnos prema obrazovanju, socijalna situacija u školskom okruženju (Staničić, 2006).

¹² Autori su analizom 121 članka identificirali sljedeće modele vođenja – instrukcijski, transformacijski, moralni, participativni, menadžerski i kontingencijski model vođenja.

Tablica 2. Tipologija modela menadžmenta i odgovarajućih modeli vođenja (prema Bush, 2003; 2007; 2008; 2010)

Model upravljanja	Model vođenja
Formalni	Menadžerski
Politički	Transakcijski
Kolegijalni	Participativni Transformacijski Interpersonalni
Subjektivni	Postmoderni
Dvoznačni	Kontigencijski
Kulturalni	Moralni Instrukcijski

Formalni model upravljanja podrazumijeva proces u kojem ravnatelj samostalno donosi odluke referirajući se na ciljeve škole kreirane od strane viših razina vlasti (primjerice, ministarstva zaduženog za područje odgoja i obrazovanja). Uočava se da formalni model upravljanja naglašava pristup organizacijama kao hijerarhijskim sustavima što se zaključuje prema njegovu naglašavanju formalnih pozicija i uloga iz kojih proizlaze utjecaj, autoritet i odgovornost. Drugi dionici unutar škole (učitelji, stručni suradnici, učenici) kod formalnog tipa upravljanja ne sudjeluju u procesu kreiranja ciljeva i ne donose odluke o ključnim pitanjima škole. U tako hijerarhijskom sustavu i strogo uređenoj strukturi uvažavaju se samo formalni odnosi među dionicima, dok neformalni odnosi ostaju zanemareni. U tom smislu se i suradnja s vanjskim okruženjem reducira samo na odnose s formalnim tijelima prosvjetnih vlasti i nadležnih lokalnih tijela. Formalnom se modelu upravljanja pridružuje menadžerski model vođenja kojeg obilježava utjecaj utemeljen na formalnim pozicijama, najčešće ravnatelja koji nastoji ostvariti (zadane) funkcije¹³ preuzimajući odgovornost za realizaciju ciljeva i inicijativa. Uočava se kako menadžerski model vođenja uopće ne uključuje element kreiranja vizije, iako je on izdvojen ključni element koncepta vođenja. Poveznice formalnog modela upravljanja mogu se uočiti s

¹³ Funkcija se odnosi na (a) položaj, odnosno poziciju u određenoj službi i (b) zadatak (Anić, 2000). U tom dvostrukom značenju može se reći da funkcija (pozicija) ravnatelja određuje funkcije (zadatke) u izvršavanju određenih aktivnosti, a u kontekstu vođenja to su – kreiranje ciljeva škole i njihovo predočavanje zaposlenicima, stvaranje klime suradnje, motiviranje na aktivnost, briga za profesionalni razvoj zaposlenika, itd. (Staničić, 2006).

političkim modelom upravljanja koji podrazumijeva poimanje procesa donošenja odluka kao procesa pregovaranja između različitih interesnih skupina (unutarnjih i vanjskih dionika škole). U modelu se ističu ciljevi pojedinaca ili manjih (interesnih) skupina koji se drugim interesnim skupinama nameću. U tom smislu interesne skupine imaju utjecaj te grade nestabilnu i konfliktnu organizacijsku strukturu. Slijedom toga, socijalni odnosi su utemeljeni na svojevrsnom konfliktu između dionika unutar i izvan škole. Političkom modelu upravljanja odgovara transakcijsko vođenje kojeg obilježava istaknuta uloga ravnatelja u procesu donošenja odluka i pregovaranja. Upravo se u naglašenom elementu dominantne uloge ravnatelja uočava poveznica formalnog i političkog modela upravljanja, odnosno menadžerskog i transakcijskog modela vođenja. Iako se kod transakcijskog modela vođenja socijalna interakcija dionika razumije u terminima razmjene dobara. Naime, ravnatelj dionicima koji izvršavaju svoje obveze osigurava nagrade, pohvale i napredovanja.

Kolegijalni model upravljanja, za razliku od formalnog modela i političkog modela, naglašava značajnu ulogu i drugih dionika, ne samo ravnatelja, posebice u procesu donošenja odluka. Donošenje odluka kod kolegijalnog modela upravljanja uključuje suradničke odnose, konstruktivne rasprave koje završavaju konsenzusom. Dionici škole imaju autoritet i utjecaj koji proizlazi iz njihove profesionalnosti i stručnosti, a ne isključivo iz formalnih pozicija i uloga. Socijalni odnosi utemeljeni su na zajedništvu dionika unutar škole te škole i vanjskog okruženja. Kolegijalnom modelu su pridruženi transformacijski, participativni i interpersonalni modeli vođenja. Transformacijski model vođenja obilježava odrednica kreiranja zajedničke vizije i ciljeva škole čije se oblikovanje i ostvarivanje temelji na predanosti dionika organizaciji. S obzirom na to, ravnatelj je usmjeren ka stvaranju okruženja za razvoj predanosti dionika školi na način da potiče suradničke odnose i zajedničko odlučivanje o ključnim pitanjima škole; pruža podršku zaposlenicima; zalaže se za promjene i napredak škole, kreativnost i inovativnost te profesionalni razvoj učitelja i stručnih suradnika. Participativni model vođenja naglašava element aktivnog sudjelovanja dionika u donošenju odluka utemeljeno na suradnji, zajedništvu i podjeli odgovornosti. Interpersonalni model vođenja određuju obilježja vezana uz načine interakcija među dionicima, a u fokusu je stvaranje kvalitetnih suradničkih međusobnih odnosa.

Subjektivni model upravljanja podrazumijeva pristup upravljanju kroz analizu pojedinca i njegove percepcije organizacije kojoj pripada. Pritom se ne analizira organizacija u cjelini. U tom smislu, naglašena su različita značenja koja pojedinci pripisuju određenim situacijama u školi. Ističu se ciljevi pojedinca, ne organizacije. U subjektivnom modelu temelj organizacijske strukture predstavljaju socijalni odnosi pojedinaca i to dionika unutar škole. Subjektivnom

modelu upravljanja odgovara postmoderni model vođenja kod kojeg je posebno naglašena dimenzija postojanja različitih interpretacija istih situacija koje se događaju unutar organizacije. Takav pristup dovodi do velike disperzije utjecaja, mnogostrukih i različitih shvaćanja vizije i ciljeva škole, a posljedično i prevladavanja hijerarhijskih socijalnih odnosa i formalnih uloga.

Dvoznačni model upravljanja ističe aspekt neizvjesnosti i nepredvidivosti organizacije (škole). Takav pristup dovodi do teškog određivanja vizije i nejasnoće ciljeva, nekontroliranog procesa odlučivanja te istaknutih slabih socijalnih odnosa dionika unutar, a posebice izvan škole. Dvoznačnom modelu odgovara kontingencijski (situacijski) model vođenja u kojem se naglašava složenost obrazovnih situacija koje postavljaju zahtjev za različitim stilovima vođenja, prilagodbom i fleksibilnošću vođa. Kulturalni model upravljanja ističe važnost neformalnih odnosa unutar organizacije. U fokusu razmatranja upravljanja su norme, vrijednosti i vjerovanja pojedinaca koje stvaraju prepoznatljivu kulturu organizacije. U istaknutim neformalnim odnosima nastoje se kreirati ciljevi organizacije u okviru dominantne kulture u organizaciji. Ciljevi se kreiraju na temelju zajedničkih normi i vrijednosti. U kulturalnom modelu upravljanja pretpostavlja se postojanje utjecajnih pojedinaca i to ne nužno onih na formalnim pozicijama. Upravo ti utjecajni pojedinci ujedinjuju članove organizacije (škole) oko zajedničkih normi, vrijednosti i ciljeva. Kulturalnom modelu upravljanja odgovara moralni model vođenja koji podrazumijeva djelovanje vođa (ravnatelja) na temelju vrijednosti i uvjerenja, a u smjeru razvijanja predanosti dionika organizaciji (školi). Uz moralni model vođenja, tu je i instrukcijski model vođenja kojemu je u fokusu unapređenje procesa učenja i poučavanja koje se prvenstveno postiže ulaganjem u profesionalni razvoj učitelja. Na kraju, valja istaknuti da Bush i Middlewood (2013) donose novu dopunjenu tipologiju modela vođenja u kojoj izostaje interpersonalno vođenje, a uvodi se emocionalno i distribuirano vođenje. Emocionalno vođenje određuje se kao vođenje u kojem je naglašena motivacija pojedinca i njegova interpretacija događaja, dok se distribuirano vođenje određuje kao vođenje nezavisno od formalnih pozicija i uloga.

U kontekstu hrvatskih istraživanja Bushovu tipologiju modela upravljanja i vođenja prikazuje i o njoj raspravlja Staničić (2006) opisujući modele i njihove specifičnosti u odnosu na četiri ključna kriterija koja izdvaja Bush (2003). Prvi kriterij je cilj prema kojem se modeli razlikuju s obzirom na to pridaje li se veća važnost organizacijskim ili individualnim ciljevima. Drugi kriterij je struktura prema kojem se modeli razlikuju s obzirom na uloge koje pojedinci imaju unutar organizacije. Treći kriterij je okruženje prema kojem se modeli razlikuju s obzirom na vrstu i intenzitet suradnje koju uspostavljaju s vanjskim okruženjem. Četvrti kriterij je vođenje

prema kojem se modeli razlikuju s obzirom na ulogu dionika (posebice ravnatelja) u kreiranju ciljeva i donošenju odluka. Uz istaknute kriterije, u razmatranju predstavljenih modela upravljanja i vođenja uočava se razrada ključnih elementa vođenja izdvojenih u ranije prikazanim definicijama vođenja. Uočava se kako je utjecaj dodatno razrađen kroz dimenziju izvora i dosega. Dimenzijom dosega nastoji se odgovoriti na to širi li se utjecaj, a time i autoritet i odgovornost, na različite dionike ili se odnosi samo na jednog vođu – ravnatelja. S druge strane, dimenzijom izvora nastoji se odgovoriti na to proizlazi li utjecaj iz formalnih pozicija i uloga ili iz stručnosti i profesionalnosti. Element cilja dodatno je razrađen kroz dimenziju vrste i načina kreiranja. Dimenzija vrste cilja odnosi se na razlikovanje ciljeva organizacije i ciljeva pojedinaca unutar organizacije. Dimenzijom načina kreiranja ciljeva nastoji se odgovoriti na to uspostavljaju li se ciljevi zajednički i u suradnji ili se oni nameću. Konačno, element socijalnih odnosa dodatno je razrađen kroz dimenziju tipa dionika i načina njihove interakcije. Dimenzija tipa dionika odnosi se na uspostavljanje socijalnih odnosa s dionicima unutar škole i/ili s dionicima vanjskog okruženja. Dimenzija načina interakcije nastoji odgovoriti na to uspostavljaju li se socijalni odnosi među dionicima suradnjom, potporom, sukobom ili razmjenom dobara.

Uz istaknute ključne elemente i dimenzije vođenja u razradi modela upravljanja i vođenja uočavaju se i temeljne aktivnosti vođenja od kojih se posebice ističe aktivnost kreiranja ciljeva organizacije i aktivnost donošenja odluka. Uočava se kako predstavljene modele valja razlikovati i s obzirom na to koji aspekt procesa upravljanja i vođenja naglašavaju razvijajući određen pristup razmatranja školske prakse. Određeni modeli upravljanja i vođenja (politički, subjektivni, dvoznačni, kulturni) fokusirani na specifičan aspekt procesa upravljanja i vođenja što dovodi do njihova uskog zahvaćanja te problematike. Primjerice, politički model upravljanja, i njemu pridruženi model vođenja, razvija pristup procesu donošenja odluka kao procesu pregovaranja između različitih interesnih skupina. Dvoznačni model upravljanja, i njemu pridruženi model vođenja, razvija pristup organizaciji (školi) kao nepredvidivoj u kojoj se događaju nekontrolirani procesi donošenja odluka i slaba interakcija među dionicima. S obzirom da je fokus ovoga rada vođenje, u nastavku teksta će se u obliku tablice sažeti glavna obilježja izdvojenih modela vođenja sa ciljem daljnje konceptualizacije fenomena vođenja (Tablica 3.).

Tablica 3. Modeli vođenja i njihova glavna obilježja (prilagođeno prema Bush, 2003; 2007; 2008; 2010; Bush i Middlewood, 2013).

Model vođenja	Obilježja modela vođenja
Menadžerski model vođenja	Ističe se utjecaj koji je utemeljen na formalnim pozicijama, najčešće poziciji ravnatelja koji nastoji ostvariti (zadane) funkcije preuzimajući odgovornost za realizaciju ciljeva i inicijativa
Participativni model vođenja	Naglašeno je aktivno sudjelovanje različitih dionika u donošenju odluka utemeljeno na suradnji, zajedništvu i podjeli odgovornosti.
Transformacijski model vođenja	Naglašeno je kreiranje zajedničke vizije i ciljeva škole čije se oblikovanje i ostvarivanje temelji na predanosti dionika organizaciji. Ističe se uloga ravnatelja koji je usmjeren ka stvaranju okruženja za razvoj predanosti dionika školi na način da potiče suradničke odnose i zajedničko odlučivanje o ključnim pitanjima škole; pruža podršku zaposlenicima; zalaže se za promjene i napredak škole, kreativnost i inovativnost te profesionalni razvoj učitelja i stručnih suradnika.
Interpersonalni model vođenja	Ističe se stvaranje kvalitetnih suradničkih odnosa među dionicima.
Transakcijski model vođenja	Ističe se uloga ravnatelja u procesu donošenja odluka koje se razumije kao proces pregovaranje između različitih interesnih skupina (unutarnjih i vanjskih dionika škole). Socijalna interakcija dionika razumije se u terminima razmjene dobara – ravnatelj dionicima koji izvršavaju svoje obveze osigurava nagrade, pohvale i napredovanja.
Postmoderni model vođenja	Naglašeno je postojanje različitih interpretacija istih situacija koje se događaju unutar organizacije što dovodi do disperzije utjecaja, mnogostrukih i različitih shvaćanja vizije i ciljeva škole, a posljedično i prevladavanja hijerarhijskih socijalnih odnosa i formalnih uloga.
Kontingencijski (situacijski) model vođenja	Ističe se složenost obrazovnih situacija koje postavljaju zahtjev za različitim stilovima vođenja, prilagodbom i fleksibilnošću vođa.

... <i>Nastavlja se</i>	
Moralni model vođenja	Ističe se djelovanje vođa (ravnatelja) na temelju vrijednosti i uvjerenja, a u smjeru razvijanja predanosti dionika organizaciji (školi).
Instrukcijski model vođenja	Naglašava se unapređenje procesa učenja i poučavanja koje se prvenstveno postiže ulaganjem u profesionalni razvoj učitelja.
Distribuirani model vođenja	Nadilazi se isticanje formalnih pozicija i uloga vođa, a ističe se stručnost svakog dionika iz koje proizlazi utjecaj. Naglašavaju se podržavajuće okolnosti i podrška ravnatelja u uključivanju različitih dionika u procese vođenja.
Emocionalni model vođenja	Naglašavaju se emocionalna stanja dionika iz kojih proizlazi njihova motivacija i interpretacija događaja vezanih za vođenje.

Prikazani modeli upravljanja i vođenja predstavljaju idealne tipove koji se kao takvi u potpunosti ne ostvaruju u praksi. Modeli služe kao jasan normativni okvir koji dodatno valja razraditi kao podršku za razvoj glavnih konstrukata istraživanja. S obzirom na to valja istaknuti kako Bush (2007) naglašava da su modeli parcijalni i jednodimenzionalni, ali da odražavaju različite perspektive razumijevanja i načine interpretiranja prakse upravljanja i vođenja u školama. Sukladno tome, naglašava autor, odabir modela kao teorijskog polazišta za određeno istraživanje ovisit će upravo o predmetu interesa istraživača.

Promjene u obrazovnoj politici koje se odnose prvenstveno na trend jačanja autonomije škola i razvoj decentralizacije u upravljanju školskim sustavom doveli su do toga školsko vođenje, za razliku od upravljanja, postane dominantan diskurs u području školskog menadžmenta (Mertkan, 2014). Taj trend usmjerava pažnju istraživača koji su se u značajnoj mjeri fokusirali na ispitivanje školskog vođenja. Može se uočiti kako istraživanja usmjerena ka vođenju u većini polaze od odabira određenog modela vođenja koji predstavlja teorijski okvir i polazište za određeno istraživanje (Bogler, 2001; Curry, 2014; Hallinger i Heck, 2010; Hulpia i sur., 2011; Leithwood i Sun, 2012; Robinson, Lloyd i Rowe, 2008).

U području školskog menadžmenta kao najistaknutiji modeli izdvajali su se instrukcijsko i transformacijsko vođenje (Hallinger, 2003) s obzirom da je interes istraživača u većini bio

usmjeren ka ispitivanju obilježja vođenja s naglašenom ulogom vođe (najčešće ravnatelja) u procesu unapređenja procesa učenja i poučavanja, odnosno razvoja predanosti dionika organizaciji (školi). Valja istaknuti primjerice, provedenu meta-analizu publiciranih istraživanja o povezanosti obilježja dvaju modela vođenja (instrukcijskog i transformacijskog) s postignućima učenika koju su proveli Robinson, Lloyd i Rowe (2008). Autori su pošli od određenja instrukcijskog vođenja kao modela u čijem je fokusu unapređenje procesa učenja i poučavanja. Pritom se posebice ističe razvoj podržavajućeg okruženja za učenje i formulacija jasnih odgojno-obrazovnih ciljeva. Transformacijsko vođenje odredili su kao sposobnost vođa da angažira sljedbenike, poveća njihovu predanost organizaciji i zajedničkoj viziji te razvija suradničke odnose među njima. Leithwood i Sun (2012) su proveli meta-analizu nepubliciranih istraživanja o povezanosti transformacijskog vođenja i učinkovitosti škola. Autori su na temelju korištenih instrumentarija u spomenutim istraživanjima stvorili referentni okvir praksa transformacijskog vođenja. Prema referentnom okviru transformacijsko vođenje određeno je dimenzijama razvoja zajedničke vizije i ciljeva; osnaživanja školske kulture, osiguravanja podrške i razvoj suradničkih odnosa i zajedništva; te unapređenja poučavanja i učenja. Može se uočiti kako navedena istraživanja polaze od teorijskih osnova razrađenih modela vođenja i kako im oni predstavljaju pouzdan referentni okvir za daljnji razvoj teorijske podloge njihova istraživanja, čemu modeli i služe.¹⁴

Najnovija istraživanja usmjerena su na ispitivanje uloge različitih dionika, ne samo ravnatelja, u procesima vođenja, posebice donošenju odluka (Choi Wa Ho, 2010; Curry, 2014; Hallinger i Heck, 2010; Hulpia i sur., 2011; Somech, 2010). S obzirom na istaknuti fokus istraživanja može se uočiti usmjerenost na kategorizaciju modela u odnosu na ranije istaknuti četvrti kriterij razlikovanja prema kojem se modeli razlikuju s obzirom na ulogu dionika (posebice ravnatelja) u kreiranju ciljeva i donošenju odluka. U tom smislu uočava se dihotomna tipologija školskog vođenja koja podrazumijeva individualno i distribuirano školsko vođenje (Bush i Glover, 2014; Crawford, 2012; Townsend, 2015). Tip individualnog školskog vođenja općenito uzevši karakterizira dominantna uloga jednog vođe na formalnoj poziciji (najčešće ravnatelja) u procesu vođenja. U odnosu na to određenje tipa individualnog vođenja uključuje menadžerski, instrukcijski, transformacijski i moralni model vođenja (Bush i Glover, 2014). Tip distribuiranog školskog vođenja općenito uzevši karakterizira značajna uloga i uključenost različitih dionika, ne samo ravnatelja, u procesu vođenja. U odnosu na to određenje tip

¹⁴ Operacionalizacija konstrukata i indikativni nalazi navedenih istraživanja detaljno se opisuju i razmatraju u tekstu pregleda istraživanja o povezanosti učinkovitosti škole i školskog vođenja.

distribuiranog vođenja uključuje modele participativnog i distribuiranog¹⁵ modela vođenja. Na kraju, važno je naglasiti i to kako se istaknutim modelima i tipovima školskog vođenja ne pridaje ista pažnja unutar *policy* i istraživačkog konteksta. Uočava se kako se dominantno kao poželjan i preferencijalan tip školskog vođenja ističe distribuirano školsko vođenje (Bush, 2013). S obzirom na to, u tekstu koji slijedi posebice će se razraditi tip distribuiranog školskog vođenja s naglašenom razradom njegova odnosa s individualnim školskim vođenjem, dok će se pregled istraživanja i osvrt na razradu odgovarajućeg modela vođenja predstaviti u poglavlju o školskom vođenju kao ključnom čimbeniku učinkovitosti škole.

1.2.1. Distribuirano školsko vođenje

Početkom 21. stoljeća pažnja istraživača sve se više usmjeravala ka pitanjima o ulozi drugih dionika, ne samo ravnatelja, u procesima vođenja škola. U skladu s tim razvijao se i sve veći interes za tip vođenja u čijim je obilježjima istaknuta uloga drugih dionika (posebice učitelja, Tomal, Schilling i Wilhite, 2014) u procesima vođenja. Distribuirano školsko vođenje kao tip vođenja koji podrazumijeva sudjelovanje različitih dionika (ravnatelja, učitelja, stručnih suradnika, učenika, roditelja, dionika iz vanjskog okruženja) u aktivnostima vođenja postaje dominantno tip vođenja za koji postoji zalaganje kako u *policy* tako i u znanstvenom okruženju. Zalaganje za razvoj obilježja distribuiranog vođenja škola temelji se na najmanje dva razloga. Prvo, u sve zahtjevnijem okruženju škola postaje sve složenija organizacija koju prati širenje uloga i odgovornosti ravnatelja (Harris, 2008; Pont i sur., 2008), pa se u tom smislu javlja

¹⁵ U literaturi se uz koncepte distribuiranog i participativnog vođenja, pojavljuju i srodni koncepti (prema NCSL, 2004) – delegirano vođenje (engl. *distributed leadership as delegation*); raspršeno vođenje (engl. *dispersed leadership*); dijeljeno vođenje (engl. *shared leadership*); suradničko vođenje (engl. *collaborative leadership*); demokratsko vođenje (engl. *democratic leadership*), učiteljevo vođenje (engl. *teacher leadership*). Za navedene se srodne koncepte navodi kako ih povezuje obilježje shvaćanja vođenja ne samo kroz ulogu jednog vođe te da ih međusobno razdvajaju nijanse. Ipak valja izdvojiti dva navedena koncepta za koje se može reći da se u značajnoj mjeri razlikuju od distribuiranog vođenja. Delegirano vođenje se od distribuiranog vođenja razlikuje u tome što vođa (ravnatelj) delegira aktivnosti vođenja na druge dionike, odnosno drugi dionici ne preuzimaju samostalno inicijativu u procesima vođenja (Harris, 2014; McBeth, 2008; Spillane, 2006). (Delegirano vođenje detaljnije se razrađuje u potpoglavlju koje slijedi). Usto, demokratsko vođenje se ne može poistovjetiti s distribuiranim vođenjem budući da nedostaje evidencije o tome da implementacija distribuiranog vođenja škola povećava demokratsko donošenje odluka (Bolden, 2011; Gronn, 2008; Jones, 2014). Prema tome, termin distribuiranog vođenja u ovome će se radu, uvažavajući argumente spomenutih autora, koristiti kao sinonim s raspršenim, dijeljenim, suradničkim i učiteljevim vođenjem, ali ne i demokratskim, odnosno delegiranim vođenjem.

potreba za podjelom uloga i odgovornosti među različitim dionicima. Drugo, nalazi recentnih i relevantnih empirijskih istraživanja ukazuju na značajnu povezanost obilježja distribuiranog vođenja s učinkovitosti škola i boljim postignućima učenika (Bruggencate i sur., 2012; Choi Wa Ho, 2010; Curry, 2014; Hallinger i Heck, 2010; Hulpia i sur., 2011; Minckler, 2013; Odhiambo i Hii, 2012; Rabindarang, Wai Bing i Yin Yin, 2014; Robinson, Lloyd i Rowe, 2008; Somech, 2010; i dr.) što također ukazuje na opravdanost zalaganja za razvoj distribuiranog vođenja u odgojno-obrazovnoj praksi. Pregled i komentar na indikativne nalaze navedenih istraživanja donosi drugo poglavlje ovoga rada koji slijedi nakon konceptualizacije i određenja distribuiranog vođenja škola.

Razlikovanje distribuiranog i individualnog školskog vođenja. U teorijskim razradama distribuiranog školskog vođenja polazi se od razmatranja distribuiranog školskog vođenja u odnosu na individualno školsko vođenje (engl. *individual leadership*, Bush, 2014; *solo leadership*, Crawford, 2012; Townsend, 2015). Postavljanjem u odnos distribuiranog i individualnog vođenja propituje se dosadašnja praksa vođenja u kojem se posebno ističe dominantna uloga pojedinca – vođe (ravnatelja). U tom okviru naglašenog individualnog vođenja vođa (ravnatelj) pripisuje se utjecaj na druge dionike, posjedovanje autoriteta i odgovornosti te uglavnom samostalno donošenje odluka. S druge strane, distribuirano vođenje škola razumije se kao *sudjelovanje* različitih dionika u procesu vođenja škola podjelom i preuzimanjem uloga u izvršavanju aktivnosti vođenja čime se *utjecaj* kroz autoritet i odgovornost širi i na druge dionike, pa se ne odnose samo na vođu (ravnatelja) (Gronn, 2003; Hallinger i Heck, 2010; Harris, 2007; Hulpia i sur., 2011; Lambert, 2005; Spillane, 2005). U tom smislu, posebice se naglašava aktivnost *donošenja odluka* uz izraženo isticanje učitelja kao ključnih dionika u ostvarivanju ciljeva škole s obzirom na njihov neposredan rad s učenicima (Choi Wa Ho, 2010; Hallinger i Heck, 2010; Harris i Mujis, 2003; Hulpia i sur. 2011; Somech, 2010).

Nadalje, razrada distribuiranog vođenja škola ide u smjeru nadilaženja se isticanje formalnih pozicija i uloga vođa iz kojih proizlazi utjecaj. Distribuirano vođenje tako podrazumijeva potencijal svakog dionika za vođenje koji je proizlazi iz stručnosti i iskustva, a ne isključivo formalnih pozicija unutar stroge hijerarhije određene organizacije, kao što je primjerice pozicija ravnatelja (Harris, 2014). S obzirom na to distribuirano vođenje određuje se *socijalnim odnosima* (Fletcher i Kaufer, 2003), odnosno aktivnostima i interakcijom među dionicima koja se događa u praksi (Bennett i sur., 2003). Slijedom toga, valja naglasiti određenje vođenja koji

u svojem radu naglašava istaknuti teoretičar vođenja Spillane (2006). Autor vođenje određuje kroz proces socijalnih interakcija vođe, sljedbenika i situacije u kojoj se ta interakcija zbiva naglašavajući upravo distributivnu perspektivu toga procesa. Nastavno na Spillanovo određenje vođenja i ostali autori (primjerice, Bush, 2013; Harris, 2005; McBeth, 2008) naglašavaju svakodnevnu praksu vođenja koju podjednako karakteriziraju formalna i neformalna interakcija dionika povezanih s radom škole – ravnatelja, stručnih suradnika, učitelja, učenika i roditelja te vanjskih dionika. Konačno, izdvajaju se socijalni odnosi utemeljeni na suradnji, povjerenju i podršci koji se tijekom procesa vođenja odvijaju između različitih dionika (Avolio, Walumbwa i Weber, 2009; Harris, 2014; Hulpia i sur., 2011; Spillane, 2005; 2006).

Kod distribuiranog školskog vođenja prepoznaje se važnost sudjelovanja različitih dionika koji se u aktivnosti vođenja uključuju samoinicijativno, a ne delegiranjem zadataka od strane pojedinaca na formalnim pozicijama. Naglašava se aktivnost i samostalno preuzimanje inicijative za sudjelovanje u aktivnostima vođenja. (Bolden, 2011; Harris, 2008; Tian, Risku i Collin, 2015). Odnos vođa i sljedbenika je međuzavisan, a u tom se odnosu ističu zajedničke (kombinirane) kompetencije te stručnost različitih dionika koje doprinose ostvarivanju cilja škole (McBeth, 2008). U tom smislu, distribuirano vođenje ne predstavlja uključivanje drugih dionika u aktivnosti vođenja pukim delegiranjem zadataka na više dionika (Bolden, 2007). Uključivanje dionika u procese vođenja putem delegiranja zadataka smatra se numeričkom ili aditivnom perspektivom razmatranja fenomena vođenja koja se očituje u jednostavnom zbrajanju dionika uključenih u proces vođenja (Gronn, 2003). Autor naglašava kako navedena perspektiva ne odgovara prirodi distribuiranog vođenja budući da ono uključuje karakterizaciju sudjelovanja kroz pluralistički, suradnički i aktivni angažman različitih dionika u aktivnostima vođenja. Harris (2014) dodaje kako distribuirano vođenje uključuje fokusiranu suradnju utemeljenu na planiranju, dijalogu i raspravi.

Sa ciljem detaljnijeg određenja distribuiranog školskog vođenja i razumijevanja razlike između istaknuta dva tipa vođenja – individualnog i distribuiranog, u nastavku teksta detaljnije se razrađuje delegirano vođenje kao vođenje koji se nalazi na liniji između individualnog i distribuiranog vođenja.

Delegirano vođenje: na liniji od individualnog do distribuiranog vođenja škola. Jasnijoj konceptualizaciji distribuiranog vođenja škola doprinosi uvođenje novog koncepta u raspravu – *delegiranog vođenja*. Važnost razmatranja koncepta delegiranog vođenja i njegovog razlikovanja od distribuiranog vođenja proizlazi iz činjenice da se prema određenim obilježjima delegirano vođenje može površno smatrati distribuiranim vođenjem škola. No, uključivanje drugih dionika u procese vođenja bez njihova aktivnog i autonomnog sudjelovanja ne može se smatrati istinskim distribuiranim vođenjem škola (Harris, 2008; McBeth, 2008; Spillane, 2006).

Delegirano vođenje određuje se kroz utjecaj vođe (najčešće ravnatelja) da poslove povezane s aktivnostima vođenja delegira drugim dionicima (najčešće stručnim suradnicima i učiteljima). U tom su smislu, drugi dionici su uključeni u procese vođenja, no njihova je uključenost pasivna. Može se uočiti da delegirano vođenje obuhvaća dimenziju sudjelovanja drugih dionika u procesima vođenja, no da u potpunosti zanemaruje dimenziju sudjelovanja drugih dionika kroz njihovo samoinicijativno uključivanje i iskazivanje interesa za sudjelovanjem. Razlikovanje delegiranog od distribuiranog vođenja nastavlja se izdvajanjem obilježja naglašenih formalnih pozicija i uloga, snažnog utjecaja ravnatelja uz izraženu nesamostalnost drugih dionika koja se povezuju s delegiranim vođenjem. Nadalje, navodi se kako delegirano vođenje zanemaruje razvoj suradničkih socijalnih odnosa među dionicima koji su jedno od ključnih obilježja distribuiranog školskog vođenja. Prema tome, delegirano vođenje podrazumijeva i uključuje samo dimenziju *sudjelovanja* različitih dionika u aktivnostima vođenja koji pritom u aktivnostima vođenja sudjeluju pasivno. Drugim riječima, delegirano vođenje karakterizira *sudjelovanje* različitih dionika u aktivnostima vođenja, ali izostankom *utjecaja* na druge dionike (kroz posjedovanje autoriteta i odgovornosti te donošenje odluka) i manjkom razvijenih *suradničkih odnosa* među njima.

Komplementaran odnos distribuiranog i individualnog vođenja škola. U teorijskim razmatranjima se osim navođenja različitih tipova školskog vođenja uočavaju i rasprave o svojevrsnom spajaju obilježja distribuiranog i individualnog školskog vođenja u odgojno-obrazovnoj praksi kroz koncept *hibridnog vođenja* (Gronn, 2008). Tezu o hibridnom vođenju kao jedinici analize prakse vođenja autor opravdava nalazima istraživanja (primjerice, Leithwood i sur.; Spillane i sur.; Timperley) koji upućuju na paralelno postojanje međusobno nadopunjujućih obilježja individualnog i distribuiranog vođenja u praksi. Paralelno postojanje obilježja dvaju tipova vođenja očituje se u situacijama vođenja u kojima je ravnatelj bio

istaknuti individualni vođa, dok je paralelno s time, u nekim drugim situacijama vođenja, vodio u suradnji s učiteljima. Nadalje, navodi se kako su u nekim situacijama vođenja značajnu ulogu imali neformalni vođe, odnosno oni pojedinci koji se ne povezuju s nekom formalnom pozicijom (primjerice, pozicijom ravnatelja, pozicijom člana školskog odbora, pozicijom učitelja mentora, i sl.), ali je pritom bila značajna uloga ravnatelja kao formalnog vođe u nadgledanju i podupiranju njihova rada. Konačno, ističe se kako je u nekim situacijama vođenja učinkovitost timskog rada ovisila o snažnom utjecaju pojedinca (ravnatelja) koji je timski rad usmjeravao. Iz navedenih primjera paralelnog postojanja obilježja kako individualnog tako distribuiranog vođenja škola može se zaključiti o komplementarnom odnosu dvaju istaknutih tipova vođenja u smislu njihova međusobnog podupiranja i osnaživanja. Drugim riječima, može se reći da obilježja individualnog vođenja paralelno ostvaruju podupirući obilježja distribuiranog vođenja škola. U tom smislu može se govoriti o postojanju odgovarajućih okolnosti za razvoj distribuiranog školskog vođenja koje se povezuju s aktivnostima ravnatelja o kojima će biti riječi u tekstu koji slijedi.

No, prije razrade odgovarajućih okolnosti za razvoj distribuiranog vođenja, valja istaknuti da se komplementaran odnos distribuiranog i individualnog vođenja škola uočava i iz primjera odgojno-obrazovne prakse za koju se može reći da vođenje izostaje, odnosno u kojoj se određeni tipovi vođenja ne prepoznaju. McBeth (2008) navodi kako se izostanak vođenja u školama prepoznaje po određenim obilježjima koji se mogu sažeti na sljedeći način. Škola u kojoj vođenje izostaje, bez obzira na postojanje pozicije vođe, ne djeluje s namjerom unapređenja i razvoja odgojno-obrazovnog procesa. Ključni cilj škole koji podrazumijeva ostvarivanje boljih postignuća učenika nije u fokusu donošenja odluka, odnosno nije uključen u korpus važnih odluka koje se donose na razini škole. Takve škole nerijetko doživljaju neuspjeha koji se pripisuju formalnim vođama (najčešće ravnateljima). U tim slučajevima izostanak vođenja prepoznaje se po ne preuzimanju odgovornosti za nastale situacije u školi. Tome odgovara i obilježje nerazvijene sustavne komunikacije između uprave i osoblja škole u kojoj se razaznaje nedostatak suradničkog učenja i poučavanja. Može se uočiti kako navedena obilježja izostanka vođenja impliciraju to da vođenje, neovisno o tipu, obuhvaća usmjerenost škole prema unapređenju i razvoju odgojno-obrazovnog procesa. Pritom se ostvarivanje boljih postignuća učenika uključuje u korpus važnih odluka koje se donose na razini škole uz razvijenu sustavnu komunikaciju između uprave i osoblja škole.

Konačno, konceptualizacija distribuiranog vođenja na razini teorijskih razmatranja može završiti upravo isticanjem komplementarnog odnosa distribuiranog i individualnog vođenja

škola i to kroz isticanje njihovih zajedničkih obilježja, kao i obilježja (kriterije) njihova razlikovanja (Tablica 4.).

Tablica 4. Obilježja distribuiranog i individualnog vođenja škola

Individualno školsko vođenje	Distribuirano školsko vođenje
Zajednička obilježja:	
<i>Jasno oblikovani ciljevi i vizija škole.</i>	
<i>Usmjerenost dionika ka ostvarivanju ciljeva i vizije škole.</i>	
<i>Poticanje promjena i inovacija.</i>	
<i>Uspostavljena sustavna komunikacija između uprave i osoblja škole.</i>	
Obilježja (kriteriji) razlikovanja:	
<i>Dominantno sudjelovanje dionika na formalnim pozicijama s istaknutom ulogom jednog vođe (ravnatelja) u aktivnostima vođenja.</i>	<i>Dominantno sudjelovanje različitih dionika neovisno o njihovim formalnim pozicijama u aktivnostima vođenja.</i> <i>Postojanje interesa i samoinicijativnosti uključenih dionika u aktivnosti vođenja.</i>
<i>Utjecaj u procesu vođenja škola proizlazi iz formalnih pozicija i dominantno pripada jednom vođi (ravnatelju).</i>	<i>Utjecaj u procesu vođenja škola proizlazi iz stručnosti i iskustva i pripada različitim dionicima.</i>
<i>Razvijeni hijerarhijski socijalni odnosi s jasnom ulogom nadređenih i podređenih pojedinaca.</i>	<i>Razvijeni socijalni odnosi utemeljeni u suradnji, dijalogu, međusobnoj podršci i povjerenju.</i>

Važnost osiguravanja odgovarajućih okolnosti za razvoj distribuiranog vođenja škola. Razvoj distribuiranog vođenja škola, kao što je već istaknuto u ranijem tekstu, ovisi o određenim okolnostima odgojno-obrazovne prakse. Ističu se podržavajuće aktivnosti ravnatelja (usmjeravanje timskog rada, nadgledanje i podupiranje rada uključenih dionika) koje doprinose osnaživanju distribuiranog vođenja škola (Gronn, 2008). Važnu ulogu ravnatelja u osiguravanju odgovarajućih okolnosti za razvoj distribuiranog vođenja škola navodi i Harris (2014) ističući

poseban doprinos ravnatelja kroz pružanje podrške i izgradnju povjerenja među dionicima unutar i izvan škole. Osim važne uloge ravnatelja u osiguravanju odgovarajućih okolnosti za razvoj distribuiranog vođenja škola, autorica navodi i ograničenja razvoja distribuiranog vođenja. Ističe se nedostatak vremena drugih dionika (posebice učitelja) za bavljenje pitanjima vođenja škola. Ograničenje nedostataka vremena podrazumijeva to da se dionicima ne osigurava dovoljno vremena da se posvete aktivnostima vođenja škola. Nadalje, navodi se ograničenje u obliku pružanja otpora dionika prema uključivanju u procese vođenja škola smatrajući da vođenje škola ne pripada domeni njihova posla i nije dio njihovih radnih obveza (što je istaknula i Choi Wa Ho, 2010). Konačno, ističe se ograničenje školske kulture koju ne obilježavaju karakteristike suradnje, dijaloga, međusobne podrške i povjerenja.

Nadalje, važno je istaknuti i kritike upućene nekritičkom zauzimanju za razvoj distribuiranog vođenja škola koji isto tako može inhibirati razvoj distribuiranog vođenja škola. Jedna grupa kritika upućena distribuiranom vođenju škola (primjerice, Lumby, 2013) usmjerena je na utopijski razvoj teorije distribuiranog vođenja škola i njegova bezrezervnog promoviranja kao apolitičkog pristupa. Autor ističe kako apolitički pristup u obrazovanju naprosto ne postoji. Naime, svaka je teorija u području obrazovanja politička. Prema tome, takva je i teorija distribuiranog školskog vođenja koja je uvelike povezana s demokratskim političkim pristupima i sustavima koji su utemeljeni u participativnom donošenju odluka.

Druga grupa kritika (primjerice, Gunter, Hall i Bragg, 2013) ide u smjeru prigovora naglašenoj preskriptivnoj prirodi distribuiranog vođenja škola. Naime, razvoj distribuiranog vođenja škola u praksi propisuje se na način da se ističe kako distribuiranom vođenju škola treba težiti svaka škola. Na važnost konteksta i kontekstualnih obilježja određenih obrazovnih sustava upozorila je Mertkan (2014). Autorica naglašava da su kontekstualna obilježja u znatnoj mjeri povezana s razvojem školskoga vođenja. Kritičari upozoravaju na potrebu promišljanja o različitim tipovima školskog vođenja s obzirom na njihove pozitivne i negativne odrednice, uzimajući u obzir kontekst, specifičnosti određenog obrazovnog sustava i školske prakse u kojoj bi određeni tip školskog vođenja trebao zaživjeti. Postoje istraživanja čiji nalazi upućuju na to da obilježja distribuiranog školskog vođenja ne odgovaraju (centraliziranim) obrazovnim sustavima određenih zemalja. Kao primjeri centraliziranih obrazovnih sustava kojima ne odgovara implementacija distribuiranog vođenja u odgojno-obrazovnu praksu navode se obrazovni sustav u Kini (Zhang, Lo i Chiu, 2014) i na Cipru (Mertkan, 2014). Prema tome, važno je istaknuti da se u ovome istraživanju ispitivanja obilježja školskog vođenja unutar hrvatske odgojno-obrazovne prakse nastoje nadići apriorna zalaganja za distribuirano vođenje škola

uvažavanjem specifičnosti hrvatskog obrazovnog sustava. Pritom se praksa školskog vođenja nastoji opisati što neutralnijim pristupom uz isticanje onih obilježja koja se mogu povezati s većom učinkovitošću škola.

Slijedom isticanja važnosti konteksta i uvažavanja specifičnosti određenog obrazovnog sustava pri ostvarivanju školskog vođenja u praksi, na kraju ovoga poglavlja valja ukratko prikazati specifičnosti hrvatskog obrazovnog sustava. Ukoliko se promatra obilježje načina upravljanja obrazovnim sustavom i razine autonomije škola, hrvatski obrazovni sustav karakterizira ograničena decentralizacija i djelomična autonomija škola koja se očituje različitim razinama ovlaštenja na donošenje određenih odluka (Pastuović, 1996). Hrvatska u strateškom smislu prati zahtjeve suvremenog društva u potrebi za razvojem decentralizacije obrazovnog sustava i jačanjem autonomije škole. U temeljnom strateškom dokumentu za obrazovanje u RH *Strategiju obrazovanja, znanosti i tehnologije* izrijekom se navodi kao je osnovno načelo na kojem se zasniva Strategija autonomija svih institucija i njenih djelatnika u području obrazovanja. Ističe se mjera za podizanje razine autonomije kroz smanjivanje stupanja normiranosti i administracije odgojno-obrazovnih institucija (MZOS, 2015). S druge strane, u zakonskoj se regulativi još uvijek uočavaju značajna obilježja centraliziranog obrazovnog sustava kojeg obilježava snažan utjecaj centralne obrazovne vlasti u donošenju odluka. Primjerice, u *Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (NN, 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) ističe se uloga ministra obrazovanja u donošenju odluka o primjerice nacionalnom kurikulumu, broju upisanih učenika, programu za darovite učenike, godišnjem planu provedbe vanjskog vrednovanja školskih ustanova. Zaključku o ograničenoj decentralizaciji i djelomičnoj autonomiji hrvatskih škola idu u prilog i dobiveni rezultati provedenih u okviru TALIS istraživanja¹⁶ (Braš Roth, Markovčić Dekanić i Ružić, 2014). Rezultati pokazuju da svi hrvatski učitelji (100%) rade u školama koje samostalno donose odluke o zapošljavanju učitelja. Nadalje, razmjerno visoka autonomija škola uočena je na rezultatima donošenja odluka o otpuštanju učitelja (96%), utvrđivanju pravila discipliniranja učenika (96%), odabiranju nastavnih materijala (90%) i odlučivanju o raspodjeli proračuna unutar škole (82%). Niža autonomija škola uočena je na rezultatima donošenja odluka o utvrđivanju pravila ocjenjivanja i procjenjivanja učenika (66%) i odobravanje upisa učenika u školu (59%). Niska autonomija škola uočena je na rezultatima

¹⁶ U TALIS 2013 istraživanju podaci o autonomiji škola prikupljeni su putem upitnika za ravnatelje koji je uključivao čestice o razini autonomije njihove škole, odnosno razini odgovornosti njihove škole za donošenje odluka o primjerice zapošljavanju učitelja, otpuštanju učitelja, određivanju plaća, raspodjeli proračuna unutar škole, disciplini učenika, ocjenjivanju i procjenjivanju, određivanju nastavnih sadržaja i nastavnih materijala.

donošnja odluka o određivanju nastavnih sadržaja (34%) i predmeta koji će se učiti (19%), a najmanje na rezultatima donošenja odluka o određivanju plaća učitelja (3%) i povišica plaća učitelja (2%). Ukoliko se navedeni rezultati koji se odnose na hrvatske škole usporede s TALIS prosjekom, uočava se kako hrvatske škole imaju značajno manju razinu autonomije u donošenju odluka (Ibid, 2014), a time i ograničenu decentralizaciju u načinu upravljanja obrazovnim sustavom. Navedenim rezultatima TALIS istraživanja, valja pridodati najnovije rezultate PISA istraživanja¹⁷ koji također idu u prilogu zaključku o ograničenoj decentralizaciji i djelomičnoj autonomiji škola. Unatoč istom zaključku mogu se uočiti nešto različiti rezultati u odnosu na određene skupine odluka. Primjerice, niži rezultati u odnosu na prikazane rezultate TALIS istraživanja mogu se uočiti u donošenju odluka o otpuštanju učitelja (76%) te o utvrđivanju pravila ocjenjivanja i procjenjivanja učenika (62%), dok se viši rezultati mogu uočiti u donošenju odluka o određivanju nastavnog sadržaja (63%), ali uz istaknutu odgovornost ministarstva (91%) (Braš Roth i sur., 2017).

Nadalje, s obzirom na obilježje financiranja obrazovnog sustava, hrvatski obrazovni sustav karakterizira nedovoljno ulaganje u obrazovanje s tendencijom pada. Za ilustraciju mogu poslužiti podaci o javnim izdacima za obrazovanje prikazani u postotku izdvajanja iz BDP-a - za Hrvatsku su javni izdaci za obrazovanje za 2012. godine iznosili 4,9%, a 2016. godine 4,7%, dok je prosjek zemalja Europske unije 2012. godine iznosio 5,0%, a 2016. godine 4,9% (EC, 2016). Nadalje, za financiranje hrvatskog obrazovnog sustava vezuje se nedostatak sustavnosti, transparentnosti i ujednačenosti u raspodjeli sredstava namijenjenih obrazovanju (Lowther, n.d.; Nikolić, 2008). Takvo stanje obilježja financiranja hrvatskog obrazovnog sustava dovodi do nedovoljne materijalne opremljenosti škola koja se pokazala preprekom kvalitetnije nastave. Naime, PISA 2015 istraživanje je pokazalo da svaki četvrti učenik pohađa školu čiji ravnatelj smatra da je upravo nedostatak materijalne opremljenosti škole prepreka za kvalitetniju nastavu (Braš Roth i sur., 2017).

Konačno, s obzirom na obilježje reformskih promjena obrazovnog sustava koje odgovaraju na društvene zahtjeve, hrvatski obrazovni sustav karakterizira s jedne strane strateška usmjerenost ka reformama i promjenama, s druge strane permanentno odlaganje provedbe i ostvarivanja uobličenih reformskih ciljeva. Takvo stanje nažalost rezultira zastarjelošću i nestabilnošću hrvatskog obrazovnog sustava. Kao i kod načina upravljanja i financiranja, reformske promjene

¹⁷ PISA 2015 istraživanjem su se osim znanja i vještina učenika u trima područjima (čitalačka pismenost, matematička pismenost i prirodoslovna pismenost), prikupljali i kontekstualni podaci o učenicima, roditeljima, školama i obrazovnim sustavima putem kontekstualnih upitnika (Braš Roth, Markovčić Dekanić i Markuš Sandrić, 2017).

obrazovnog sustava provode se na papiru, ne i u praksi. U Strategiji se izrijekom navodi nužnost i potreba za reformom obrazovanja koje proizlaze iz promjena hrvatskog društva kao posljedicama promjena vanjskog globalizirajućeg okruženja, ali i društvenih, ekonomskih, kulturnih i demografskih obilježja samoga hrvatskoga društva (MZOS, 2015). Nažalost, jasnu stratešku usmjerenost ka reformama sa ciljem unapređenja hrvatskog obrazovnog sustava prate stalna previranja, izostanak konsenzusa, odlaganja i promjene oko provedbe cjelovite kurikularne reforme.¹⁸

Sa ciljem daljnje kontekstualizacije fenomena školskog vođenja, osim uvažavanja specifičnosti hrvatskog obrazovnog sustava, u poglavlju koje slijedi školsko vođenje razmatra se u odnosu na koncept učinkovitosti škola s obzirom na postavljenu pretpostavku istraživanja o školskom vođenju kao ključnom čimbeniku učinkovite škole.

¹⁸ Za ilustraciju navedenih previranja i promjena koje se odnose na provedbu reforme hrvatskog obrazovnog sustava dovoljno je navesti sljedeće (a) u kratkom vremenskom razdoblju od 2016. do 2017. godine promijenjena su tri ministra obrazovanja (dr. sc. Predrag Šustar, dr. sc. Pavo Barišić i dr. sc. Blaženka Divjak); (b) promijenjeni su predsjednici stručnog povjerenstva za provedbu Strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije (dr. sc. Neven Budak i dr. sc. Dijana Vican); (c) promijenjeni su voditelji Ekspertne radne skupine za kurikularnu reformu (dr. sc. Boris Jokić i dr. sc. Jasminka Buljan Culej). Stalne promjene, previranja i smjenjivanja još su u tijeku što neprijeporno potvrđuje zastarjelost i nestabilnost hrvatskog obrazovnog sustava s obzirom na obilježje reformskih promjena.

2. ŠKOLSKO VOĐENJE U KONTEKSTU UČINKOVITOSTI ŠKOLE

Istraživanja koja se bave pitanjem školskog vođenja u najvećoj se mjeri povezuju s pitanjem učinkovitosti škole. Polazi se od općeg pitanja – *Što karakterizira školu? Što neku školu čini učinkovitom?* i *Kako poboljšati postignuća učenika?* Nastavlja s definiranjem škole i izdvajanjem njenih općih obilježja uz identificiranje ključnih pokazatelja učinkovitosti škole i čimbenika koji se mogu povezati s većom učinkovitosti škola i boljim postignućima učenika. Nerijetko se kao značajan čimbenik učinkovitosti škole i boljih postignuća učenika izdvaja upravo – školsko vođenje. Važnost pitanja učinkovite škole i školskog vođenja kao njenog značajnog čimbenika prepoznata je i od strane kreatora obrazovnih politika koji u odgovorima na postavljena pitanja pronalaze značajan doprinos u unapređivanju kvalitete obrazovanja, a time i u razvoju društva u cjelini.

Slijedom istaknutog, školsko vođenje se u ovome poglavlju promatra u kontekstu učinkovitosti škole i to kroz (a) razradu koncepta učinkovitosti s obzirom na školu kao organizaciju i pokazatelje učinkovitosti; (b) prikaz i razradu dosadašnjih istraživanja u kojima se ispituje povezanost učinkovitosti škole i školskog vođenja. Time se nastoji kontekstualizirati i opravdati važnost teme, kao i fokusiranost na razradu školskog vođenja istaknutog kao jednog od ključnih čimbenika učinkovitosti škole čime se gradi daljnja teorijska podloga ovoga istraživanja.

2.1. Učinkovitost škole: razrada koncepta

Koncept učinkovitosti škole u ovom će se radu, prateći elemente dosadašnjih istraživanja, razraditi kroz određenje škole kao organizacije te identificiranje ključnih pokazatelja učinkovitosti škola.

2.1.1. Škola kao organizacija

Škola se u teorijskim razmatranjima i istraživanjima njenih obilježja u različitim istraživačkim kontekstima najčešće definira u terminima *institucije (ustanove)*¹⁹, odnosno *organizacije*. Školu definiranu u terminima institucije određuje redovito i kontinuirano odvijanje reguliranih društvenih praksi koje se potvrđuju i ponavljaju kroz društvene norme i društvene uloge – uloge

¹⁹ Termini *institucija* i *ustanova* u ovome će se tekstu koristiti kao sinonimi (prema Anić, 2007).

učenika, roditelja, učitelja, ravnatelja (Abercrombie, Hill i Turner, 2008). Određivanjem škole kao institucije dominantno se ističe njena normativna struktura u kojoj se djelatnost odgoja i obrazovanja ostvaruje temeljem različitih pravila i temeljem različitih odredbi zakona (npr. Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, NN br. 87/2008). Pritom su naglašena formalna ponašanja pojedinaca koju određena (društvena) uloga podrazumijeva, a društvo očekuje (Pusić, 2005). U tom smislu škola se definira kao *institucija* u funkciji društva u kojoj se provodi organizirani odgojno-obrazovni rad (Vrcelj, 2000). S druge strane, kada se škola definira u terminima organizacije razumije se u puno širem značenju koje uključuje društvenu strukturu u kojoj pojedinci uspostavljaju različite kako formalne tako i neformalne društvene odnose kako bi pomoću odabranih sredstava i metoda ostvarivali ciljeve (Pusić, 2005). Pritom se posebice ističe zajednica ljudi povezana *zajedničkim* ciljevima (Hromin Strum, 2010; Jurina, 2008). Slijedom toga može se reći kako škola kao organizacija uključuje *ljude* koji su u njoj zaposleni, *strukturu* kojom se reguliraju odnosi među zaposlenicima i *proces* koji dovode do ostvarivanja postavljenih ciljeva (Pastuović, 2009). Valja uočiti kako organizacija za razliku od institucije uključuje suptilnije društvene kategorije i odnose (poput, zajedničkih vrijednosti i ciljeva, motiviranja ljudi, neformalnih društvenih odnosa među ljudima, i dr.). Drugim riječima, određeni sustav (u ovom slučaju škola) ne promatra se s naglašenim kontekstom reguliranih i formaliziranih odnosa i uloga, već se uzimaju u obzir različiti odnosi i ponašanja pojedinaca koji su dio toga sustava (škole) (Sikavica, 2011).

Škola se u ovome istraživanju određuje u terminima *organizacije* iz najmanje dva razloga. Prvo, u istraživanju fenomena škola valja uzeti u obzir činjenicu da se određivanjem škole isključivo na osnovi formalnih obilježja (primjerice, različitih propisa, nastavnih planova i programa), odnosno definiranjem škole u terminima institucije, izostavljaju ključni elementi koji u bitnome određuju školu (Domović, 2003). Drugo, fenomen školskog vođenja određuje se upravo elementima zajedničkih ciljeva i vizije organizacije uz naglašavanje aspekta društvenih odnosa pojedinaca koji tu organizaciju čine (Bush i Middlewood, 2013; Bush i Glover, 2003; Northouse, 2013). Navedeno upućuje na to da kada se škola promatra u odnosu na fenomen školskog vođenja, primjereniji pristup razmatranja škole je onaj koji školu određuje kao *organizaciju* i razmatra je iz perspektive teorija organizacije. U nastavku teksta sa ciljem identificiranja obilježja škole kao organizacije, odnosno čimbenika koji djeluju na školu kao organizaciju (a) kategoriziraju se obilježja organizacije prema značajnim teorijama organizacije (Tablica 5.); (b) izdvajaju se ona obilježja organizacije koje odgovaraju školi kao specifičnoj organizaciji usmjerenoj prvenstveno ka poticanju i unapređivanju cjelokupnog razvoja učenika.

Teorije organizacije. Važnost teorija organizacije je u tome što pomažu u identificiranju čimbenika koji djeluju na organizaciju i doprinose boljem razumijevanju složenih društvenih odnosa koje ona uključuje (Hernaus, 2016). S obzirom na to, svako istraživanje kojemu je jedinica analize škola treba uključivati razmatranje relevantnih teorija organizacije. Najrelevantnije teorije organizacije prikazane su i kategorizirane u tablici koja slijedi uz isticanje njihovih najznačajnijih karakteristika:

Tablica 5. Klasifikacija teorija organizacije (prema Hernaus, 2016; Shafritz, Ott i Jang, 2011)

TEORIJA ORGANIZACIJE	OBILJEŽJA ORGANIZACIJE
Mikro teorije organizacije: fokusiraju se na ponašanja i odnose pojedinca i grupa unutar organizacije	
Klasična teorija organizacije	Naglašene tehničke i strukturne (objektivne) karakteristike organizacije. Usmjerenost ka jednom, najboljem načinu organiziranja koji odgovara različitim organizacijama. Cilj je povećanje produktivnosti rada. Sustav je važniji od pojedinaca organizacije.
Neoklasična teorija organizacije	Naglašena je važnost pojedinaca u organizaciji, njihovih potreba, zadovoljstva i međusobnih (formalnih i neformalnih) odnosa. Naglašena je važnost motivacije pojedinaca u organizaciji. Kao čimbenik učinkovitosti organizacije ističe se stil upravljanja. Organizacija najbolje funkcionira kada u njoj članovi djeluju kao grupa.
Teorija sociotehničkog dizajna	Integrira se klasična i neoklasična teorija organizacije definirajući organizaciju kao kombinaciju tehničkog (materijali, oprema) i socijalnog (pojedinci i grupe) aspekta organizacije. Pridaje se veća važnost grupi, nego pojedincu unutar organizacije.
Makro teorije organizacije: fokusiraju se na organizaciju u cjelini i njen odnos sa širim okruženjem	
Sustavna teorija organizacije	Pridaje se važnost okruženju organizacije. Naglašava se sposobnost neprestanog prilagođavanja potrebama okruženja.

... Nastavlja se	
Kontingencijska teorija organizacije	Pridaje se važnost kontingencijskim uvjetima koji odražavaju trenutnu situaciju u kojoj se organizacija nalazi (primjerice veličini organizacije, strategiji, tehnologiji, i dr.). Prema kontingencijskoj teoriji, da bi se zadržalo stanje ravnoteže organizacije treba voditi računa o kontingencijskim čimbenicima. Primjerice, ukoliko se poveća veličina organizacije, neophodno je provesti i decentralizaciju odlučivanja.
Teorija organizacijske ekonomije	Pridaje se važnost odnosu organizacije i ekonomije (primjerice, fokusira se na pitanja obavljanja aktivnosti koje su jeftinije, ...).
Meta teorije organizacije: fokusiraju se na populacije organizacija i gospodarskih grana	
*Napomena: Meta teorije organizacije neće se razmatrati budući da se bave pitanjima tržišta iz ekonomske perspektive koja za ovaj rad nisu relevantna.	

Iako se u različitim teorijama organizacije naglašavaju brojna i različita obilježja organizacije s obzirom na različite perspektive iz kojih teorije polaze (Hernauss, 2016; Shafritz i sur., 2011), mogu se izdvojiti zajednički i specifični elementi koji doprinose boljem razumijevanju određenog tipa organizacije – u ovom slučaju škole. Dodatno, Hernaus (2016) naglašava kako zbog teorijskog pluralizma i uskog fokusa određene teorije pristup kombinirane primjene različitih teorija doprinosi boljem razumijevanju pojedine organizacije, pa time i škole. Slijedom istaknutog, u nastavku teksta izdvajaju se obilježja organizacija koja se mogu iščitati iz prikazanih teorija organizacije i pritom odgovaraju školi kao specifičnoj organizaciji usmjerenoj prvenstveno ka poticanju i unapređivanju cjelokupnog razvoja učenika. Istaknuta obilježja ujedno predstavljaju polazne točke u razumijevanju škole kao organizacije koja se razmatra kroz fenomen školskog vođenja kao čimbenika učinkovite škole.

Prvo obilježje organizacije koje karakterizira školu odnosi se na povećanje učinkovitosti. Povećanje učinkovitosti organizacije ujedno predstavlja temeljni cilj organizacije. Drugo obilježje organizacije koje karakterizira školu uključuje izdvajanje stila upravljanja, odnosno vođenja kao značajnog čimbenika njene učinkovitosti. Nadalje, ističe se važna uloga različitih dionika, pojedinca (učenika, roditelja, učitelja, stručnih suradnika, ravnatelja) u ostvarivanju

različitih procesa koji se odvijaju u organizaciji (školi). Usto, naglašava se i važnost potreba dionika, kao i razina njihova zadovoljstva radom u organizaciji te njihovih međusobnih odnosa. Posebice se naglašava važnost motivacije dionika (učenika, roditelja, učitelja, stručnih suradnika, ravnatelja) u organizaciji (školi). Konačno, ističe se razvoj suradničkih odnosa unutar organizacije (škole), kao i sa širim okruženjem. Osim istaknutih obilježja koja školu karakteriziraju kao organizaciju, valja izdvojiti i pokazatelje učinkovitosti škola sa ciljem razrade toga koncepta.

2.1.2. Pokazatelji učinkovitosti škole

U istraživanjima koja se bave organizacijama kao temeljno pitanje izdvaja se pitanje njihove *učinkovitosti* (Domović, 2003). Iako je fenomen učinkovitosti naglašen kao temeljno pitanje, ono istraživačima predstavlja veliki izazov koji uključuje (a) konceptualnu složenost uz različitost određenja koncepta učinkovitosti; (b) nedostatak popisa kriterija za vrednovanje učinkovitosti organizacija, odnosno odsutnost konačno identificiranih pokazatelja učinkovitosti škola.

U nastavku teksta upravo se razrađuje koncept učinkovite škole uz identificiranje ključnih pokazatelja njene učinkovitosti koji ujedno predstavljaju popis kriterija za provedbu (samo)vrednovanja s krajnjim ciljem unapređivanja školske prakse. Učinkovitost se može razmatrati na različitim razinama, pa treba voditi računa o njihovoj međusobnoj povezanosti i uvjetovanosti. Razlikuje se (a) učinkovitost obrazovanja kao sustava; (b) učinkovitost škole; i (c) učinkovitost poučavanja (Scheerens, Witziers i Steen, 2013). U ovome istraživačkom kontekstu, u kojem je škola osnovna populacija istraživanja, razmatra se učinkovitost *škole*, dok se ostale razine ne razrađuju.

Određenje koncepta učinkovitosti vezan je za različite pristupe koji učinkovitost definiraju iz različitih perspektiva, odnosno pridaju različitu važnost pojedinim pokazateljima učinkovitosti – izdvajaju se (a) ekonomski pristup; i (b) pristup iz perspektive teorije organizacije (Domović, 2003). Ekonomski pristup definiranju učinkovitosti škole naglašava proces proizvodnje određen promjenom učenika i njegovih karakteristika koja se događa uz određenu financijsku i materijalnu potporu – ulazni čimbenici (engl. *inputs*), a rezultira određenim postignućima učenika – izlazni čimbenici (engl. *outputs*). Sam proces proizvodnje definiran je kao ukupnost

nastavnih metoda i oblika rada, nastavnog sadržaja i organizacijskih pretpostavki koji omogućavaju razvoj učenika i promjenu njegovih karakteristika. Prema ekonomskom pristupu valja razlikovati koncept *učinkovitosti* (engl. *effectiveness*) i koncept *djelotvornosti* (engl. *efficiency*). Pastuović (1999) naglašava kako učinkovitost mjeri količinu i kakvoću proizvedenih izlaza i učinaka bez obzira na količinu i cijenu utrošenih ulaza, dok djelotvornost naglašava odnos količine ulaza i postignutih izlaza. Drugim riječima, ukoliko izlazi i učinci nisu dovedeni u odnos s troškovima radi se o učinkovitosti, a ne djelotvornosti obrazovanja.

S obzirom na istaknute odrednice ekonomskog pristupa definiranju učinkovitosti, valja zaključiti kako takvo određenje ne odgovara određenju učinkovitosti organizacije kakva je škola. Škola se kao iznimno složena organizacija ne može reducirati na proizvodnu jedinicu. Kriteriji procjene učinkovitosti škole obuhvaćaju širok spektar fenomena. Slijedom toga, konsenzus oko ciljanih rezultata (definiranih u terminima izlaza kod ekonomskog pristupa definiranju učinkovitosti) nije postignut, niti su oni jednoznačno određeni. U raspravama o učinkovitosti škola tako ostaju otvorena pitanja o važnosti kratkoročnih i/ili dugoročnih ciljanih rezultata obrazovanja; o pokazateljima učinkovitosti škola kroz ukupan broj učenika koji su uspješno završili školovanje, odnosno kroz postignut određen rezultat (prosječna ocjena) na pojedinim predmetima; o teškoćama procjenjivanja suptilnih odrednica obrazovanja (primjerice, afektivnih ishoda učenja).

Navedena ograničenost ekonomskog pristupa definiranju učinkovitosti škola, otvara prostor za određenje fenomena učinkovitosti iz perspektive, ranije opisanih, teorija organizacije. Pristup iz perspektive teorije organizacije u određivanju koncepta učinkovitosti polazi od promatranja organizacije kao kompleksne tvorevine koju odlikuju višestrukost ciljeva te različitost kriterija i pokazatelja učinkovitosti. Učinkovitost se određuje kao multidimenzionalni konstrukt kojeg valja opisati, odnosno tijekom istraživanja operacionalizirati, različitim pokazateljima. Odgovarajući pristup istraživanju učinkovitosti škola uzima u obzir određenje škole kao organizacijskog sustava uz uvažavanje konteksta različitih pokazatelja njene učinkovitosti. Pristup iz perspektive teorije organizacije u određivanju koncepta učinkovitosti, naglašava Domović (2003), pridonosi boljem razumijevanju učinkovitosti organizacije (škole) i njezine povezanosti s izdvojenim čimbenicima. Slijedom toga, u predloženom istraživanju koncept učinkovitosti promatra se kao složen fenomen koji se ispituje kroz različite pokazatelje polazeći od određivanja koncepta učinkovitosti iz perspektive teorije organizacije.

Sa ciljem identificiranja pokazatelja (kriterija) učinkovitosti izrađivali su se modeli za (samo)vrednovanje učinkovitosti škola. Primjerice, Scheerens (1999) je izradio model za vrednovanje učinkovitosti škola nazvan *CIPO-model* (engl. *Context – Input – Process – Outputs Model*). Modelom su definirani različiti pokazatelji učinkovitosti škola kategorizirani kao (a) pokazatelji šireg konteksta u kojemu škola djeluje (npr. vrsta škole, okruženje škole); (b) pokazatelji koji se odnose na ulazne karakteristike (npr. uvjeti rada, materijalni resursi, kvalificiranost i motiviranost osoblja); (c) pokazatelji povezani s procesima učenja i poučavanja i (d) pokazatelji koji se odnose na različite ishode (npr. rezultati učenika na nacionalnim ispitima, zadovoljstvo školom). Na sličnom tragu je izrađen i model za samovrednovanje učinkovitosti škola u okviru projekta nazvanog *Effective School Self-Evaluation (ESSE) project* (SICI, 2003). Model uključuje četiri ključna područja koja obuhvaćaju različite pokazatelje učinkovitosti. Prva dva područja odnose se na već spomenute ulaze, treće područje odnosi se na procese učenja i poučavanja, a četvrto na ishode. Posebice valja naglasiti elaboraciju kategorije ulaza koji, za razliku od CIPO-modela, uključuju i pokazatelje definirane u terminima preduvjeta (materijalnih, financijskih te upravljačkih) koji doprinose ostvarivanju učinkovitosti škole. Pritom se osobito ističe *vođenje* okarakterizirano zajedničkim ciljevima škole. U tom smislu vođenje se može promatrati kao pokazatelj učinkovitosti škola koji, za razliku od toga, u ovome istraživanju predstavlja ključnog čimbenika njenog ostvarivanja.

Slijedom gore navedenog i uvažavajući ranije istaknutu pretpostavku o nedostatku konačnog popisa pokazatelja učinkovitosti škole, valja istaknuti sljedeće – identificiranje određene varijable kao čimbenika ili pokazatelja učinkovitosti ovisi o odabranom fokusu istraživača i kreiranom modelu istraživanja. S obzirom na to valja izdvojiti dosadašnja istraživanja u kojima se ispitivala povezanost školskog vođenja (ili neke druge varijable, poput školskog ozračja) s učinkovitošću škola (Curry, 2014; Domović, 2003; Hallinger i Heck, 2010; Leithwood i Sun, 2012; Peko, Mlinarević i Gajger, 2009; Somech, 2010). Može se uočiti kako se u spomenutim istraživanjima konstrukt učinkovitosti operacionalizira različitim pokazateljima koji se najčešće kategoriziraju kao (a) objektivni pokazatelji (najčešće se odnose na školski uspjeh učenika; broj negativnih ocjena učenika; broj neopravdanih izostanaka učenika; broj nagradi i kazni; itd.); i (b) subjektivni pokazatelji (najčešće se odnose na organizacijsku učinkovitost škole; zadovoljstvo poslom; predanost poslu). Usto, ponekad se odnos školskog vođenja i učinkovitosti škola u spomenutim istraživanjima dopunjuje na način da se neki od ranije istaknutih pokazatelja učinkovitosti određuje kao čimbenik te učinkovitosti. U tom se smislu može govoriti o postojanju posredujućih varijabli (najčešće se odnose na predanost poslu,

školsku klimu, itd.) između školskog vođenja i ostalih pokazatelja učinkovitosti škola. Konačno, uočava se kako prikazani primjeri istraživanja odnosa učinkovitosti škola i njenih prediktora (čimbenika) potvrđuju i ukazuju na dominantan pristup određivanja koncepta učinkovitosti škole iz perspektive teorije organizacije. Istaknuti pokazatelji i čimbenici učinkovitosti škola identificirani u navedenim istraživanjima opisuju se i razmatraju u tekstu pregleda istraživanja o povezanosti učinkovitosti škole i školskog vođenja uz usmjerenost na razradu koncepta školskog vođenja kao čimbenika učinkovitosti škola.

2.2. Istraživanja o povezanosti učinkovitosti škole i školskog vođenja

Školsko vođenje ističe se kao ključno područje interesa istraživača u ispitivanju čimbenika učinkovitosti škole (Marsh, 2015). Pri razmatranju tih istraživanja uočava se usmjerenost ka ispitivanju povezanosti određenih obilježja odabranih tipova (modela) školskog vođenja i učinkovitosti škole (Bogler, 2001; Bruggencate i sur., 2012; Choi Wa Ho, 2010; Curry, 2014; Hallinger i Heck, 2010; Hulpia i sur., 2011; Leithwood i Sun, 2012; Mertkan, 2014; Minckler, 2013; Odhiambo i Hii, 2012; Robinson, Lloyd i Rowe, 2008). Uočava se kako se posebice izdvajaju transformacijsko, instrukcijsko i distribuirano vođenje. Spomenuti modeli vođenja ističu se kao najistraživaniji modeli vođenja u obrazovanju u razdoblju od 1980. do 2014. godine (Gumus i sur., 2016). Pritom se prvotno dominantno istražuju transformacijsko i instrukcijsko vođenje (Hallinger, 2003), dok se u najrecentnijim istraživanjima istraživači fokusiraju na ispitivanje distribuiranog vođenja škola (Gumus i sur., 2016). S obzirom na navedeni vremenski slijed i usmjerenost ka istraživanjima koji se bave transformacijskim, instrukcijskim i distribuiranim vođenjem, prikaz i razrada empirijskih istraživanja u ovom radu prate upravo tu logiku.

Razrađuju se glavni konstrukti navedenih istraživanja sa ciljem identifikacije i operacionalizacije ključnih obilježja i dimenzija školskog vođenja koji doprinose većoj učinkovitosti škola. Budući da je već istaknuto kako modeli vođenja predstavljaju idealne tipove koji su jednodimenzionalni i parcijalni (Bush, 2007), u radu se ne izdvajaju samo istraživanja povezanosti distribuiranog vođenja i učinkovitosti škola već i istaknuti drugi tipovi vođenja čime se dobiva potpunija slika pri identificiranju onih obilježja vođenja koji doprinose većoj učinkovitosti škola. U tom kontekstu, prvo se prikazuju i razrađuju istraživanja u kojima se ispitala povezanost transformacijskog i instrukcijskog vođenja s učinkovitosti škola (Bogler, 2001; Leithwood i Sun, 2012; Minckler, 2013; Robinson, Lloyd i Rowe, 2008). Nakon toga se u posebnom potpoglavlju detaljnije prikazuju i razrađuju najrecentnija istraživanja u kojima se ispituje povezanost distribuiranog vođenja škola (odnosno, izdvojenih obilježja distribuiranog vođenja koja se očituju u sudjelovanju različitih dionika u procesima donošenja odluka) i učinkovitosti škola (Choi Wa Ho, 2010; Curry, 2014; Hallinger i Heck, 2010; Hulpia i sur., 2011; Minckler, 2013; Somech, 2010). Zatim se prikazuju i istraživanja u kojima je naglašena značajna uloga ravnatelja u stvaranju podržavajućeg okruženja za veću uključenost drugih dionika u aktivnostima vođenja (Bruggencate i sur., 2012; Mertkan, 2014; Odhiambo i Hii, 2012) (usp. Kovač, Staničić, i Buchberger, 2014). Konačno, prikaz i razrada nalaza

dosadašnjih empirijskih istraživanja završava s isticanjem kontekstualnih čimbenika (općih obilježja škola) koji su se pokazali značajnim u dodatnom pojašnjavanju odnosa školskog vođenja i učinkovitosti škole čime se nastoje identificirati moguće kontekstualne varijable modela ovoga empirijskog istraživanja.

2.2.1. Povezanost izdvojenih tipova (modela) školskog vođenja i učinkovitosti škole

Robinson i sur. (2008) proveli su meta-analizu publiciranih istraživanja o povezanosti određenih tipova i praksi vođenja s postignućima učenika. U analiziranim istraživanjima postignuća učenika, kao pokazatelji učinkovitosti škola, mjere se kroz (a) prosječne rezultate učenika na standardiziranim testovima jezičnih i/ili matematičkih kompetencija, odnosno (b) prosječne rezultate samoprocjene i stavove učenika o školi, učiteljima i učenju. Autori su meta-analizu usmjerili na instrukcijski i transformacijski tip vođenja uz ostvarivanje obilježja tih tipova vođenja u praksi. Instrukcijsko vođenje odredili su kao proces unapređenja učenja i poučavanja u podržavajućem okruženju s jasno utvrđenim ciljevima škole, odgojno-obrazovnim ciljevima i visoko postavljenim zahtjevima učitelja prema učenicima. S druge strane, transformacijsko vođenje autori su odredili kao sposobnost vođa da angažira sljedbenike, poveća njihovu predanost organizaciji i zajedničkoj viziji te razvija suradničke odnose među njima. Pritom su kategorizirali dimenzije školskog vođenja u sljedećih pet skupina (a) postavljanje ciljeva i zahtjeva; (b) strateško osiguravanje resursa; (c) planiranje, koordinacija i evaluacija kurikuluma i procesa poučavanja; (d) promicanje i sudjelovanje u profesionalnom razvoju učitelja; te (e) osiguravanje uređenog i podržavajućeg okruženja. Valja istaknuti indikativne nalaze meta-analize koji upućuju na značajnu povezanost postignuća učenika s izdvojenim obilježjima školskog vođenja. Nalazi su ukazali na važnost postavljanja jasnih ciljeva škole, odgojno-obrazovnih ciljeva i očekivanja oko kojih je postignut konsenzus. Naglašava se i važnost nadgledanje ostvarivanja navedenih ciljeva i očekivanja što doprinosi konačnom postizanju boljih učeničkih postignuća. Nadalje, ističe se važnost promoviranja i osnaživanja profesionalnog razvoja učitelja uz direktno sudjelovanje vođa u tome procesu. Konačno, naglašava se važnost izravne uključenosti vođa u proces poučavanja kroz aktivnosti pružanja podrške, evaluacije i davanja povratnih informacija učiteljima o njihovu radu, poučavanju i kurikulumu koji se provodi. Uočava se kako se posebice ističe nalaz o tome da su učenička postignuća najsnažnije povezana upravo s navedenim aktivnostima školskog vođenja koja su usmjerena na temeljnu djelatnost obrazovanja – učenje i poučavanje.

U svojem su radu meta-analizu nepubliciranih istraživanja o povezanosti tipova školskog vođenja i učinkovitosti škola proveli i Leithwood i Sun (2012). Učinkovitost škola određuje se nizom pokazatelja kategoriziranim na sljedeći način (a) uvjeti škole; (b) ponašanja učitelja; (c) postignuća učenika. Uvjeti škole operacionalizirani su kroz primjerice organizacijsku učinkovitost, organizacijsku kulturu (odnosno školsku klimu), radno okruženje, percipirane radne uvjete, razinu tehnološkog razvoja škole, napredak škole u razvoju ljudskog potencijala, zajedničke ciljeve i viziju škole te zajedničko donošenje odluka. Ponašanja učitelja operacionalizirana su kroz primjerice zadovoljstvo učitelja poslom, predanost učitelja poslu, povjerenje učitelja, kolektivnu učinkovitost učitelja, suradnju učitelja, motivaciju učitelja, tendenciju učitelja da riskiraju. Postignuća učenika operacionalizirana su kroz primjerice prosječne rezultate učenika na standardiziranim testovima, stopu ispadanja učenika iz sustava obrazovanja, stopu prolaznosti na maturi. Autori su se fokusirali na transformacijski tip školskog vođenja generirajući referentni okvir praksi transformacijskog vođenja izrađen na temelju korištenih instrumentarija u spomenutim istraživanjima. Transformacijsko vođenje određeno je sljedećim dimenzijama vođenja (a) postavljanje smjernica – dimenzija koja uključuje razvoj zajedničke vizije i ciljeva, uvažavanje konsenzusa uz visoko motiviranje zaposlenika i postavljanje visokih zahtjeva; (b) razvoj ljudskog potencijala – dimenzija koja podrazumijeva osiguravanje individualne podrške i postavljanje intelektualnih izazova; (c) redizajniranje i razvoj škole kao organizacije – dimenzija koja obuhvaća osnaživanje školske kulture, suradničkih odnosa i zajedništva uz osiguravanje uvjeta za aktivno djelovanje različitih dionika u zajednici (školi); (d) dimenzija unapređenja procesa poučavanja i učenja; te (e) nadgledanje i nagrađivanje – dimenzija koja podrazumijeva nadgledanje zaposlenika u obavljanju posla uz pružanje nagrada za dobro obavljeni posao, odnosno davanje povratne informacije ukoliko posao nije dobro obavljen. Meta-analizom je utvrđeno postojanje pozitivne značajne povezanosti obilježja transformacijskog vođenja s različitim obilježjima škole, učitelja te s učeničkim postignućima. Nalazi istraživanja pokazali su značajnu povezanost navedenih dimenzija školskog vođenja sa zadovoljstvom poslom i predanošću učitelja poslu, a posebice s percipiranom učinkovitosti škole od strane učitelja. Nalazi istraživanja ukazuju na značajnu povezanost dimenzije razvoja ljudskog potencijala kroz osiguravanje individualne podrške i dimenzije razvoja škole kao organizacije kroz osnaživanje suradničkih odnosa s postignućima učenika. Nadalje, nalazi pokazuju i značajnu povezanost navedenih dimenzija školskog vođenja s određenim uvjetima koji su zaživjeli u školskoj praksi poput radnog okruženja; organizacijske kulture; postojanja zajedničkih ciljeva i vizije; i zajedničkog

donošenja odluka. Valja uočiti da se zadnje istaknuta obilježja – *postojanje zajedničkih ciljeva i vizije te zajedničko donošenje odluka* – koja autori identificiraju kao obilježja uvjeta u kojima djeluje škola zapravo odnose na određena obilježja školskog vođenja. Budući da su izdvojena obilježja u ovome istraživanju identificirana kao obilježja školskog vođenja, ona služe za kasniju operacionalizaciju konstrukta školskog vođenja, a ne operacionalizaciju pokazatelja učinkovitosti škola kako je učinjeno u prikazanom istraživanju.

Na transformacijski tip školskog vođenja u svojem se istraživanju fokusirala i Minckler (2013) koja je ispitala povezanost školskog vođenja i socijalnog kapitala učitelja. U istraživanju se kreće od pretpostavke o važnosti socijalnog kapitala učitelja za izdvojene pokazatelje učinkovitosti škole – učenička postignuća, zadovoljstvo učitelja poslom i kvalitetu učitelja. Autorica pod socijalnim kapitalom učitelja podrazumijeva skup dostupnih i korištenih resursa koje učitelji koriste za dobrobit učenika, učitelja, ali i škole u cjelini. Navedeni resursi su učiteljima osigurani temeljem pripadanja socijalnim mrežama, a uključuju primjerice međusobno povjerenje, solidarnost i zajedništvo. U istraživanju se također izdvajaju i preduvjeti razvoja socijalnog kapitala učitelja koji uključuju (a) osiguravanje mogućnosti za uspostavljanje suradnje u planiranju, poučavanju i odlučivanju o kurikulumu; (b) motivaciju učitelja za unapređenje učenja i poučavanja kroz međusobnu suradnju; (c) kompetencije učitelja za učinkovito poučavanje. Vođenje je u istraživanju definirano kao proces interakcija između vođa i sljedbenika koji se odražava na kulturu organizacije i ponašanje dionika pri ostvarivanju zajedničkih ciljeva. Transformacijski tip školskog vođenja u istraživanju se operacionalizira kroz izgradnju vizije i ciljeva škole, pružanje podrške, podupiranje participativnog donošenja odluka i postavljanje visokih zahtjeva. Nalazi istraživanja upućuju na značajnu umjerenu do snažnu povezanost (transformacijskog) vođenja kako sa socijalnim kapitalom učitelja tako i s izdvojenim preduvjetima za razvoj socijalnog kapitala. Pritom se zaključno posebice ističe važnost indirektna povezanosti školskog vođenja i postignuća učenika putem istaknute posredujuće varijable povezane s učiteljima – socijalnog kapitala.

Nadalje, Bogler (2001) provodi istraživanje u kojemu ispituje povezanost školskog vođenja sa zadovoljstvom učitelja poslom kao pokazateljem učinkovitosti škole. Odnos školskog vođenja i zadovoljstva učitelja poslom promatra se i s obzirom na učiteljevu percepciju njihova zaposlenja koja se u istraživanju određuje posredujućom varijablom. Učiteljeva percepcija njihova zaposlenja podrazumijeva osjećaj učitelja da može promijeniti ljude; percepciju uživanja visokog statusa u društvu i ostvarivanja napredovanja; te osjećaj slobode u izražavanju

i ostvarivanju novih ideja i tehnika poučavanja. Autor se u istraživanju s obzirom na školsko vođenje usmjerio na transformacijsko i transakcijsko vođenje. Transformacijsko vođenje određeno je kroz naglašenu ulogu ravnatelja u usmjerenosti ka kreiranju zajedničke vizije i ciljeva škole; zalaganju za promjene, nove izazove i projekte; razvijenoj sposobnosti za donošenje odluka; te pružanju podrške učiteljima kroz vjerovanje da se mogu suočavati s preprekama. S druge strane, transakcijsko vođenje određeno je kroz naglašenu ulogu ravnatelja u usmjerenosti na devijantna ponašanja učitelja i njihove slabosti; reagiranje na pogreške učitelja; te osiguravanje nagrada i pohvala za uspješno izvršavanje obaveza. Nalazi istraživanja ukazuju na značajnu pozitivnu povezanost izdvojenih obilježja transformacijskog vođenja i zadovoljstva učitelja poslom kako izravno, tako i posredno putem ranije opisane učiteljeve percepcije njihova zaposlenja.

Na kraju ovoga potpoglavlja valja istaknuti kako, bez obzira na moguć zaključak o (izravnoj ili posrednoj) povezanosti određenog tipa (modela) školskog vođenja s različitim pokazateljima učinkovitosti škole, istraživanja valja usmjeriti na ispitivanje povezanosti specifičnih praksi vođenja, radije nego na ispitivanje povezanosti cjelovitih modela vođenja s učinkovitosti škole (Leithwood i Sun, 2012). Autori naglašavaju da modeli otkrivaju puno više sličnih, nego različitih obilježja. Uvažavajući predloženu usmjerenost istraživanja na praksu i obilježja školskog vođenja bez obzira na cjeloviti tip (model) školskog vođenja, valja izdvojiti dimenzije školskog vođenja za koje nalazi prikazanih istraživanja upućuju na značajnu povezanost s učinkovitosti škole. Navedene se dimenzije školskog vođenja mogu sažeti na sljedeći način. Prvo uočava se isticanje postavljanja jasnih smjernica i zahtjeva kroz oblikovanje i ostvarivanje zajedničke vizije i ciljeva škole. Drugo, ističe se dimenzija pružanja podrške učiteljima kroz praćenje i evaluaciju njihova rada, te promoviranje i osnaživanje njihova profesionalnog razvoja. Nadalje, izdvaja se dimenzija razvoja škole kao organizacije kroz osnaživanje školske kulture, suradničkih odnosa i zajedništva. Uz izdvojenu dimenziju osnaživanja suradničkih odnosa i zajedništva ističe se dimenzija uključenosti različitih dionika u aktivnosti vođenja, posebice donošenja odluka. S obzirom na izdvojene dimenzije školskog vođenja razrađene kroz prikazana istraživanja, mogu se uočiti i razlikovati dimenzije (primjerice, oblikovanje i ostvarivanje zajedničke vizije i ciljeva škole) koje se odnose na fenomen školskog vođenja bez obzira na postojeće tipove (modele). Uz njih, valja istaknuti i dimenzije koje se odnose na određeni tip školskog vođenja (primjerice, distribuirano školsko vođenje) i čija je detaljnija razrada pobudila veliki interes istraživača. Potrebno je posebno izdvojiti dimenziju – *sudjelovanja drugih dionika u aktivnostima vođenja (donošenju odluka)* na koju su se

dominantno fokusirala brojna recentna i relevantna istraživanja čiji prikaz donosi tekst koji slijedi.

2.2.2. Povezanost obilježja distribuiranog školskog vođenja i učinkovitosti škole: naglašeno sudjelovanje drugih dionika u aktivnostima vođenja (donošenju odluka)

U istaknutom broju istraživanja čiji je istraživački interes usmjeren na ispitivanje povezanosti obilježja školskog vođenja i učinkovitosti škole (primjerice, Choi Wa Ho, 2010; Curry, 2014; Hallinger i Heck, 2010; Hulpia i sur., 2011; Minckler, 2013; Rabindarang, Wai Bing i Yin Yin, 2014; Somech, 2010) uočava se kako se školsko vođenje dominantno određuje kroz sudjelovanje različitih dionika (posebice učitelja) u procesima donošenja odluka. Drugim riječima, fenomen školskog vođenja određuje se procesom *participativnog donošenja odluka* uz istaknute suradničke odnose među uključenim dionicima. Slijedom toga, participativno donošenje odluka može se identificirati kao jedan od ključnih obilježja školskog vođenja koja doprinose većoj učinkovitosti škola. U nastavku teksta detaljnije će se predstaviti participativno donošenje odluka razrađeno u istaknutim istraživanjima sa ciljem dodatnog raspoznavanja različitih dimenzija koncepta školskog vođenja (Buchberger, 2016; Buchberger i Kovač, 2017).

Hallinger i Heck (2010) su fokusirali svoje istraživanje odnosa školskog vođenja i učinkovitosti škola na pristupu vođenju kao suradničkom procesu različitih dionika. Pritom autori razlikuju dionike kao one s upravljačkim ulogama (primjerice, ravnatelja) i one kojima nisu formalno dodijeljene upravljačke uloge (primjerice, učitelja, roditelja, učenika). Učinkovitost škola se u istraživanju određuje kroz akademski kapacitet škola i učenika postignuća u čitanju. Akademski kapacitet škola podrazumijeva, primjerice, visoke standarde za učenike uz dobro pripremanje za daljnje obrazovanje; aktivno poučavanje i učenje; jasno formilirane ciljeve škole uz njihovu implementaciju u odgojno-obrazovne (nastavne) programe; podržavajuće i suradničko okruženje za učenje; kvalificirane učitelje; sustavni profesionalni razvoj osoblja škole; predanost osoblja škole ciljevima škole. Autori su navedeno suradničko vođenje odredili kroz (a) suradničko donošenje odluka u kojem je posebno naglašena uloga učitelja u donošenju odluka o školskom kurikulumu; (b) osiguravanje uključenosti različitih dionika u vrednovanju

obrazovnih programa, vizije i ciljeva škole; (c) osiguravanje uvjeta kojima se osnažuje uključenost u donošenju odluka i podjela odgovornosti različitih dionika (ravnatelja, učitelja, roditelja) za učenička postignuća. Nalazi istraživanja ukazali su na značajnu pozitivnu povezanost izdvojenih dimenzija školskog vođenja i učeničkih postignuća i to posredno putem opisanog akademskog kapaciteta škola.

Hulpia i sur. (2011) su u svojem istraživanju krenuli od pretpostavke o važnosti predanosti učitelja školi za bolja postignuća učenika kao pokazatelja učinkovitosti škole. S obzirom na postavljenu pretpostavku, autori su identificirali školsko vođenje kao ključnu determinantu predanosti učitelja školi. U tom smislu, u ovome se istraživanju odnos školskog vođenja i učinkovitosti škole promatra s obzirom na čimbenik (posredujuću varijablu) predanosti učitelja poslu. Predanost učitelja školi autori su odredili kroz (a) identifikaciju učitelja sa školom uz razvijanje vjerovanja i prihvaćanja ciljeva i vrijednosti škole; (b) spremnost na ulaganje napora za dobrobit organizaciju (škole); (c) odanost uz postojanje snažne želje za pripadanjem organizaciji (školi). U istraživanju se naglašava pristup vođenju kao socijalnom procesu interakcija među različitim dionicima. Autori se fokusiraju na distribuirano školsko vođenje ističući sljedeće dimenzije vođenja (a) uključenost učitelja u proces donošenja odluka; (b) sudjelovanje različitih dionika (ne samo ravnatelja) u aktivnostima vođenja – pružanju podrške i provođenju supervizija; (c) razvoj suradničkih odnosa među uključenim dionicima koji podrazumijevaju zajedničku viziju i ciljeve, grupnu koheziju i jasnoću uloga. Na kraju valja istaknuti da su nalazi i ovoga istraživanja ukazali na značajnu pozitivnu povezanost izdvojenih dimenzija školskog vođenja i predanosti učitelja poslu – posebice su se istaknule dimenzije pružanja podrške kao značajne aktivnosti školskog vođenja te razvoja suradničkih odnosa među uključenim dionicima. Na ovome je mjestu uputno upozoriti i na one nalaze istraživanja koji navode na zaključak o maloj povezanosti učiteljeva utjecaja u donošenju odluka (kao izdvojene dimenzije školskog vođenja) i njegove predanosti školi. Autori su navedenu slabiju povezanost objasnili percepcijom participativnog odlučivanja kao dodatnog zaduženja za učitelje koja podrazumijeva restriktivni pristup određenju učiteljeve profesije isključivo kroz aktivnosti vezane uz učenike, poučavanje i kurikulum. Do sličnih zaključaka u svojem istraživanju dolazi i Choi Wa Ho (2010) koja ističe kako su neki učitelji skloni definirati svoje uloge u ograničenom prostoru područja provedbe kurikuluma. U tom se smislu učitelji ne vide u području školskog vođenja, odnosno donošenja odluka i izrade kurikuluma. Drugim riječima, učitelji ne smatraju da su aktivnosti vođenja (donošenja odluka) dio njihove radne obveze, odnosno dio njihova posla. Nadalje, u spomenutom se istraživanju na temelju razvijenog

analitičkog okvira za analizu željenog i ostvarenog sudjelovanja u odlučivanju (Alutto i Belasco, 1972 u: Choi Wa Ho, 2010) izdvajaju obilježja podržavajućih uvjeta koji doprinose većem sudjelovanju učitelja u donošenju odluka. Autorica polazi od određenja participativnog donošenja odluka kroz individualnu i socijalnu dimenziju koja podrazumijeva (a) uključenost pojedinca u proces donošenja odluka na različitim razinama (razina škole – lokalna razina – nacionalna razina) i o različitim temama (donošenje odluka o administraciji, kurikulumu, procjenjivanju, disciplini) razmatrajući interes dionika za sudjelovanjem; te (b) razvoj socijalnih interakcija i timskog rada u školi. U istraživanju se posebice ističe važnost postignute ravnoteže između visoke razine ostvarenog i željenog sudjelovanja u aktivnostima vođenja. Uključenost učitelja u proces donošenja odluka o kurikulumu, koja se u praksi ostvaruje uz razvijen interes učitelja za sudjelovanjem, može se promatrati kao mehanizam osiguravanja da odluke budu utemeljene na doprinosu boljim učeničkim postignućima. Zaključno, autorica posebice ističe nalaz o važnosti uključivanja učitelja s većim interesom za sudjelovanje u proces donošenja odluka i druge aktivnosti vođenja. Kao što je već istaknuto, može se uočiti da se kod određenja participativnog donošenja odluka naglašava uloga učitelja kao ključnih dionika odgojno-obrazovnog procesa. S obzirom na neposredan rad učitelja s učenicima, ističe se da učitelje može smatrati izrazito važnim donositeljima odluka o kurikulumu. Upravo učitelji mogu na najbolji način donositi odluke usmjerene na bolja učenička postignuća koja su ujedno i temeljni cilj škole (Choi Wa Ho, 2010; Hallinger i Heck, 2010).

U svojem se istraživanju fokusira na ispitivanje povezanosti participativnog donošenja odluka i učinkovitosti škola i Somech (2010). U istraživanju se učinkovitost škola operacionalizira kroz (a) dimenzije vezane za školu koje se odnose na inovativnost i produktivnost škola te organizacijsko građansko ponašanje, odnosno učiteljev doprinos školi povrh redovitih obaveza; (b) dimenzije vezane za učitelje koje se odnose na zadovoljstvo poslom i reakcije na stres. Autorica određuje participativno donošenje odluka kao proces u kojem pojedinci ili grupe ostvaruju svoje interese te doprinose izboru između različitih mogućnosti autonomnim sudjelovanjem u procesu donošenja odluka. Sudjelovanje u procesu donošenja odluka razrađuje se i s obzirom na formu (izravno sudjelovanje – posredničko sudjelovanje putem predstavnika ili institucija) i intenzitet sudjelovanja (minimalno sudjelovanje – sveobuhvatno sudjelovanje). Uz istaknute pokazatelje učinkovitosti škole i izdvajanje školskog vođenja (odnosno participativnog donošenja odluka) kao ključnog čimbenika te učinkovitosti, u istraživanju se izdvajaju i moderatorske varijable. Izdvajaju se sljedeća obilježja za koja se smatra da imaju posredujuću ulogu u odnosu participativno donošenje odluka i učinkovitost škole (a) obilježja

osobnosti učitelja koja se odnose na ekstrovertiranost, neuroticizam, slaganje s drugima, savjesnost i otvorenost ka novim iskustvima; (b) obilježja odnosa učitelja i ravnatelja koja se odnose na razinu povjerenja, međusobne podrške, podjele informacija i kvalitetu interakcija; (c) obilježja strukture škole koja se odnose na razinu razvijene birokracije u školi; i (d) obilježja sociokulturnog okruženja koja se odnose na razinu razvijenog kolektivismu. Nalazi istraživanja ukazuju na značajnu pozitivnu povezanost između participativnog donošenja odluka i istaknutih pokazatelja učinkovitosti škola. Posebice se ističe nalaz o 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. Konačno, nalazi istraživanja ukazuju i na značajan doprinos izdvojenih obilježja sociokulturnog okruženja, škole te osobnosti učitelja i njihovog odnosa s ravnateljem. Konkretno ističe se to da veću uključenost u proces donošenja odluka pokazuju otvoreni učitelji s niskom razinom neuroticizma, učitelji čiji je odnos s ravnateljem utemeljen na povjerenju, podršci i podjeli informacija, učitelji koji poučavaju u školama koje nisu dominantno birokratske i koje se nalaze u kolektivističkim sociokulturnim okruženjima zajedničkih interesa, ciljeva zajednice i suradničkih odnosa. Slijedom toga, autorica ističe kako se (pozitivna) povezanost participativnog donošenja odluka i učinkovitosti škola treba kontekstualizirati s obzirom na istaknuta obilježja sociokulturnog okruženja, škole i učitelja.

Curry (2014) u svojem istraživanju ispituje doprinos timskog vođenja učinkovitosti škole na temelju provedene studije slučaja. Učinkovitost škole operacionalizirana je kroz rješavanje problema discipline učenika i njihovog problematičnog ponašanja izvan škole. Timsko vođenje određeno je dimenzijama (a) zajedničkih ciljeva uz koordinaciju aktivnosti kako bi se zajednički ciljevi i ostvarili i (b) participativnog donošenja odluka. U radu je posebno naglašena dimenzija participativnog donošenja odluka koja uključuje zajedničko i suradničko rješavanje problema, osnaživanje uključenih dionika uz razvoj njihova međusobnog povjerenja i poštovanja. Nalazi istraživanja ukazuju na značajan doprinos timskog vođenja učinkovitosti škole, posebice participativnog donošenja odluka, konkretno na rješavanju problema discipline učenika i njihovog problematičnog ponašanja izvan škole. Budući da participativno donošenje odluka uključuje zajedničko rješavanje problema, osnaživanje dionika te razvoj povjerenja i poštovanja među dionicima, ono doprinosi učinkovitijem rješavanju problema, pa tako i problema discipline učenika i njihovog problematičnog ponašanja izvan škole. Važno je naglasiti prednosti i benefite koje uključenost različitih dionika u procese donošenja odluka donosi školi. U radu se ističe kako uključenost različitih dionika u procese donošenja odluka

podrazumijeva postojanje različitih perspektiva i ideja relevantnih za donošenje odluka; povećanje razine stručnosti relevantne za donošenje odluka; podizanje samopouzdanja uključenih dionika; te povećanje prihvatanja i implementacije donošenih odluka od strane uključenih dionika. Konačno, indikativan je i nalaz koji upućuje na važnu ulogu ravnatelja u osiguravanju i razvijanju školske kulture utemeljene na suradničkim odnosima, međusobnom povjerenju i poštovanju koji predstavljaju preduvjete za participativno donošenje odluka.

Unutar hrvatskog istraživačkog konteksta provedena istraživanja dominantno su usmjerena na pristup vođenju kroz istaknutu ulogu i kompetencije ravnatelja (Alfirević i sur., 2011; Andevski i sur., 2012; Blažević, 2014; Burcar, 2013; Đaković, 2011; Janković, 2012; Matijević Šimić, 2011; Peko i sur., 2009; Slavić, 2014; Staničić, 2000; Varga i sur., 2016)²⁰. Usprkos usmjerenosti na ispitivanje uloga i kompetencija ravnatelja u spomenutim su istraživanjima indikativni nalazi u kojima se mogu prepoznati dimenzije (distribuiranog) školskog vođenja te pretpostavke za njegov razvoj u odgojno-obrazovnoj praksi hrvatskih škola. Dimenzije (distribuiranog) školskog vođenja koje se uočavaju u spomenutim istraživanjima opisuju se u prikazu istraživanja koji slijedi, a mogu se sažeti u sljedećem (a) distribucija vođenja (upravljanja) kroz uključivanje različitih dionika u donošenje odluka; (b) razvoj zajedništva i suradničkih odnosa među dionicima.

Varga i sur. (2016) su u svojem istraživanju analizirali recentne *policy* dokumente kako bi uočili je li očekivana uloga ravnatelja utemeljena na deklariranim ciljevima odgojno-obrazovnog sustava RH (formuliranim u analiziranim *policy* dokumentima²¹). Dodatno, autori su nastojali uočiti i moguće promjene koje se vezuju uz spomenutu očekivanu ulogu ravnatelja. Nalazi istraživanja upućuju na zaključak o utemeljenosti očekivane uloge ravnatelja u deklariranim ciljevima odgojno-obrazovnog sustava RH. Autori ističu kako upravo ta utemeljenost doprinosi ostvarivanju navedenih ciljeva u praksi. Valja napomenuti kako istraživanje ukazuje na promjenu uloge ravnatelja koja se očituje u (a) shvaćanju uloge ravnatelja kao kvalifikacije i zanimanja, ne dominantno kao funkcije; (b) isticanju važnosti ravnatelja u stvaranju poticajnog okruženja, zajedništva i motiviranju djelatnika, ne nadzoru i kontroli; (c) distribuciju moći kroz

²⁰ Slično usmjerenje može se uočiti i kod primjerice recentnih istraživanja unutar slovenskog istraživačkog konteksta (Trnavčević i Roncelli Vaupot, 2009; Vrsnik Perše i sur., 2015) u kojima se isto tako školsko vođenje prije svega promatra kroz istaknutu ulogu ravnatelja.

²¹ Autori su analizirali sljedeće *policy* dokumente: *Koncepcija promjena odgojno-obrazovnog sustava* (2002); *Nastavni plan i program za osnovnu školu* (2006); *Nacionalni okvirni kurikulum*, (2011); *Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije* (2014); *Cjelovita kurikularna reforma* (2016).

uključivanje dionika u proces odlučivanja. Do sličnih je saznanja došla i Matijević Šimić (2011) koja je u svojem istraživanju ispitala ulogu i aktivnosti ravnatelja iz perspektive učitelja s posebnim fokusom na ulogu ravnatelja u motiviranju svojih djelatnika. U istraživanju je konstrukt (de)motivatora operacionaliziran kroz (a) (de)motivatore u odnosu prema suradnicima i (b) (de)motivatore u odnosu prema radu. Prva skupina motivatora uključuje obilježja ravnatelja kroz primjerice dobar odnos s učenicima, suradnički odnos s učiteljima uz pružanje podrške i demokratičan stil upravljanja. Nastavno na to, prva skupina demotivatora podrazumijeva pretjeranu strogoću, izostanak pohvala za dobro obavljeni posao, netaktičnost i previsoko mišljenje o sebi. Druga skupina motivatora uključuje obilježja ravnatelja kroz primjerice inovativnost i profesionalizam u radu, organizacijske kompetencije i učinkovitost, dok druga skupina demotivatora uključuje neodlučnost u donošenju odluka, formalnost u radu, neambicioznost i nezainteresiranost uz nedostatak odvažnosti u provođenju različitih aktivnosti. Nalazi istraživanja ukazuju na postojanje različitih tipova ravnatelja koje karakteriziraju različiti (de)motivatori uz indikativni nalaz o postojanju većeg broja ravnatelja koji u svome radu koriste više motivatora u odnosu prema suradnicima i radu, nego demotivatora. Indikativan je autoričin zaključak o tome kako karakteristike najboljih ravnatelja podrazumijevaju sposobnost slušanja, motiviranja i davanja podrške uz naglašenu spremnost na uključivanje učitelja u proces donošenja odluka.

Peko i sur. (2009) su proveli istraživanje o učinkovitosti vođenja i njegovoj povezanosti sa školskim ozračjem, općom organizacijskom učinkovitošću škole i zadovoljstvom učitelja poslom kao pokazateljima učinkovitosti škole. Autori su pošli od pretpostavke da učinkovitost škole u većoj mjeri ovisi o upravljanju, odnosno o ravnatelju i njegovim sposobnostima. Nalazi istraživanja navode na zaključak o postojanju povezanosti između varijabli učinkovitog vođenja, školskog ozračja, organizacijske učinkovitosti i općeg zadovoljstva učitelja poslom. Indikativni su međutim rezultati istraživanja koji ukazuju na nedovoljnu spremnost ravnatelja na distribuciju svojih ovlasti s učiteljima. Valja primijetiti kako je takvo stanje u neskladu s tendencijama i trendovima u području školskog vođenja prema kojima se zahtijeva sve veća uključenost drugih dionika (stručnih suradnika, učitelja, roditelja, učenika) u proces vođenja škola.

S druge strane, valja ukazati i na nalaze istraživanja koji upućuju na postojanje bitnih pretpostavki za razvoj distribuiranog školskog vođenja u hrvatskim školama o kojima zaključuju Andevski i sur. (2012). Autori u svojem istraživanju ispituju i uspoređuju osobine

vođenja kod zaposlenih u školama u Hrvatskoj i Srbiji. Nalazi istraživanja, koji se temelje na samoprocjenama sudionika, navode na zaključak da zaposlenici hrvatskih škola posjeduju razvijenije osobine vođenja od zaposlenika u srpskim školama. U skladu s time, autori zaključuju da zaposlenici u hrvatskim školama posjeduju bitne preduvjete za razvoj vođenja škola. Posebno ističu nalaze koji upućuju na razvijenu demokratsku orijentaciju s elementima vođenja kod sudionika istraživanja koja se očituje u formuliranju zajedničkih ciljeva i usmjerenosti prema njihovom ostvarivanju; jednakom postupanju prema pojedincima; pružanju mogućnosti pojedincima da su uključeni u aktivnosti grupe kojoj pripadaju; slobodnom izražavanju mišljenja o tome što bi grupa trebala činiti. Valja uočiti da upravo takvi nalazi upućuju na postojanje preduvjeta za razvoj distribuiranog školskog vođenja kojeg karakteriziraju tolerancija, zajedništvo i uključenost različitih dionika u procese odlučivanja.

Do sličnih nalaza došlo se i u recentno provedenom preliminarnom istraživanju o važnosti kompetencija učitelja za izradu i provedbu obrazovnih politika, ovladanosti učitelja tim kompetencijama te o aktualnom stanju obrazovnog sustava u RH iz perspektive učitelja osnovnih i srednjih škola, sveučilišnih nastavnika te donositelja odluka iz područja javne obrazovne politike (Kovač, Buchberger i Rafajac, 2015). S obzirom na fokus ovoga istraživanja valja istaknuti nalaze koji upućuju na to da postoje značajne pretpostavke za aktivnije uključivanje učitelja u procese donošenja odluka, koji se očituju u: (a) dobrim rezultatima samoprocjene učitelja o njihovom profesionalnom kapacitetu za uključivanje u procese donošenja odluka na razini škola; (b) slaganju u procjenama važnosti kompetencija za sudjelovanje u izradi i provedbi obrazovnih politika; (c) uglavnom pozitivnom odnosu prema uvođenju promjena; te (d) izraženom pozitivnom stavu svih dionika o potrebi uključivanja učitelja u proces donošenja odluka.

Na kraju ovoga potpoglavlja uputno je istaknuti i kako se iz prikazanih istraživanja, uz izdvojene dimenzije školskog vođenja, uočava posebno istaknuta dimenzija – *uloga ravnatelja*. Važnost ravnatelja ističe se prije svega u osiguravanju uvjeta za razvoj distribuiranog vođenja škola. Izvodi se zaključak o važnoj ulozi ravnatelja u osiguravanju i razvijanju školskog ozračja utemeljenog na suradničkim odnosima, međusobnom povjerenju i podršci. Upravo takvo opisano školsko ozračje predstavlja ukazuje na ostvareno distribuirano školsko vođenje u praksi (Curry, 2014; Somech, 2010). Slijedom toga, ističe se značajna uloga ravnatelja i u povećanju interesa učitelja za uključivanjem u donošenje odluka. Učitelji koji rade u školama u kojima se školsko vođenje opisuje u terminima suradnje i demokratskih odnosa, pokazuju veći interes za

sudjelovanjem u aktivnostima vođenja (Choi Wa Ho, 2010). Tim nalazima idu u prilog najnovija teorijska razmatranja (distribuiranog) vođenja škola u kojima se, valja podsjetiti, ističe značajnu ulogu ravnatelja u pružanju podrške i izgradnji međusobnog povjerenja dionika unutar škole što doprinosi razvoju distribuiranog školskog vođenja (Gronn, 2008; Harris, 2014). Posebno se značajna uloga ravnatelja u osiguravanju uvjeta za razvoj distribuiranog vođenja škola ističe u teorijskim razmatranjima školskog vođenja u kojima se gradi koncept *hibridnog vođenja* kako bi se prevladali izazovi i osnažilo distribuirano školsko vođenje (Gronn, 2008; Lumby, 2016; Townsend, 2016). S obzirom na to, uputno je predstaviti istraživanja koja slijede navedeni smjer istaknute uloge ravnatelja u osiguravanju poželjnih uvjeta za ostvarivanje prakse školskog vođenja čime se nastoje identificirati dodatne karakteristike školskog vođenja važne za razumijevanje toga fenomena.

2.2.3. Povezanost obilježja hibridnog školskog vođenja i učinkovitosti škole: naglašen komplementaran odnos uloge ravnatelja i drugih dionika u aktivnostima vođenja

Značajna uloga ravnatelja u osiguravanju uvjeta za razvoj distribuiranog vođenja škola ističe se u istraživanjima koja su usmjerena na (a) razmatranje uloge ravnatelja unutar procesa (učinkovitog) školskog vođenja te (b) ispitivanje posredne povezanosti uloge ravnatelja i učinkovitosti škole. Odhiambo i Hii (2012) su proveli istraživanje u kojemu su ispitivali fenomen učinkovitog školskog vođenja iz perspektive učitelja, učenika i roditelja kao ključnih dionika obrazovanja. Autori su pošli od pretpostavke o školskom vođenju kao istaknutom čimbeniku učinkovitosti škole. S obzirom na to fokusirali su se na identificiranje onih obilježja i aktivnosti ravnatelja koji doprinose učinkovitom školskom vođenju, a time posredno i učinkovitoj školi. U istraživanju se (učinkovito) školsko vođenje određuje kroz ulogu ravnatelja u tome procesu i to uključujući sljedeće aspekte (a) utjecaj ravnatelja kroz donošenje odluka; (b) odgovornost ravnatelja u osiguravanju kvalitete poučavanja i učenja; te (c) sposobnost ravnatelja za uspostavljenjem pozitivnih socijalnih odnosa. Posebno se ističu nalazi prema kojima učitelji, učenici i roditelji učinkovito školsko vođenje vezuju uz značajnu ulogu ravnatelja u razvoju školske kulture utemeljene na *pozitivnim radnim odnosima* te *otvorenoj i podržavajućoj komunikaciji*. Sudionici istraživanja naglasili su kako je *povjerenje* ključna dimenzija učinkovitog vođenja koja doprinosi razvoju *suradničkih odnosa* među

dionicima. Na kraju, autori zaključuju o tome kako su navedeni nalazi istraživanja o učinkovitom školskom vođenju i očekivanoj ulozi ravnatelja važan izvor informacija za ravnatelje o tome kako da budu što uspješniji u obavljanju svojeg posla i time doprinesu većoj učinkovitosti škole.

Bruggencate i sur. (2012) su ispitivali povezanost uloge ravnatelja i postignuća učenika kao pokazatelja učinkovitosti škole. Autori su pošli od pretpostavke o posrednoj povezanosti uloge ravnatelja i postignuća učenika, pa se u istraživanju nastoje identificirati posredujuće varijable koje objašnjavaju navedenu povezanost. Autori o posrednoj povezanosti uloge ravnatelja i postignuća učenika zaključuju na temelju nalaza prijašnjih istraživanja o zanemarivom ili vrlo malom izravnom doprinosu uloge ravnatelja na učenička postignuća (primjerice, Witziers, Bosker i Kruger, 2003). Kao posredujuće varijable u istraživanju se izdvajaju školska kultura, obilježja škole kao organizacije, rad učitelja i angažman učenika. Uloga ravnatelja određena je kroz četiri aktivnosti vođenja (a) razvijanje vizije i jasnih ciljeva škole uz naglašeno racionalno i odlučujuće ponašanje vođa; (b) uspostavljanje i provođenje pravila škole; (c) pružanje podrške osoblju škole uz poticanje na njihov profesionalni razvoj; (d) poticanje promjena i inovacija u školi. Nalazi istraživanja ukazuju na postojanje posredne, ali i (u suprotnosti s pretpostavkom) neposredne, povezanosti uloge ravnatelja i učeničkih postignuća. Nalazi pokazuju kako su izdvojene uloge ravnatelja značajno posredno pozitivno povezane s postignućima učenika opisanim u terminima mogućnosti učenika za upisom u sljedeći razred. Posebice se naglašava važna uloga ravnatelja kroz njihov doprinos osnaživanju razvojno orijentirane školske kulture. Naime, ističe se kako razvojno orijentirana školska kultura koja obuhvaća predanost učitelja poslu i školi, uspostavljanje međusobnih suradničkih odnosa, podržavanje profesionalnog razvoja te poticanje i provođenje inovacija u školi značajno doprinosi boljem radu učitelja, a time i boljim postignućima učenika. Valja istaknuti i zanimljiv nalaz o značajno neposrednoj negativnoj povezanosti uloge ravnatelja i učeničkim postignućima na završnim ispitima. Autori nalaz objašnjavaju time što škole s niskim postignućima učenika na završnim ispitima imaju veću potrebu za provođenjem aktivnosti vođenja koje se odnose na razvijanje školske vizije i jasnih ciljeva škole te poticanje promjena i inovacija u školi kako bi doprinijeli boljim postignućima učenika, pa su u tom smislu navedene aktivnosti vođenja u takvim školama izraženije.

Značajna uloga ravnatelja u osiguravanju uvjeta za razvoj distribuiranog vođenja škola može se iščitati i iz istraživanja u kojem se ispituje uloga ravnatelja osnovnih i srednjih škola unutar

konteksta u kojemu se njihova uloga ostvaruje (Mertkan, 2014). U istraživanju se polazi od razlikovanja procesa upravljanja i vođenja. Upravljanje se određuje kao proces zadržavanja stanja organizacije, a vođenje kao proces promjena i unapređenja (npr. unapređenja procesa učenja i poučavanja). Autorica iz perspektive odnosa procesa upravljanja i vođenja te razmatranja obilježja (centraliziranog) obrazovnog sustava u kojem se ti procesi ostvaruju, propituje uputnost i mogućnost ispunjenja određenih ravnateljskih uloga. Obilježja centraliziranog obrazovnog sustava autorica određuje kroz (a) naglašenu administraciju i formalno upravljanje, (b) formalizirane i hijerarhijski određene socijalne odnose među dionicima; (c) dominantno donošenje odluka na razini prosvjetne vlasti, dok ravnatelj figurira kao izvršni organ te vlasti. Uputno je podsjetiti kako u centraliziranom obrazovnom sustavu središnja prosvjetna vlast propisuje programe, nastavne metode i oblike rada, načine procjenjivanja, imenuje ravnatelje i određuje plaće zaposlenicima. U tom smislu ona ima izraženu kontrolu nad dionicima u školi (Pastuović, 2006). S obzirom na izdvojena obilježja centralizirane vlasti, nalazi istaknutog istraživanja upućuju na zaključak da obrazovni sustavi koji imaju upravo ta obilježja otežavaju ili čak onemogućuju ostvarivanje ravnateljskih uloga koje se odnose na proces vođenja što posredno ima efekta i na učinkovitost škole. Drugim riječima, ako ravnatelj radi u obrazovnom sustavu s naglašenom birokracijom, ukoliko nema utjecaj i dovoljnu razinu autonomije, ukoliko je prenatrpan administracijom i njegova se uloga iscrpljuje u administrativnim i upravljačkim aktivnostima²², onda takav kontekst rada otežava ili čak onemogućava razvoj distribuiranog vođenja škola.

Konačno, osim navedenih kontekstualnih čimbenika valja razmotriti i kontekstualne čimbenike koji se odnose na opća obilježja škola. Naime, fenomen škole može se objasniti i razraditi kroz tipologiju razrađenu na temelju različitih kriterija. Najčešće se škole razlikuju s obzirom na sljedeće kriterije (a) obveznost – pa se time škola može odrediti kao obavezna, odnosno neobavezna; (b) razinu – time se škola može odrediti kao osnovna, srednja, viša, visoka; (c) izvođenje nastave u osnovnoj školi – pa se razlikuje razredna nastava, odnosno predmetna nastava; (d) sadržajnu orijentaciju – pa se time razlikuje općeobrazovna škola (gimnazija), odnosno stručna škola; (e) dob učenika – pa se razlikuju škole za mlade, odnosno škole za odrasle; (f) veličinu (broj učenika) – pa se razlikuju velike, odnosno male škole; (g) okružje u kojem škola radi – razlikuju se ruralne, odnosno urbane škole (Vrcelj, 2000). Izdvojeni kriteriji

²² Primjerice, osiguravanju financijskih sredstava za školu, pisanju izvještaja o provedenim aktivnostima unutar škole koji se šalju nadležnim tijelima izvan škole, traženju dozvole od nadležnih tijela za provođenje aktivnosti unutar škole, itd.

razlikovanja škola na temelju kojih je izrađena tipologija škola, ujedno su i jedni od istaknutih kontekstualnih čimbenika školskog vođenja i učinkovitosti škola. U tekstu koji slijedi izdvajaju se pretpostavke i nalazi prikazanih dosadašnjih istraživanja o fenomenima školskog vođenja i učinkovitosti škole u kojima su se pokazale statistički značajne razlike u procjenama sudionika s obzirom na izdvojenu karakterizaciju škola. Usto, nalazi navedenih istraživanja dodatno se dopunjuju nalazima onih istraživanja u kojima je glavno istraživačko pitanje usmjereno na ispitivanje povezanosti školskog vođenja i izdvojenog kontekstualnog čimbenika. Time se nastoje identificirati moguće kontekstualne varijable modela ovoga empirijskog istraživanja.

2.2.4. Opća obilježja škola: kontekstualni čimbenici učinkovitosti škole i školskog vođenja

Rezultati recentnih znanstvenih istraživanja usmjereni na ispitivanje povezanosti školskog vođenja i učinkovitosti škole ukazuju na značajnu povezanost određenih obilježja školskog vođenja i različitih pokazatelja učinkovitosti škole. Osim ukazivanja na postojanje povezanosti obilježja školskog vođenja i učinkovitosti škola, u navedenim se istraživanjima pokazalo to da se određena opća obilježja škola (škole kao organizacije i njenih dionika – primjerice učitelja) također mogu povezati s obilježjima školskog vođenja, pa tako i sa učinkovitosti škole. Primjerice, Hulpia i sur. (2011) koji su ispitivali odnos školskog vođenja i predanosti učitelja školi izdvojili su predanost učitelja školi kao važnog čimbenika boljih postignuća učenika, odnosno učinkovitosti škole. Osim navedenih varijabli, autori su u svojem istraživanju izdvojili sljedeće kontekstualne varijable (a) veličinu škole – pretpostavljajući kako su obilježja distribuiranog školskog vođenja razvijenija u većim školama; (b) radno iskustvo u struci – pretpostavljajući kako su učitelji s manje radnog iskustva u struci predaniji školi u kojoj rade. Nalazi istraživanja pokazali su kako su razlike u procjenama sudionika istraživanja vezana uz radno iskustvo u struci te se potvrdila navedena pretpostavka o većoj predanosti učitelja s manje radnog iskustva u školi u kojoj rade.

Bruggencate i sur. (2012) koji su u svojem istraživanju ispitivali povezanost uloge ravnatelja i postignuća učenika kao pokazatelja učinkovitosti škole, u istraživanju su povezanost uloge ravnatelja i postignuća učenika promatrali kroz djelovanje posredujućih varijabli – školske

kulture, obilježja škola kao organizacije, rada učitelja i angažmana učenika. Kao važne kontekstualne varijable autori izdvajaju (a) veličinu škole opisanu brojem učenika; (b) okružje rada škole opisano stupnjem urbanizacije; (c) uključenost manjina u rad škole. Nalazi istraživanja pokazali su kako su razlike u procjenama sudionika istraživanja vezane uz veličinu škola. Pokazala se umjerena pozitivna povezanost između veličine škole i istaknute posredujuće varijable školske kulture. Nalazi pokazuju da su škole s većim brojem učenika otvorenije i sklonije uvoditi inovacije te razvijaju pozitivnu sliku o sebi u širem društvenom kontekstu. Valja istaknuti i nalaz koji upućuje na slabu negativnu povezanost između veličine škole i suradničkih odnosa podrške ravnatelja prema zaposlenicima škole. Usto, pokazala se značajna pozitivna povezanost između okružja rada škole i niza drugih obilježja vođenja u školi – razvijanje vizija i jasnih ciljeva škole, uspostavljanje i provođenje pravila u školi, poticanje promjena i inovacija. U istraživanju se ističe kako se, unatoč navedenoj pozitivnoj povezanosti okružja rada škole i obilježja školskog vođenja, pokazalo da učenici iz škola većeg stupnja urbanizacije postižu niže prosječne rezultate na ispitima. Iako autori ne objašnjavaju zašto je tome tako, može se pretpostaviti i naglasiti da takav nalaz ukazuje na posredujuće djelovanje drugih varijabli koje nisu obuhvaćene prikazanim istraživanjem, a koje buduća istraživanja trebaju razmotriti i uvažiti.

Nadalje, Hallinger i Heck (2010) koji su proveli longitudinalno istraživanje o povezanosti školskog vođenja i učinkovitosti škole fokusirali su se na pristup vođenju kao suradničkom procesu različitih dionika. Kao kontekstualne varijable autori su izdvojili (a) veličinu škole opisane brojem učenika; (b) socioekonomski status učenika opisan postotkom učenika koji pripadaju manjinskim skupinama, postotkom učenika koji primaju besplatne obroke; (c) radno iskustvo učitelja u struci; (d) stabilnost zaposlenja učitelja opisanu postotkom učitelja koji u jednoj školi rade najmanje pet godina). Rezultati ovoga istraživanja pokazali su kako u manjim školama, odnosno u školama s manjim brojem učenika, učenici postižu bolja postignuća. Usto posebice se ističu one škole koje imaju manji broj učenika koji pripadaju manjinskim skupinama. Iako autori dodatno ne objašnjavaju navedene rezultate, može se pretpostaviti kako se u manjim školama učitelji mogu više posvetiti svakom pojedinom učeniku što dovodi do njihovih boljih postignuća. S druge strane, bolja postignuća učenika koje se ostvaruju u školama s manjim brojem učenika manjinskih skupina mogu se objasniti time što su kurikulum i njegove sastavnice u većini prilagođene prosječnim učenicima, pa je u tom smislu ostvarivanje ishoda učenja otežano 'drugačijim' učenicima.

Osim prikazanih istraživanja o odnosu školskog vođenja i učinkovitosti škola uz djelovanje istaknutih kontekstualnih varijabli, valja se osvrnuti i na istraživanja u kojima je glavno istraživačko pitanje bilo ispitivanje povezanosti između školskog vođenja i određenog kontekstualnog čimbenika. U području (školskog) menadžmenta česte su rasprave o istaknutoj spolnoj nejednakosti i podzastupljenosti žena na važnim upravljačkim pozicijama u tijelima koje donose važne odluke (pozicija ravnatelja, rektora, prorektora, dekana, prodekana, pročelnika, voditelja, predstavnika u različitim odborima; itd.) (Vrcelj, 2014). Navedeno ukazuje na osobitu značajnost varijable spol u ovome istraživačkome kontekstu. Tome svjedoči i istraživanje u kojima se ispitivalo postojanje tzv. *staklenoga stropa* koji podrazumijeva podzastupljenost žena na istaknutim upravljačkim pozicijama (Cubillo i Brown, 2003). U istraživanju su identificirani ograničavajući čimbenici za ulazak i napredovanje žena koji dovode do podzastupljenosti žena na istaknutim upravljačkim pozicijama. Navodi se kako tradicionalno patrijarhalno društvo te razumijevanje vođenja kao muškoga posla ograničavaju ulazak i kandidiranje žena za pozicije koje uključuju značajnu moć odlučivanja i veće plaće. Uz ograničavajuće faktore, u istraživanju se izdvajaju i podržavajući čimbenici kojima se navedene prepreke svladavaju – pokazalo se da se žene koje imaju visoko samopouzdanje i izraženu podršku obitelji uključuju i natječu za pozicije tradicionalno namijenjene muškarcima. Uz navedene nalaze, valja istaknuti i nalaze provedenih istraživanja koji su indikativni za razmatranje fenomena školskog vođenja iz perspektive razlikovanja individualnog i distribuiranog školskog vođenja. Istraživanja pokazuju da žene u značajnijoj mjeri prihvaćaju participativne, odnosno suradničke modele vođenja od muškaraca (Burke i Collins, 2001; Trinidad i Normore, 2005). Sukladno tome, tipovi vođenja koji se pripisuju ženama predstavljaju alternativu tradicionalnim tipovima vođenja u kojem dominira jedan autoritativni vođa i idu u prilog suvremenom trendu razvoja školskog vođenja koji podrazumijeva uključenost različitih dionika (posebice učitelja) u aktivnosti vođenja.

Osim varijable spola, u odnosu školskog vođenja i određene demografske varijable istaknula se varijabla – okruženje rada škole. Renihan i Noonan (2012) su u svojem kvalitativnom istraživanju ispitivali odnos ruralnog okruženja rada škole i školskog vođenja. Autori su školsko vođenje definirali u terminima pozicije i aktivnosti ravnatelja koje uključuju aktivnosti planiranja i donošenja odluka, razvoja suradničkih odnosa s osobljem škole i pružanja profesionalne podrške kroz poticanje profesionalnog razvoja. Nalazi istraživanja pokazali su na određene specifičnosti školskog vođenja s obzirom na ruralno okruženje. Primjerice, u malim ruralnim školama razvijeniji su suradnički socijalni odnosi koji učiteljima daju sigurnost da se

obraćaju ravnateljima za pomoć. U tom smislu u malim se ruralnim školama otvara prostor za razvoj instrukcijskog vođenja. S druge strane, ruralno okruženje, kojeg karakterizira udaljenost od viših upravljačkih struktura te nedostatak stručnih suradnika i profesionalne podrške, upravo iz navedenih razloga otežava nesmetano odvijanje aktivnosti vođenja.

U identificiranju općih obilježja škola i njenih dionika za koja se pretpostavlja da pokazuju statističke značajne razlike u procjenama, valja se dotaći i relevantnih istraživanja u području odgoja i obrazovanja koja nisu isključivo vezana za područje školskog vođenja, a čiji su nalazi indikativni za razumijevanje (učinkovite) škole. Jedno takvo istraživanje je TALIS (*Teaching and Learning International Survey; Međunarodno istraživanje učenja i poučavanja*), međunarodno istraživanje usmjereno na ispitivanje radnih uvjeta učitelja i okruženja učenja u školama (Braš Roth i sur., 2014). Značaj TALIS istraživanja je i u tome što ono pruža podatke o čimbenicima koji opisuju okruženje učenja i poučavanja na nacionalnoj i međunarodnoj razini. U provedenom su istraživanju izdvojena su opća obilježja škola i učitelja koja se povezuju s učinkovitosti škola, konkretno postignućima učenika. S obzirom na opća obilježja škola, u istraživanju se izdvaja veličina i lokacija škola. Naglašava se da postoje istraživanja u kojima nalazi ukazuju na povezanost manjih škola s većom učinkovitosti škola te pojave zanemarivanja učenika s teškoćama i učenika slabijeg socioekonomskog statusa u većim školama. Ipak, naglašava se da postoje i istraživanja koja ukazuju na to da veće škole više potiču postignuća učenika od manjih škola. S obzirom na opća obilježja učitelja, u istraživanju se izdvaja varijabla spola – ističe se kako nejednaka zastupljenost spolova u učiteljskoj profesiji može biti povezana s postignućima učenika. Izdvaja se varijabla radnog iskustva učitelja – polazi se od pretpostavke da više godina radnog iskustva doprinosi višim postignućima učenika. Nadalje, izdvaja se varijabla formalnog obrazovanja učitelja – naglašava se kako i ovdje postoje nekonzistentni podaci o povezanosti formalnog obrazovanja učitelja i postignuća učenika, odnosno učinkovitosti poučavanja.

Treba spomenuti i istraživanje provedeno u hrvatskom kontekstu (primjerice, Burušić, Babarović i Šakić, 2009) čiji je cilj bio ispitati povezanost izdvojenih obilježja škola (veličina škola, statusna obilježja, obilježja rukovođenja, obilježja i uvjeti programa i nastave, obilježja školske klime) i uspješnosti osnovnih škola. Provedene hijerarhijske analize pokazale su kako su izdvojena obilježja škola povezana s uspješnosti škola. U istraživanju se izdvajaju neka opća obilježja škola kao odrednice učinkovitih škola – veličina škole, broj smjena u školi te osnivač škole. Rezultati istraživanja pokazuju kako se uspješnost škola može objasniti promatranim

obilježjima, što posebno vrijedi za razinu razredne nastave. Pokazalo se kako je uspješnost škola na razini razredne nastave povezana sa svim izdvojenim općim obilježjima škole.

Na kraju, prije konačnog određenja koncepta školskog vođenja, a sa ciljem ilustracije pozicije školskog vođenja u kontekstu učinkovitosti škole, na temelju dosad prikazane razrade učinkovitosti škola izrađen je model odnosa dvaju koncepata uz isticanje kontekstualnih čimbenika učinkovitosti škole i školskog vođenja. Prikazani model služi kao podloga za razumijevanje i interpretaciju rezultata ovoga empirijskog istraživanja (Grafčki prikaz 1).



Grafčki prikaz 1. Model odnosa koncepta školskog vođenja, učinkovitosti škola i kontekstualnih čimbenika.

3. OBILJEŽJA I PRETPOSTAVKE ŠKOLSKOG VOĐENJA

Na temelju prikazanih i razrađenih dosadašnjih teorijskih razmatranja i provedenih empirijskih istraživanja, u tekstu koji slijedi finalno se određuje teorijski konstrukt školskog vođenja za potrebe ovoga istraživanja. Školsko vođenje posebno se određuje i s obzirom na okolnosti u kojima se ono ostvaruje u odgojno-obrazovnoj praksi, odnosno s obzirom na pretpostavke školskog vođenja koje podupiru njegov razvoj. Odrednice školskog vođenja koje se pronalaze u razmatranim radovima nastoje se identificirati, sažeti i usustaviti. Osim toga, nastoje se uočiti i one odrednice školskog vođenja koje u razmatranim radovima nisu istaknute i razrađene, a o kojima se zaključuje dubljim razumijevanjem fenomena školskog vođenja. Izrađeni teorijski okvir školskog vođenja služi za daljnju operacionalizaciju varijabli istraživanja kao podloga za konstrukciju (i validaciju) instrumenta istraživanja te konačnu interpretaciju rezultata o praksi školskog vođenja u hrvatskim osnovnim školama.

S obzirom na identificirane i povezane odrednice školskog vođenja koje se pronalaze i o kojima se zaključuje u prikazanim i razmatranim radovima, školsko vođenje može se odrediti kao proces *utjecaja* u donošenju odluka koji je usmjeren na izradu i ostvarenje *općeg cilja škole* uz naglašeno *poticanje promjena* i *inovacija*. Polazeći od navedene definicije školsko vođenje u daljnjem se tekstu razlaže kroz (a) *obilježja školskog vođenja* i (b) *pretpostavke školskog vođenja*. Pritom se obilježja školskog vođenja kategoriziraju na (a1) *opća obilježja školskog vođenja* i (a2) *obilježja tipova školskog vođenja* (Buchberger, 2016).

3.1. Obilježja školskog vođenja

3.1.1. Opća obilježja školskog vođenja

Prvi aspekt određenja školskog vođenja odnosi se na *opća obilježja školskog vođenja* koja podrazumijevaju jasno oblikovane ciljeve i viziju škole uz usmjerenost dionika ka njihovom ostvarivanju; poticanje promjena i inovacija u školi; te uspostavljanje sustavne komunikacije između uprave i osoblja škole. Izdvojena su opća obilježja školskog vođenja, prema tome, mogu kategorizirati s obzirom na (a) ciljeve i viziju; (b) promjene i inovacije; te (c) sustavnu

komunikaciju. Postojanje općih obilježja školskog vođenja implicira dominantna dihotomna tipologija školskog vođenja (*individualno školsko vođenje – distribuirano školsko vođenje*)²³ (Bush, 2014; Crawford, 2012; Townsend, 2015). Naime, na temelju navedene tipologije razaznaje se područje zajedničkih obilježja izdvojenih tipova vođenja prema kojima tipovi i pripadaju području vođenja. Slijedom toga, opća obilježja školskog vođenja pripisuju se i individualnom i distribuiranom školskom vođenju te time ne predstavljaju kriterije razlikovanja individualnog od distribuiranog školskog vođenja. S druge strane, uočava se kako se opća obilježja školskog vođenja mogu smatrati kriterijima za identificiranje postoji li ili izostaje vođenje u određenoj odgojno-obrazovnoj praksi. Na ovome mjestu valja precizirati pojam *izostanka vođenja* za koji se najčešće u literaturi upotrebljava pojam *laissez-faire vođenje* (primjerice, Barnett, Marsh i Craven, 2005; Bass, 1999; Judge i Piccolo, 2004). Ipak, čini se da termin *laissez-faire vođenje* nije prikladan za opis prakse koju obilježava izostanak vođenja, odnosno izostanak općih obilježja vođenja. Naime, *laissez-faire vođenje* u literaturi se nerijetko opisuje kao poželjan tip vođenja u organizacijama u kojima su sljedbenici visoko motivirani stručnjaci (Chaudhry i Javed, 2012.), odnosno ističe se da ono uključuje praksu u kojoj sva prava i utjecaj u donošenju odluka u potpunosti pripadaju osoblju određene organizacije (Nasir, Rafi i Akmal, 2013) što ne odgovara opisu prakse izostanka vođenja. Prema tome, za praksu izostanka istaknutih općih obilježja vođenja može se govoriti u terminima izostanka vođenja ili postojanja nesustavnog vođenja.

U tekstu koji slijedi na temelju teorijskih razmatranja i dosadašnjih istraživanja razradit će se opća obilježja školskog vođenja kategorizirana s obzirom na (a) ciljeve i viziju; (b) promjene i inovacije; te (c) sustavnu komunikaciju, sa ciljem njihovog prepoznavanja u odgojno-obrazovnoj praksi i njihovog konačnog opisivanja u terminima postojanja ili izostanka vođenja.

²³ Valja podsjetiti na istaknuti komplementarni odnos distribuiranog i individualnog školskog vođenja sažet u tipu (modelu) *hibridnog vođenja* (Gronn, 2008). Hibridno vođenje se u ovome radu neće razmatrati kao treći tip (model) školskog vođenja čime bi se usložnjavao teorijski okvir za razumijevanje fenomena istraživanja. Koncept hibridnog vođenja služiti će kao podloga za bolje razumijevanje ostvarivanja obilježja distribuiranog, odnosno individualnog vođenja u odgojno-obrazovnoj praksi. Naime, valja podsjetiti i na to kako se u literaturi naglašava kako su tipovi (modeli) parcijalni, jednodimenzionalni i idealni, pa se kao takvi niti ne mogu u potpunosti ostvariti u praksi. Njihova je važnost u tome što odražavaju različite perspektive razumijevanja i načine interpretiranja prakse upravljanja i vođenja u školama (Bush, 2007). Prema tome, u ovome se radu odabire jednostavniji teorijski okvir koji uključuje dihotomnu tipologiju školskog vođenja (*individualno školsko vođenje – distribuirano školsko vođenje*) uz uvažavanje njihova možebitnog zajedničkog, ne isključujućeg, ostvarivanja u odgojno-obrazovnoj praksi.

Ciljevi i vizija kao opće obilježje školskog vođenja mogu se izdvojiti na temelju provedenih teorijskih rasprava o odnosu i razlikovanju vođenja i upravljanja kao temeljnim konceptima školskog menadžmenta. Iako oba procesa uključuju usmjerenost na ostvarivanje ciljeva (Northouse, 2013; Staničić, 2006), samo se proces vođenja vezuje uz ostvarivanje ciljeva kroz jasno oblikovanu viziju koja podrazumijeva zamisao o tome kakva treba biti budućnost organizacije (Bush i Middlewood, 2013; Bush i Glover, 2003; Murphy i Torre, 2015; Northouse, 2013; Wasserberg, 1999). Tome u prilog ide i razlikovanje karakteristika vođa i menadžera pri kojemu se vođi pripisuje usmjerenost na dugoročne ciljeve organizacije uz jasno oblikovanu viziju, dok se menadžeru pripisuju kratkoročni ciljevi uz prihvaćanje *statusa quo* (Staničić, 2006). Tome valja dodati i zaključke autora koji se odnose na identificiranje zajedničkih elemenata postojećih definicija vođenja (Bush i Middlewood, 2013; Bush i Glover, 2003; 2013; Northouse, 2013) prema kojima su upravo ciljevi i vizija izdvojeni kao ključne odrednice procesa vođenja. U tom smislu školsko se vođenje definira kao proces utemeljen na jasnim vrijednostima i vjerovanjima usmjerenima prema viziji škole (Bush, 2007). Na sličan se način za proces vođenja vezuje i obilježje *promjena i inovacija*. Prilikom razlikovanja vođenja i upravljanja kao cilj koji se želi postići tim procesima navodi se (a) kod upravljanja – zadržavanje postojećeg stanja te (b) kod vođenja – poticanje promjena i inovacija (Bush, 2007; Mertkan, 2014). Drugim riječima, kod upravljanja na najbolji način se nastoje upotrijebiti i alocirati postojeći resursi uz usredotočenost na procese koji to omogućavaju. Ono podrazumijeva implementaciju obrazovne politike uz učinkovito zadržavanje postojećih aktivnosti koje se odvijaju unutar škole (Bush i Glover, 2003). Vođenje, s druge strane, podrazumijeva proaktivno djelovanje usmjereno ka postizanju uspjeha i unapređenja prakse uvođenjem promjena (Earley i Weindling, 2004).

O postojanju općih obilježja školskog vođenja može se zaključiti i na temelju obilježja izostanka vođenja koje izdvaja McBeth (2008). Autor izdvaja i prepoznaje izostanak vođenja u onim školama u kojima se ne djeluje s namjerom unapređenja i razvoja odgojno-obrazovnog procesa i postizanja boljih postignuća učenika. U takvim školama, navodi autor, izostaje komunikacija između uprave i osoblja škole što potvrđuje razvijen negativan stav osoblja škole prema upravi uz prebacivanje odgovornosti za neuspjeh na upravu, posebice ravnatelja škole. Navedene odrednice izostanka vođenja impliciraju to da prisutnost vođenja uključuje upravo suprotno od navedenog – (a) usmjerenost škole prema unapređenju odgojno-obrazovnog procesa i boljih postignuća učenika; (b) postojanje *sustavne komunikacije između osoblja i uprave škole* koju karakterizira pozitivan stav osoblja prema upravi uz preuzimanje

odgovornosti svih dionika za moguće neuspjehe u školi. Prema tome, u odgojno-obrazovnoj praksi može se pokazati da sustavno vođenje uglavnom izostaje, odnosno da se odgojno-obrazovna prakse ne može opisati u terminima izdvojenih općih obilježja školskog vođenja. Takva odgojno-obrazovna praksa može se okarakterizirati izostankom vođenja. S druge strane, u odgojno-obrazovnoj praksi može se pokazati da sustavno vođenje postoji budući da se u njoj razaznaju istaknuta opća obilježja vođenja.

3.1.2. Obilježja tipova školskog vođenja

Osim općih obilježja školskog vođenja, postoje i ona obilježja koja se mogu smatrati kriterijima razlikovanja individualnog od distribuiranog školskog vođenja. U tom se smislu za potrebe ovoga istraživanja ona se nazivaju *obilježjima tipova školskog vođenja*. Individualno vođenje karakterizira dominantno sudjelovanje dionika na formalnim pozicijama s istaknutom ulogom i utjecajem jednog vođe (ravnatelja) u aktivnostima vođenja škola. Razvijeni su hijerarhijski socijalni odnosi s jasnom ulogom nadređenih i podređenih pojedinaca. Distribuirano školsko vođenje karakterizira dominantno sudjelovanje različitih dionika, neovisno o njihovim formalnim pozicijama, u aktivnostima vođenja škola. Uključeni dionici pokazuju visoku razinu interesa i samoinicijativnog uključivanja. U školi su razvijeni socijalni odnosi utemeljeni na suradnji, dijalogu, međusobnoj podršci i povjerenju. Uočava se kako se izdvojena obilježja tipova školskog vođenja mogu kategorizirati s obzirom na (a) sudjelovanje; (b) utjecaj; i (c) socijalne odnose. U nastavku teksta detaljno se razrađuje koncept školskog vođenja prema istaknutim kategorijama sa ciljem njihovog prepoznavanja i opisivanja odgojno-obrazovne prakse u kojoj se ostvaruje dominantno individualno, odnosno distribuirano vođenje.

Sudjelovanje. Razradu obilježja (kriterija) *sudjelovanja* valja započeti sažimanjem osnovnih odrednica razlikovanja individualnog i distribuiranog školskog vođenja prema teorijskim raspravama (Bush, 2014; Bush i Middlewood, 2013; Crawford, 2012; Harris, 2007; 2008; 2014). Kao prvo obilježje koje se pripisuje individualnom vođenju izdvaja se dominantno sudjelovanje dionika na istaknutim formalnim pozicijama (najčešće ravnatelja) u aktivnostima vođenja. S druge strane, distribuiranom vođenju pripisuje se dominantno sudjelovanje različitih

dionika, neovisno o njihovim formalnim pozicijama, u aktivnostima vođenja škola. Nadalje, u određenjima distribuiranog školskog vođenja (Harris, 2014; McBeth, 2008; Spillane, 2006) jasno se naglašava kako sudjelovanje različitih dionika u aktivnostima vođenja nije puko delegiranje aktivnosti i zadataka koje vođa (ravnatelj) prebacuje na druge dionike. Sudjelovanje karakteristično za distribuirano školsko vođenje obilježava *samostalno preuzimanje inicijativa* i *autonomnost* dionika u aktivnostima vođenja.

Osim u spomenutim teorijskim raspravama obilježje sudjelovanja razrađeno je i u istraživanjima čiji je istraživački interes usmjeren na ispitivanje povezanosti obilježja školskog vođenja i učinkovitosti škole (Choi Wa Ho, 2010; Curry, 2014; Hallinger i Heck, 2010; Hulpia i sur., 2011.; Somech, 2010). U navedenim se istraživanjima posebice ističe *aktivnost donošenja odluka* uz aktivno sudjelovanje različitih dionika u tome procesu. Usmjerenosti ovih istraživanja na aktivnost donošenja odluka idu u prilog zaključci o tome kako distribuirano školsko vođenje više nije usmjereno na vođe i njihove karakteristike, već na aktivnosti vođenja (Yuen, Chen i Ng, 2015). Nadalje, valja istaknuti kako se u istaknutim istraživanjima posebice razvija i razrađuje koncept *participativnog donošenja odluka* koji se određuje kao proces u kojem pojedinci ili grupe ostvaruju svoje interese te doprinose izboru između različitih mogućnosti *autonomnim sudjelovanjem* u procesu donošenja odluka (Somech, 2010). Nadalje, u razrađivanju obilježja sudjelovanja jasno se izdvajaju *subjekti sudjelovanja* procesa donošenja odluka koji podrazumijevaju različite dionike – učitelje, stručne suradnike, ravnatelje, učenike, roditelje i ostale vanjske dionike. Pritom se posebice ističu učitelji kao iznimno važni dionici s obzirom na njihov neposredan rad s učenicima i doticaj s kurikulumom. Ističe se kako učitelji na najbolji način mogu donositi odluke vezane za temeljni cilj škole – bolja učenička postignuća (Choi Wa Ho, 2010; Hallinger i Heck, 2010). Navodi se kako se uključivanjem učitelja u proces donošenja odluka o pitanjima u vezi s kurikulumom i nastavom, povećava razina stručnosti relevantna za donošenje navedenih odluka. Usto, osigurava se pristup ključnim informacijama koje učitelji neposrednim radom u nastavi posjeduju što doprinosi učinkovitijem donošenju odluka (Somech, 2010). Konačno, uočava se kako se donošenje odluka odnosi na ključna pitanja povezana s realizacijom ciljeva škole koja podrazumijevaju – pitanja nastave i kurikuluma, ciljeva i vizije škole, uvođenja inovacija na razini škole, evaluacije obrazovnih programa, discipline učenika, pravila škole, profesionalnog razvoja učitelja, evaluacije rada učitelja te stvaranja školskih timova.

Slijedom navedenog može se zaključiti kako se iz razmatranja teorijskih rasprava i dosadašnjih istraživanja školsko vođenje prepoznaje kroz procese donošenja odluka relevantnih za

realizaciju ciljeva škole (Choi Wa Ho, 2010; Curry, 2014; Hallinger i Heck, 2010; Harris i Mujs, 2003; Hulpia i sur. 2012; Somech, 2010). Pritom se izdvaja obilježje sudjelovanja dionika u procesima donošenja odluka koje se opisuje sljedećim dimenzijama: (a) *subjekti sudjelovanja* – dimenzija kojom se određuju dionici koji sudjeluju u procesu donošenja odluka (ravnatelji, učitelji, stručni suradnici, učenici, roditelji); (b) *tip odluka* – dimenzija kojom se određuju pitanja o kojim se odluke donose (pitanja nastave i kurikulumu, ciljeva i vizije škole, uvođenja inovacija na razini škole, evaluacija obrazovnih programa, discipline učenika, pravila škole, profesionalnog razvoja učitelja, evaluacije rada učitelja te stvaranja školskih timova); (c) *način uključivanja dionika* – dimenzija kojom se određuje uključuju li se dionici u donošenje odluka delegirano od strane drugih dionika (najčešće ravnatelja) ili se dionici samoinicijativno uključuju u proces donošenja odluka (Buchberger i Kovač, 2017).

Osim izdvojenih dimenzija o subjektima sudjelovanja, vrsti odluka i načinu uključivanja dionika koji karakteriziraju sudjelovanje dionika u donošenju odluka, otvara se pitanje i o načinu na koji dionici donose odluke. Naime, čini se relevantnim i neprijepornim za dimenziju sudjelovanja dionika u procesu donošenja odluka to da uključeni dionici donose informirane odluke na temelju argumenata te da nisu samo deklarativno uključeni u procese donošenja odluka pukim dizanjem ruku i brojanjem natpolovične većine glasova.²⁴ Prema tome, polazeći od određenja distribuiranog školskog vođenja u kojem se naglašava sudjelovanje različitih dionika u procesu odlučivanja, osim pitanja o tome tko su uključeni dionici, koje odluke donose i na koji se način uključuju u proces donošenja odluka, postavlja se pitanje o tome i – *kako uključeni dionici donose odluke*. Odgovor na postavljeno pitanje o načinu donošenja odluka može se pronaći u istraživanjima i teorijskim razmatranjima koja se bave tzv. *kritičkim vođenjem*, odnosno *kritičkim donošenjem odluka*. Sa ciljem dodatne razrade dimenzije sudjelovanja u tekstu koji slijedi preliminarno se razmatra kritičko donošenje odluka uz napomenu da se time otvaraju brojna istraživačka pitanja za buduća istraživanja.

Kritičko donošenje odluka koncept je o kojem se malo piše u specijaliziranim časopisima o školskom menadžmentu. Postojeća istraživanja polaze od pretpostavke o kritičkom mišljenju kao ključnom pokazatelju učinkovitog školskog vođenja (Catchings, 2015; Flores i sur., 2012; Smith, 2003), odnosno kriteriju razlikovanja učinkovitih od neučinkovitih vođa (Chartrand i Rose, 2008). Uočava se uglavnom njihova usmjerenost na konceptualizaciju kritičkog vođenja

²⁴ Primjerice, u Zakonu stoji kako su 'odluke školskog odbora pravovaljane ako za njih glasuje većina od ukupnog broja članova' (Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, Narodne novine, 87 od 2008, str. 48.) dok se uopće ne spominje način na koji su dionici donijeli te odluke.

(odnosno kritičkog donošenja odluka) (Jenkins, 2012; Jenkins i Cutchens, 2011), ispitivanje razine razvijenosti vještina kritičkog mišljenja kod vođa (Duchesne, 1997) i razine implementacije kritičkog mišljenja u obrazovanju unutar područja školskog vođenja (Catchings, 2015; Flores i sur., 2012; Gifford, 2010; Sinclair, 2007; Smith, 2003). Analizom navedenih radova uočava se kako autori u većini polaze od postojećih definicija kritičkog mišljenja kao procesa interpretacije, analize i evaluacije tvrdnji uz konačnu inferenciju i formiranje stavova o njima (Ennis, 1993; 2011; Facione, 1990; Lipman, 2003) na temelju kojih dalje nadograđuju objašnjavanje primjene kritičkog mišljenja u okviru školskog vođenja. U tom kontekstu razvija se novi koncept *kritičkog vođenja* koji se definira kao primjena vještina kritičkog mišljenja u donošenju odluka (školskih) vođa u različitim situacijama (Jenkins i Cutchens, 2011). Autori razrađuju koncept kritičkog vođenja kroz aktivnosti koje su sažete u tablici koja slijedi (Tablica 6.).

Tablica 6. Aktivnosti kritičkog vođenja (prilagođeno prema Jenkins i Cutchens, 2011).

Aktivnosti kritičkog vođenja
Donošenje odluka na temelju relevantnih informacija.
Postavljanje prikladnih pitanja kako bi se osigurale potrebne informacije.
Uvažavanje ciljeva i vizije organizacije pri donošenju odluka.
Poznavanje i razumijevanje procesa prije donošenja promjena.
Poznavanje prednosti i nedostataka dionika.
Vrednovanje pretpostavki prije iznošenja prigovora.
Uvažavanje konteksta situacije i procjenjivanje implikacije odluka.
Razvoj fleksibilnosti i otvorenosti u donošenju odluka.
Slušanje sugovornika.
Razvoj suradničkih odnosa.
Osiguravanje vremena za razumijevanje različitosti odluka, vrijednosti i mišljenja drugih.
Usmjeravanje i osnaživanje dionika u skladu s njihovim prednostima i nedostacima.
Prihvatanje i primjena konstruktivnog kriticisma.
Ohrabrivanje kritičkog mišljenja.

S obzirom na navedeno, obilježje sudjelovanja konačno se određuje i dimenzijom kritičkog donošenja odluka koje će se za potrebe ovoga istraživanja sažeto odrediti *donošenjem odluka na temelju argumenata i relevantnih informacija*. Pritom valja istaknuti potrebu za daljnjom konceptualizacijom kritičkog donošenja odluka i provođenjem istraživanja koja bi se fokusirano usmjerila na ispitivanje upravo navedene dimenzije kritičkog donošenja odluka kao relevantnog pokazatelja učinkovitog (distribuiranog) školskog vođenja.

Konačno, valja istaknuti i to da se navedena dimenzija donošenja odluka na temelju argumenata i relevantnih informacija određuje obilježjem tipa školskog vođenja, a time i kriterijem razlikovanja individualnog od distribuiranog školskog vođenja. Drugim riječima, dimenzija donošenja odluka na temelju argumenata i relevantnih informacija obilježje je distribuiranog školskog vođenja i ne može se pripisati individualnom vođenju. Naime, individualno vođenje karakterizira izostanak uključenosti različitih dionika u donošenje odluka, što povlači i izostanak suradnje različitih dionika koji donose odluke na temelju konstruktivnih rasprava i međusobnog uvažavanja mišljenja. Toj tezi ide u prilog i definiranje argumentacije, kao ključne komponente kritičkog donošenja odluka, u terminima interaktivnog procesa sa svrhom suradnje kroz kritičku raspravu (Cohen, 2002). Može se uočiti da tako definirana argumentacija nadilazi pojedinca koji individualno donosi odluke, a uključuje upravo onaj suradnički aspekt različitih dionika jasno naglašen u distribuiranom školskom vođenju i kritičkom donošenju odluka (Buchberger i Kovač, 2017).

Na kraju valja naglasiti kako se određenje procesa vođenja kroz istaknutu aktivnost donošenja odluka može opravdati sljedećim razlozima (a) stil vođenja povezan je stilom donošenja odluka (Hariri, Monypenny i Pridesux, 2014), odnosno tip vođenja odnosi se na tip odlučivanja (primjerice, distribuirano vođenje odnosi se na zajedničko odlučivanje, Braš Roth i sur., 2014); (b) aktivnost donošenja odluka u temelju je svih drugih aktivnosti vođenja – pri kreiranju vizije i ciljeva škole, motiviranju i mobiliziranju ljudi, izgradnji timova te uvođenju i poticanju inovacije dionici uvijek donose određene odluke. Prema tome, opisivanjem obilježja donošenja odluka u određenoj odgojno-obrazovnoj praksi (školi), na obuhvatan način opisuju se i obilježja vođenja koja se ostvaruju u toj odgojno-obrazovnoj praksi (školi).

Utjecaj. Utjecaj kao značajna odrednica školskog vođenja prvotno se može uočiti pri razlikovanju procesa vođenja i upravljanja. Upravljanje je kao proces utjecaja usmjeren na odgojno-obrazovni sustav i organizaciju kao njegov podsustav. Primjerice, pri reformi obrazovanja utječe se na promjenu strukture odgojno-obrazovnog sustava koja ima gospodarske, socijalne, političke i kulturne implikacije (Pastuović, 1996). S druge strane,

vođenje se opisuje kao proces utjecaja na ljude i to na način da oni spremno teže ostvarivanju zajedničkih ciljeva škole (Bush, 2008; Leithwood i sur., 2004; Northouse, 2013; Yukl, 2010). Upravo se usmjerenost na ljude, odnosno tip utjecaja (*utjecaj na ljude – utjecaj na sustav*) nameće kao kriterij u razgraničavanju pojmova vođenja i upravljanja (Bahtijarević-Šiber i sur., 2008; Staničić, 1999; 2006). Prema tome, utjecaj se kao jedan od zajedničkih elemenata postojećih definicija vođenja određuje kroz intencionalno djelovanje pojedinca ili grupe na ciljeve, motivaciju i aktivnost drugih pojedinaca ili grupe (Bush i Glover, 2003; 2013). U potpunosti se određenju utjecaja može uočiti kriterij razlikovanja individualnog i distribuiranog vođenja koji se razaznaje po intencionalnom djelovanju utjecaju jednog pojedinca ili grupe (više različitih dionika).

Polazeći od određenja vođenja kao procesa utjecaja na ljude u teorijskim razmatranjima distribuiranog vođenja istaknuto se obilježje utjecaja dodatno opisuje kao dijeljeno (Harris, 2014), redistribuirano (Bolden, 2007) i uzajamno (McBeth, 2008). U tom smislu, distribuirano se vođenje može definirati kao proces dijeljenog i uzajamnog utjecaja među više različitih dionika bez obzira na njihove formalne uloge. Individualno vođenje je pritom fokusirano na utjecaj jednog dionika (najčešće ravnatelja) na druge dionike sa ciljem ostvarivanja ciljeva škole. Konačno, kao i obilježje sudjelovanja, i obilježje utjecaja dodatno je razrađeno u istraživanjima povezanosti učinkovitosti škole i obilježja (distribuiranog) školskog vođenja s istaknutim fokusom na participativno donošenje odluka. Primjerice, Somech (2010) u svome radu određuje participativno donošenje odluka učitelja detaljnijom razradom obilježja utjecaja (prema Dachler i Wilpert, 1978; McCaffrey, Fearman i Hart, 1995) i to kroz isticanje snažnog utjecaja učitelja na donošenje konačnih odluka uz njihovu uključenost u donošenje odluka o pitanjima koja su percipirana kao važna. Slijedom toga, obilježje utjecaja drugih dionika koje karakterizira distribuirano školsko vođenje može se detaljnije razraditi na način da se istakne važnost drugih dionika u aktivnostima školskog vođenja uz uvažavanje njihova mišljenja i prijedloga u donošenju važnih odluka.

Socijalni odnosi. Socijalni odnosi kao istaknuto obilježje procesa vođenja uočavaju se u novijim teorijskim raspravama u kojima se vođenje opisuje kao proces koji se događa u kontekstu socijalnih odnosa dionika (Northouse, 2013; Spillane, 2006). Socijalni odnosi ističu se kao bitno obilježje procesa vođenja koje kao i sudjelovanje i utjecaj predstavljaju kriterij razlikovanja individualnog i distribuiranog školskog vođenja. S obzirom na razvoj socijalnih odnosa između dionika (vođa i sljedbenika) vođenje se može odrediti kao individualno ili

distribuirano. U određenjima distribuiranog školskog vođenja govori se o razvijenim socijalnim odnosima koji su utemeljeni na suradnji, povjerenju i podršci među uključenim dionicima (Avolio i sur., 2009; Harris, 2014; Spillane, 2005; 2006). Pritom se istaknuta dimenzija suradnje razrađuje kroz razvijanje dijaloga i rasprave pri donošenju odluka (Harris, 2014). Dodatna razrada dimenzije suradnje uočava se u provedenom istraživanju povezanosti (distribuiranog) školskog vođenja i učinkovitosti škole putem posredujućeg čimbenika predanosti učitelja poslu (Hulpia i sur., 2011). Identificirajući razvoj suradničkih odnosa kao istaknutu odrednicu distribuiranog vođenja, autori su naglasili kako se suradnja može prepoznati po razvijenoj grupnoj koheziji, jasnoj podjeli uloga među dionicima te izraženoj usmjerenosti dionika ka ostvarivanju zajedničkih ciljeva škole. Navedenom valja pridodati i opća određenja suradnje koja uključuju međusobni odnos više sudionika motiviran zajedničkim ciljevima. Pritom se ističu jasno utvrđene i prihvaćene uzajamne obaveze i odgovornosti dionika te dioba resursa među njima uz određeni stupanj spremnosti dionika za promjenom i prilagodbom (Adelman i Taylor, 2000; Connors, 2001; Lasley, Matczynski i Williams 1992).

Slijedom svega navedenog, može se zaključiti kako se obilježje socijalnih odnosa koje podrazumijeva pitanja utemeljenosti procesa vođenja (donošenja odluka) na međusobnoj podršci, povjerenju i suradnji koja se razvila među uključenim dionicima, pripisuje distribuiranom školskom vođenju. Kao takvo predstavlja obilježje tipa školskog vođenja i služi kao kriterij opisivanja odgojno-obrazovne prakse školskog vođenja kao dominantno individualne ili dominantno distribuirane.

Na kraju finalnog određenja koncepta školskog vođenja valja istaknuti kako razlikovanje školskog vođenja s obzirom na navedene tipove (*individualno školsko vođenje – distribuirano školsko vođenje*), zapravo predstavlja teorijske modele koji će se u 'čistom' ili 'idealnom' obliku teško ostvariti u odgojno-obrazovnoj praksi. Upravo se iz tog razloga promatrana odgojno-obrazovna praksa školskog vođenja može opisati kao dominantno distribuirana, odnosno dominantno individualna s obzirom na izdvojena obilježja. Drugim riječima, može se govoriti u terminima dominacije, a ne potpune ostvarenosti određenog tipa školskog vođenja. U slučaju da odgojno-obrazovna praksa ne pokazuje dominaciju individualnog, odnosno distribuiranog tipa školskog vođenja, nego se u njoj prepoznaju obilježja i jednog i drugog tipa, može se govoriti o mješovitom tipu vođenja nazvanom *individualno-distribuirano školsko vođenje*.

3.2. Pretpostavke školskog vođenja

Za teorijski konstrukt školskog vođenja vezuju se i pretpostavke školskog vođenja koje podrazumijevaju podržavajuće okolnosti koje doprinose njegovu razvoju. Posebice se ističu podržavajuće okolnosti koje doprinose razvoju distribuiranog školskog vođenja, odnosno većem sudjelovanju različitih dionika u aktivnostima vođenja (donošenju odluka). Valja naglasiti kako je upravo aspekt pretpostavki školskog vođenja posebno izdvojen kao područje koje je nedovoljno istraženo i time istaknuto u smjernicama za nova istraživanja (primjerice, Hulpia i sur., 2011). Na temelju prikazanih i razrađenih dosadašnjih teorijskih razmatranja i provedenih istraživanja o školskom vođenju uočava se kako se pretpostavke školskog vođenja mogu kategorizirati na sljedeći način (a) aktivnosti ravnatelja; (b) obilježja dionika i (c) organizacijsko-materijalni resursi.

Aktivnosti ravnatelja. Isticanje važne uloge ravnatelja u osiguravanju odgovarajućih okolnosti za razvoj distribuiranog vođenja škola može se uočiti u teorijskim razmatranjima distribuiranog školskog vođenja. Prije svega ističe se doprinos ravnatelja kroz pružanje podrške te izgradnju povjerenja i suradničkih odnosa među dionicima unutar i izvan škole (Harris, 2014). Naglasak na važnoj ulozi ravnatelja uočava se i u razradama tzv. hibridnog školskog vođenja u kojima se opisuje paralelno postojanje obilježja individualnog i distribuiranog vođenja u odgojno-obrazovnoj praksi (Gronn, 2008). Posebice se ističe značajna uloga ravnatelja kao formalnog vođe u nadgledanju i podupiranju rada neformalnih vođa, odnosno vođa čiji utjecaj ne proizlazi iz određene formalne pozicije (npr. pozicije ravnatelja, člana školskog odbora, učitelja mentora i sl.). Usto, ističe se kako je u nekim situacijama vođenja učinkovitost suradničkih odnosa i timskog rada ovisila o vođi (ravnatelju) koji je suradnju i timski rad usmjeravao.

Istaknutoj važnoj ulozi ravnatelja idu u prilog i nalazi provedenih i ranije prikazanih empirijskih istraživanja čiji je fokus razmatranja upravo bila uloga ravnatelja u procesu vođenja škola uz ispitivanje njegove posredujuće uloge u osiguravanju veće učinkovitosti škole (primjerice, Bruggencate i sur., 2012; Odhiambo i Hii, 2012). Nalazi spomenutih istraživanja također upućuju na važnu ulogu ravnatelja u aktivnostima uspostavljanja pozitivnih socijalnih odnosa koji se očituju u razvoju suradnje, međusobnog povjerenja te otvorene i podržavajuće komunikacije. Usto, naglašava se važnost podržavanja profesionalnog razvoja dionika uz poticanje i provođenje inovacija u školi. Slijedom svega navedenog može se zaključiti i sažeti

kako aktivnosti ravnatelja kao pretpostavke školskog vođenja podrazumijevaju aktivnosti pružanja podrške suradnicima uz razvoj pozitivnih socijalnih odnosa među njima. Podrška suradnicima prepoznaje se kroz poticanje na profesionalni razvoj, pružanje smjernica i pomoći u radu te pohvaljivanje za dobro obavljen posao. S druge strane, pozitivni socijalni odnosi prepoznaju se kroz razvijenu suradnju i međusobno povjerenje dionika.

Obilježja dionika. Kao druga istaknuta pretpostavka za razvoj (distribuiranog) školskog vođenja uočavaju se određena obilježja dionika. Prvo, u teorijskim razmatranjima distribuiranog vođenja kao jedno od ograničenja za razvoj distribuiranog školskog vođenja navodi se ograničenje u obliku pružanja otpora dionika prema uključivanju u procese vođenja škole (Harris, 2014). Drugim riječima, pod ograničenjem za razvoj distribuiranog školskog vođenja misli se na to kada dionici smatraju da vođenje ne pripada domeni njihova posla. Iz navedenog se može zaključiti kako ograničenje pružanja otpora implicira podržavajuću pretpostavku prema kojoj dionici smatraju da je vođenje škola njihova obveza i dio njihova posla. Istaknuto obilježje stava dionika prema njihovoj ulozi u aktivnostima vođenja ističe se i u nekim prikazanim istraživanjima školskog vođenja (primjerice, Choi Wa Ho 2010). Autorica navodi kako su neki učitelji skloni definirati svoje uloge u ograničenom prostoru područja provedbe kurikuluma i ne vide se u području školskog vođenja što također implicira važnost stava dionika o školskom vođenju. Prema tome valja uzeti u obzir kako razvijen pozitivan stav dionika o vođenju (donošenju odluka) kao njihovoj radnoj obvezi i dijelom njihova posla, predstavlja bitnu pretpostavku za razvoj (distribuiranog) školskog vođenja, odnosno veću uključenost dionika u donošenje odluka.

Uz važan razvijen pozitivan stav dionika o njihovoj ulozi u aktivnostima vođenja, u spomenutom se istraživanju uočava i to kako je interes dionika za sudjelovanjem dodatno obilježje koje doprinosi razvoju distribuiranog školskog vođenja. Naime, u istraživanju se izdvajaju obilježja poželjnih uvjeta sudjelovanja dionika u procesima donošenja odluka koji se očituju u postignutoj ravnoteži između visoke razine ostvarenog i željenog sudjelovanja (Choi Wa Ho, 2010). Drugim riječima, u istraživanju se ističe kako u proces donošenja odluka valja uključivati učitelje koji pokazuju veći interes za sudjelovanjem što dovodi do donošenja upravo onih odluka koje doprinose većoj učinkovitosti škole, odnosno boljim učeničkim postignućima. Konačno, važnost interesa naglašava se i u teorijskim razmatranjima distribuiranog vođenja u kojima se ističe njegovo razlikovanje s pukim procesom delegiranja aktivnosti drugim

dionicima (Harris, 2008; McBeth, 2008; Spillane, 2006). Valja podsjetiti kako se aspekt samoinicijativnog uključivanja drugih dionika koji pokazuju visok interes za sudjelovanjem u procesima vođenja škola vezuje uz ostvarenje distribuiranog vođenja u odgojno-obrazovnoj praksi. Osim istaknutog stava dionika o aktivnostima vođenja i njihovu iskazanom interesu za sudjelovanjem u aktivnostima vođenja, uočava se dodatno obilježje dionika koje se također može smatrati pretpostavkom za razvoj (distribuiranog) školskog vođenja. Ističe se kako je školsko vođenje izazovno područje koje zahtijeva visoku razinu razvijenih kompetencija od strateškog i kritičkog mišljenja do sposobnosti motiviranja drugih (EC, 2012).

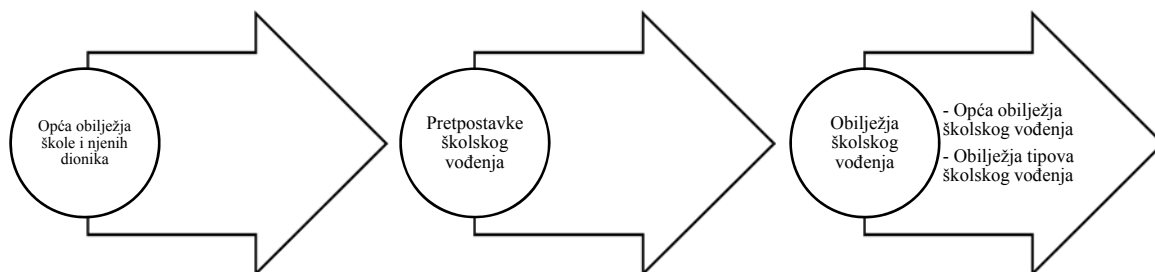
Ukratko, obilježja dionika vođenja kao pretpostavka za razvoj distribuiranog školskog vođenja podrazumijevaju pozitivan stav pojedinca o ulogama različitih dionika u procesu školskog vođenja te kompetentnost i interes pojedinca za sudjelovanje u procesu vođenja (donošenje odluka).

Organizacijsko-materijalni resursi. Organizacijsko-materijalni resursi podrazumijevaju vrijeme i bitne informacije potrebne za uključivanje dionika u proces vođenja (donošenja odluka). O važnosti vremena kao istaknutog organizacijsko-materijalnog resursa za razvoj distribuiranog školskog vođenja može se posredno zaključiti iz isticanja nedostatka vremena kao ograničenja za razvoj distribuiranog školskog vođenja koje navodi Harris (2014). Naime, navedeno ograničenje implicira odgovarajuću okolnost u kojoj se dionicima osigurava dovoljno vremena da se posvete aktivnostima vođenja škola. Distribuirano školsko vođenje koje podrazumijeva donošenje odluka u koje su uključeni različiti dionici koji pritom odluke donose na temelju argumenata i rasprava, zahtijeva osiguravanje dovoljno vremena da se odluke u tom okruženju i donose.

Uz istaknuti resurs vremena, kao važna pretpostavka za razvoj distribuiranog školskog vođenja nameće se i resurs dostupnih informacija. Ukoliko se razmotri obilježje sudjelovanja dionika u donošenju odluka i već razrađeni aspekt načina sudjelovanja koji podrazumijeva donošenje informiranih odluka na temelju argumenata, može se zaključiti da je nužna pretpostavka za ostvarenje navedenog sudjelovanja upravo osiguravanje informacija dionicima potrebnih za donošenje informiranih odluka.

Na temelju predstavljenog finalnog određenja koncepta školskog vođenja, a prije operacionalizacije varijabli ovoga istraživanja, valja prikazati model istraživanja o obilježjima

i pretpostavkama školskog vođenja koji služi kao podloga za razumijevanje i interpretaciju rezultata (Grafički prikaz 2).



Grafički prikaz 2. Model istraživanja o obilježjima i pretpostavkama školskog vođenja.

EMPIRIJSKO ISTRAŽIVANJE

4. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

4.1. Predmet istraživanja

Značaj školskog vođenja u društvenom i *policy* okruženju ističe se i podržava u kontekstu njegova identificiranja kao ključnog čimbenika učinkovite škole. U skladu s tim se u teorijskim raspravama i empirijskim istraživanjima nastoje izdvojiti upravo ona obilježja školskog vođenja koja su povezana s učinkovitom školom. Posebice se ističe distribuirano školsko vođenje kao preferencijalan tip vođenja čija su obilježja sudjelovanja različitih dionika (prije svega učitelja) u aktivnostima vođenja i utjecaja na donošenje odluka u kontekstu pozitivnih socijalnih odnosa povezana s većom učinkovitosti škole. U tom kontekstu u ovom se radu polazi od (a) određenja školskog vođenja kao procesa utjecaja u donošenju odluka usmjerenog na izradu i ostvarenje općeg cilja škole uz naglašeno poticanje promjena i inovacija; (b) dihotomne kategorizacije školskog vođenja – individualno vođenje nasuprot distribuiranom školskom vođenju. Individualno vođenje određuje se kao dominantno sudjelovanje dionika na formalnim pozicijama s istaknutom ulogom i utjecajem jednog vođe (ravnatelja) u aktivnostima vođenja škola. Istaknuti su hijerarhijski socijalni odnosi s jasnom ulogom nadređenih i podređenih pojedinaca. Distribuirano školsko vođenje određuje se kao u većoj mjeri zastupljeno sudjelovanje različitih dionika, neovisno o njihovim formalnim pozicijama, u aktivnostima vođenja škola. Uključeni dionici pokazuju visoku razinu interesa i samoinicijativnog uključivanja u aktivnostima vođenja škole koja njeguje socijalne odnose utemeljene na suradnji, dijalogu, međusobnoj podršci i povjerenju. Osim istaknutih obilježja školskog vođenja u radu se izdvajaju i pretpostavke školskog vođenja koje podrazumijevaju prisutnost podržavajućih okolnosti za njegov razvoj.

Ukoliko se prihvati pretpostavka o školskom vođenju kao ključnom čimbeniku učinkovite škole²⁵, javlja se potreba za ispitivanjem obilježja školskog vođenja i u hrvatskoj odgojno-

²⁵ Valja podsjetiti kako su rezultati dosadašnjih istraživanja pokazali kako postoji pozitivna povezanost između školskog vođenja i učinkovitosti škola (Bogler, 2001; Bruggencate i sur., 2012; Choi Wa Ho, 2010; Curry, 2014; Hallinger i Heck, 2010; Hulpia i sur., 2011; Leithwood i Sun, 2012; Mertkan, 2014; Minckler, 2013; Odhiambo i Hii, 2012; Robinson, Lloyd i Rowe, 2008). Temeljem navedenih rezultata formulirala se istaknuta pretpostavka koja se provjerava 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-

-obrazovnoj praksi. Osim toga, promatrajući hrvatsku odgojno-obrazovnu praksu s različitih aspekata, a fokusirajući se na segment vođenja, može se uočiti sljedeće. Prvo, iako zakonska regulativa RH ukazuje na značajnu uključenost različitih dionika u aktivnosti vođenja škole (donošenja odluka), ona ne otkriva kvalitetu te uključenosti. Drugo, strateški dokumenti RH, od kojih posebice valja istaknuti *Strategiju obrazovanja, znanosti i tehnologije* (MZOS, 2015), ukazuju na barem deklarativno zalaganje za unapređenje kvalitete vođenja, ali dominantno usmjereno ka profesionalizaciji uloge ravnatelja. Treće, glavni zaključci stručnih rasprava, primjerice stručnih skupova ravnatelja u organizaciji Hrvatske udruga ravnatelja osnovnih škola²⁶, idu u smjeru iskazivanja nezadovoljstva oko izostajanja realnog, a isticanja samo deklarativnog zalaganja za unapređivanje kvalitete vođenja u hrvatskim školama. Ravnatelji ističu kako obrazovna politika sustavno odgađa provođenje rješenja koja bi doprinijela unapređenju vođenja (kao što je primjerice licenciranje ravnatelja). Usto, iskazuju zabrinutost oko snažne politizacije ravnateljske profesije koja podrazumijeva iskorištavanje pozicija ravnatelja za ostvarivanje partikularnih političkih ciljeva čime se ravnateljska profesija udaljava od struke i ostvarivanja općih odgojno-obrazovnih ciljeva usmjerenih prije svega boljim postignućima učenika.

Na temelju izdvojenih specifičnosti o školskom vođenju unutar hrvatske odgojne-obrazovne prakse, razložno je ispitati u kojoj mjeri je odgojno-obrazovna praksa hrvatskih osnovnih škola okarakterizirana (a) obilježjima školskog vođenja uopće; (b) distribuiranim i/ili individualnim školskim vođenjem; te (c) pretpostavkama školskog vođenja. Uzimajući u obzir značaj školskog vođenja u doprinosu većoj učinkovitosti škola od velike je važnosti ne samo ispitati njegova obilježja i pretpostavke, već i predložiti smjernice za razvoj i implementaciju školskog vođenja koji može pridonijeti unapređenju hrvatske odgojno-obrazovne prakse, a posredno time i boljim postignućima učenika.

09-1825) te projekta *Ispitivanje obilježja školskog vođenja u hrvatskim osnovnim školama* (koji podupire Sveučilište u Rijeci, broj projekta 13.04.1.3.13) čiji je voditelj prof. dr. sc. Branko Rafajac.

²⁶ Hrvatska udruga ravnatelja osnovnih škola (HUROŠ) je udruženje ravnatelja osnovnih škola Republike Hrvatske čiji je primarni cilj unapređivanje osnovnog školstva Republike Hrvatske. Više o radu Udruge: <http://huos.skole.hr/>

4.2. Ciljevi i zadaci istraživanja

Istraživanje je fokusirano na fenomen distribuiranog školskog vođenja kao važnog čimbenika učinkovitosti škola. Opći cilj istraživanja je ispitati obilježja i pretpostavke školskog vođenja te prirodu njihove povezanosti. Istraživanjem se žele ostvariti sljedeći specifični ciljevi:

- 1. Ispitati obilježja školskog vođenja u osnovnim školama RH prema dimenzijama sudjelovanja, utjecaja i socijalnih odnosa.*
- 2. Ispitati pretpostavke školskog vođenja u osnovnim školama RH koje se odnose na aktivnosti ravnatelja, obilježja dionika i organizacijsko-materijalne resurse.*
- 3. Ispitati povezanost pretpostavki školskog vođenja s obilježjima školskog vođenja u osnovnim školama RH.*

Za ostvarivanje 1. cilja predviđaju se sljedeći zadaci istraživanja:

- 1.1. Ispitat će se pripadaju li osnovne škole RH kategoriji u većoj ili manjoj mjeri zastupljenih općih obilježja školskog vođenja.*
- 1.2. Ispitat će se pripadaju li osnovne škole RH kategoriji u većoj mjeri individualnog ili distribuiranog tipa vođenja prema dimenzijama sudjelovanja, utjecaja i socijalnih odnosa.*
- 1.3. Ispitat će se povezanost obilježja individualnog ili distribuiranog tipa vođenja u osnovnim školama RH prema dimenzijama sudjelovanja, utjecaja i socijalnih odnosa s općim obilježjima škola (veličina; okruženje rada).*

Za ostvarivanje 2. cilja predviđaju se sljedeći zadaci istraživanja:

- 2.1. Ispitat će se pripadaju li osnovne škole RH kategoriji u većoj ili manjoj mjeri razvijenih pretpostavki vođenja koje se odnose na aktivnosti ravnatelja, obilježja dionika i organizacijsko-materijalne resurse.*
- 2.2. Ispitat će se povezanost pretpostavki vođenja u osnovnim školama RH koje se odnose na aktivnosti ravnatelja, obilježja dionika i organizacijsko-materijalne resurse s općim obilježjima škola (veličina; okruženje rada).*

Za ostvarivanje 3. cilja predviđaju se sljedeći zadaci istraživanja:

3.1. Ispitat će se povezanost pretpostavki školskog vođenja s obilježjima školskog vođenja u osnovnim školama RH na razini škole kao jedinice analize.

3.2. Ispitat će se povezanost obilježja školskog vođenja prema dimenziji sudjelovanja u osnovnim školama RH (kao kriterija) s pretpostavkama školskog vođenja u osnovnim školama RH koje se odnose na aktivnosti ravnatelja, obilježja dionika i organizacijsko-materijalne resurse (kao seta prediktora).

3.3. Ispitat će se povezanost obilježja školskog vođenja prema dimenziji utjecaja u osnovnim školama RH (kao kriterija) s pretpostavkama školskog vođenja u osnovnim školama RH koje se odnose na aktivnosti ravnatelja, obilježja dionika i organizacijsko-materijalne resurse (kao seta prediktora).

3.4. Ispitat će se povezanost obilježja školskog vođenja prema dimenziji socijalnih odnosa u osnovnim školama RH (kao kriterija) s pretpostavkama školskog vođenja u osnovnim školama RH koje se odnose na aktivnosti ravnatelja, obilježja dionika i organizacijsko-materijalne resurse (kao seta prediktora).

4.3. Hipoteze

Na temelju analize dosadašnjih istraživanja i izgrađenog teorijskog okvira mogu se formulirati sljedeće hipoteze predloženog istraživanja:

1. U odgojno-obrazovnoj praksi vođenja na razini osnovne škole u RH uočava se kako hrvatske osnovne škole u većini pripadaju kategoriji škola *u većoj mjeri zastupljena opća obilježja vođenja*.
2. U odgojno-obrazovnoj praksi vođenja na razini osnovne škole u RH uočava se kako hrvatske osnovne škole u većini pripadaju kategoriji škola *u većoj mjeri distribuiran tip vođenja*.
3. U odgojno-obrazovnoj praksi vođenja na razini osnovne škole u RH uočava se kako hrvatske osnovne škole u većini pripadaju kategoriji škola *u većoj mjeri razvijene pretpostavke školskog vođenja*.
4. Postoji statistički značajna povezanost između obilježja školskog vođenja u odgojno-obrazovnoj praksi i općih obilježja škole (veličina škole i okružje rada škole) na razini osnovne škole u RH.
5. Postoji statistički značajna povezanost između pretpostavki školskog vođenja u odgojno-obrazovnoj praksi i općih obilježja škole (veličina škole i okružje rada škole) na razini osnovne škole u RH.
6. Postoji statistički značajna povezanost između pretpostavki školskog vođenja i obilježja školskog vođenja u odgojno-obrazovnoj praksi na razini osnovne škole u RH.

Odabir i postavljanje navedenih hipoteza istraživanja može se obrazložiti i opravdati s obzirom na sljedeće. Smjernice i preporuke obrazovne politike RH prate društvene i policy trendove u globalnom i europskom okruženju, a oni podrazumijevaju snažno zalaganje za razvoj školskog vođenja kao ključnog čimbenika učinkovite škole i boljih postignuća učenika. Nadalje, zakonska regulativa RH podržava praksu značajne uključenosti različitih dionika, ne samo ravnatelja, u procese donošenja odluka o različitim pitanjima koja se odnose na školu – primjerice, (a) kroz rad učiteljskog, odnosno nastavničkog vijeća osigurana je uključenost svih učitelja i stručnih suradnika škole u procese donošenja odluka; (b) kroz rad školskog odbora omogućeno je redovito sudjelovanje različitih dionika u odlučivanju od predstavnika učitelja i

stručnih suradnika do predstavnika roditelja i ostalih vanjskih dionika škole. Konačno, saznanja dosadašnjih istraživanja u hrvatskom nacionalnom kontekstu idu u prilog zaključku o većoj zastupljenosti općih obilježja vođenja u odgojno-obrazovnoj praksi osnovnih škola RH, dok saznanja dosadašnjih stranih istraživanja (teorijskih rasprava i empirijskih istraživanja) podupiru zaključke o većoj zastupljenosti distribuiranog tipa vođenja te postojanju povezanosti između (a) obilježja vođenja, odnosno pretpostavki vođenja, u odgojno-obrazovnoj praksi i općih obilježja škola; (b) pretpostavki i obilježja vođenja u odgojno-obrazovnoj praksi.

4.4. Varijable

Nezavisne varijable u ovome istraživanju uključuju opća obilježja škole (veličinu škole i okružje rada škole) te pretpostavke školskog vođenja (aktivnosti ravnatelja, obilježja dionika i organizacijsko-materijalne resurse). Operacionalizacija i obrazloženje navedenih nezavisnih varijabli slijedi u nastavku teksta (Tablica 7).

Tablica 7. Operacionalizacija i obrazloženje nezavisnih varijabli.

NEZAVISNE VARIJABLE	
<i>Opća obilježja škole</i>	
Kategorija	Operacionalizacija
<i>Opća obilježja škole</i>	
Veličina škole	1. mala škola 2. srednja škola 3. velika škola
Kao kriterij razlikovanja varijable veličine škole uzet je ukupan broj učenika škole (prema podacima godišnjeg plana i programa za školsku godinu 2016./17. Malom školom označena je škola s brojem učenika do 223, srednjom školom označena je škola s brojem učenika od 224 do 560, a velikom školom označena je škola s brojem učenika većim od 560. U obzir je uzet <i>Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja</i> (NN, 63/08) prema kojem optimalna osnovna škola ima od 16 do 20 razrednih s optimalnim brojem učenika razrednom odjelu (optimalan je broj učenika u razrednom odjelu 20, a najmanji 14, najviši 28 učenika)	
Okružje rada škole	1. urbano 2. ruralno i mješovito
Kao kriterij razlikovanja varijable okružje rada škole uzeta je veličina naselja budući da je prema hrvatskom zakonodavstvu (<i>Zakon o lokalnoj i područnoj (regionalnoj) samoupravi</i> (NN, 33/01) gradom označava mjesto s više od 10 000 stanovnika uz pripadajuća prigradska naselja. S obzirom na to, okružje rada škole označeno je urbanim ako je veličina naselja 10 000 stanovnika ili više, a ruralnim i mješovitim ako je veličina naselja manja od 10 000 stanovnika.	
<i>Pretpostavke školskog vođenja</i>	
Kategorija	Operacionalizacija
Aktivnosti ravnatelja	<i>Pružanje podrške suradnicima od strane ravnatelja kroz poticanje na profesionalni razvoj, davanje smjernica i pomoći u radu, te pohvaljivanje za dobro obavljeni posao.</i> <i>Razvijanje pozitivnih socijalnih odnosa od strane ravnatelja prema različitim dionicima.</i>
Obilježja dionika	<i>Razvijen stav dionika o vođenju kao obvezi vezanoj za njihov posao.</i> <i>Kompetentnost i zainteresiranost dionika za sudjelovanjem u vođenju škola (donošenju odluka).</i>

Organizacijsko-materijalni resursi	<i>Dostupnost potrebnih informacija za sudjelovanje u vođenju škola (donošenju odluka).</i> <i>Osiguravanje adekvatnog prostora i vremena za sudjelovanje u vođenju škola (donošenju odluka).</i>
------------------------------------	---

Zavisne varijable u ovome istraživanju uključuju opća obilježja školskog vođenja te obilježja tipa školskog vođenja (sudjelovanje, utjecaj i socijalne odnose). Operacionalizacija i obrazloženje navedenih zavisnih varijabli slijedi u nastavku teksta (Tablica 8).

Tablica 8. Operacionalizacija i obrazloženje zavisnih varijabli.

ZAVISNE VARIJABLE	
<i>Opća obilježja školskog vođenja</i>	
Kategorija	Operacionalizacija
Opća obilježja	<i>Jasno oblikovana vizija i ciljevi škole.</i> <i>Usmjerenost dionika²⁷ na ostvarivanje zajedničkih ciljeva i vizije škole.</i> <i>Poticanje promjena i inovacija.</i> <i>Uspostavljanje sustavne komunikacije između uprave i osoblja škole.</i>
<i>Obilježja tipova školskog vođenja</i>	
Sudjelovanje	<i>Uključenost dionika u proces donošenja odluka.</i> <i>Delegiranje aktivnosti povezanih s aktivnostima vođenja (donošenja odluka) dionicima.</i> <i>Samoinicijativno uključivanje dionika u proces donošenja odluka.</i> <i>Širenje odgovornosti na dionike koji sudjeluju u procesu donošenja odluka.</i> <i>Donošenje odluka na temelju argumenata i relevantnih informacija.</i>
Uticaj	<i>Važna uloga dionika u procesu vođenja škola (donošenju odluka).</i> <i>Uvažavanje mišljenja i prijedloga uključenih dionika prilikom donošenja odluka.</i> <i>Sudjelovanje dionika u donošenju važnih odluka.</i>
Socijalni odnosi	<i>Utemeljenost vođenja (donošenja odluka) na suradnji, međusobnoj podršci i povjerenju.</i>

²⁷ Termin dionika odnosi se na ravnatelja, stručne suradnike, učitelje, roditelje, učenike, predstavnike lokalne samouprave.

4.5. Uzorak

Osnovnu populaciju ovoga istraživanja čine matične osnovne škole RH. U istraživanje su uključeni učitelji matičnih osnovnih škola RH kao grupe sudionika istraživanja koji su izdvojeni kao ključni dionici za ispitivanje obilježja prakse (distribuiranog) školskog vođenja. Budući da se u istraživanje nije uključila cijela populacija navedene grupe sudionika, napravilo se uzorkovanje da bi se zaključivalo s uzorka na populaciju. Uzorkovanje je obuhvatilo nekoliko koraka:

- Izradila se baza podataka koja sadrži popis svih matičnih osnovnih škola RH (podatak prema korištenom *Popisu ustanova u RH s osnovnoškolskim programom* dostupnom na službenim internetskim stranicama MZO-a²⁸);
- Ukupna populacija matičnih osnovnih škola RH čini 887 matičnih osnovnih škola (podatak prema korištenom *Popisu ustanova u RH s osnovnoškolskim programom* dostupnom na službenim internetskim stranicama MZO-a²⁹);
- Istraživanjem se nastojalo obuhvatiti nešto više od 10 % ukupne populacije osnovnih matičnih škola RH;
- Služeći se tablicom slučajnih brojeva³⁰ generiralo se 100 slučajnih brojeva prema kojima se napravio popis 100 osnovnih matičnih škola kodiranih slučajno odabranim brojevima;
- Dobiven je jednostavan slučajni uzorak osnovnih matičnih škola RH;
- U svakoj se slučajnoj odabranoj osnovnoj školi ispitivanjem obuhvatilo 30 učitelja te škole (ukoliko škola obuhvaća manje od 30 učitelja, uključeni su svi učitelji te škole).

U nastavku teksta prikazan je uzorak učitelja i osnovnih škola RH razvrstan prema nezavisnim kategorijama okružja rada škole i veličine škole (Tablica 9.).

²⁸ Pristupljeno 23. svibnja 2016. na <http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2197>

²⁹ Pristupljeno 23. svibnja 2016. na <http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2197>

³⁰ Pristupljeno 25. svibnja 2016. na <http://stattrek.com/statistics/random-number-generator.aspx>

Tablica 9. Prikaz uzorka prema nezavisnim kategorijama.

Kategorija	Operacionalizacija	Učitelji		Škole	
		f	%	f	%
Okružje rada škole	Urbano okružje rada	580	50,2	28	47,5
	Ruralno i mješovito okružje rada	575	49,8	31	52,5
Veličina škole	Mala škola	212	18,4	16	27,1
	Srednja škola	678	58,7	32	54,2
	Velika škola	265	22,9	11	18,6
Ukupno		1155	100	59	100

4.6. Instrument istraživanja

U istraživanju se primijenio postupak anketiranja za kolektiranje podataka o (a) obilježjima školskog vođenja s posebnim osvrtom na dimenzije sudjelovanja, utjecaja i socijalnih odnosa; (b) pretpostavkama školskog vođenja s posebnim osvrtom na pretpostavke vezane uz aktivnosti ravnatelja, obilježja dionika i organizacijsko-materijalne resurse. Korišten je *Upitnik o obilježjima školskoga vođenja* (Prilog 1) koji se kreirao i validirao za potrebu provedbe ovoga istraživanja.

Postupak kreiranja i validiranja upitnika započeo je prvim prijedlogom čestica upitnika izrađenim na temelju predstavljenog teorijskog okvira. U procesu daljnjeg definiranja čestica i konstrukcije upitnika analizirani su upitnici korišteni u istraživanjima u kojima se ispitala povezanost školskog vođenja i učinkovite škole uz naglašenu ulogu drugih dionika (posebice učitelja) u procesima vođenja (donošenja odluka) – *Distributive Leadership Inventory* (Hulpia i sur., 2011; Hulpia, Devos i Rosseel, 2009); *Teacher Collaboration Scale*; *Perceived School-Leader Support Scale*; *Actual Participation in Decision Making Scale*; *Satisfaction Concerning Participation in Decision Making Scale*, *Formalization of Participation in Decision Making* (Honingh i Hooge, 2014); *Subscale of Collaborative Leadership* (Hallinger i Heck, 2010). Sa ciljem potvrđivanja unutarnje i sadržajne valjanosti instrumenta provedena je druga razina validacije – *ekspertna validacija* koja je uključivala procjenu valjanosti sadržaja svake pojedine predložene čestice unutar ljestvica (instrumenta) nastalih na temelju teorijske validacije. Ekspertnom validacijom upitnika *Upitnik o obilježjima školskog vođenja* nastojalo se osigurati to da se pojedine opisne karakteristike školskog vođenja odnose upravo na onaj fenomen i njegovo obilježje koje navedene karakteristike trebaju opisivati.³¹

³¹ U proces ekspertne validacije uključena je skupina eksperata koja je u ulozi kritičkih prijatelja procjenjivala predložene čestice upitnika. U proces ekspertne validacije uključeni su – učitelj razredne nastave osnovne škole, učitelj predmetne nastave osnovne škole, pedagog osnovne škole, dva ravnatelja osnovne škole i dva znanstvenika iz područja školskog vođenja. Eksperti su procjenjivali (a) u kojoj mjeri navedena čestica opisuje opća obilježja školskog vođenja na ljestvici s kategorijama 1 (*slabo opisuje*), 2 (*dobro opisuje*), 3 (*izvršno opisuje*) i NP (*ne mogu procijeniti, formulacija je nejasna*); (b) u kojoj mjeri navedena čestica opisuje izdvojeni tip školskog vođenja s kategorijama I (*individualno vođenje*), D (*distribuirano vođenje*) i ID (*individualno-distribuirano vođenje*), te 1 (*slabo opisuje*), 2 (*dobro opisuje*), 3 (*izvršno opisuje*) i NP (*ne mogu procijeniti, formulacija je nejasna*); (c) važnost izdvojene pretpostavke školskog vođenja s kategorijama 1 (*nevažno*), 2 (*važno*), 3 (*izrazito*) i NP (*ne mogu procijeniti, formulacija je nejasna*). Uz ljestvice procjene eksperti su imali mogućnost po potrebi upisati komentare. U obradi prikupljenih kvantitativnih podataka korištena je deskriptivna statistika, odnosno prikazan je mod (D) odgovora eksperata. Nakon toga, razmatran je rezultat svake čestice uz analizu dodatnih komentara eksperata. Rezultati provedenih analiza ukazali su na to da čestice u većini opisuju opća obilježja školskog vođenja, odnosno izdvojeni tip školskog vođenja. Uz to, rezultati su ukazali da su izdvojene pretpostavke školskog vođenja u većini važne, odnosno izrazito važne. Iz predloženog upitnika namijenjenog ekspertnoj validaciji uklonjene su

Nakon provedene teorijske i ekspertne validacije definirane su čestice i konstruiran je instrument *Upitnik o obilježjima školskog vođenja* koji se sastoji od ukupno 72 čestice – grupirane u sljedeće skale – *Opća obilježja školskog vođenja*; *Sudjelovanje*; *Utjecaj*; *Socijalni odnosi*; *Aktivnosti ravnatelja*; *Obilježja dionika*; *Organizacijsko-materijalni resursi*. Skala *Opća obilježja školskog vođenja* sadrži 9 čestica koje se odnose na procjenu ciljeva i vizije škole, promjena i inovacija koje se događaju u školi te sustavne komunikacije uspostavljene unutar i izvan škole. Skala *Sudjelovanje* sadrži 23 čestice koje se odnose se na procjenu sudjelovanja različitih dionika (ravnatelja, stručnih suradnika, učitelja, roditelja, učenika) u donošenju odluka. Skala *Utjecaj* sadrži 9 čestica koje se odnose na procjenu uvažavanja mišljenja dionika pri donošenju odluka uz priznavanje njihove važne uloge u tome procesu. Skala *Socijalni odnosi* sadrži 9 čestica koje se odnose na procjenu socijalnih odnosa suradnje, međusobne podrške i povjerenja koji se razvijaju između dionika pri donošenju odluka. Skala *Aktivnosti ravnatelja* sadrži 9 čestica koje se odnose na procjenu pružanja podrške i razvijanja pozitivnih socijalnih odnosa ravnatelja spram različitih dionika unutar i van škole. Skala *Obilježja dionika* sadrži 7 čestica koje se odnose na stavove dionika o vođenju te njihovoj kompetentnosti i zainteresiranosti za aktivnosti školskog vođenja. Skala *Organizacijsko-materijalni resursi* sadrži 6 čestica koje se odnose na procjenu dostupnosti potrebnih informacija, vremena i materijalne osnove za provođenje aktivnosti školskog vođenja. Navedene su skale Likertova tipa od 1 (*u potpunosti se ne slažem*) do 5 (*u potpunosti se slažem*). Sa ciljem daljnje provjere metrijskih karakteristika instrumenta – specifično provjere pouzdanosti kao unutarnje konzistencije računao se koeficijent unutarnje pouzdanosti (*Cronbachov alpha*) navedenih skala. Koristile su se sljedeće smjernice za interpretaciju pouzdanosti: $\alpha < 0,07$ skala nije pouzdana; $\alpha \geq 0,07$ skala je pouzdana (DeVellis, 2003 U: Pallent, 2011). Koeficijenti unutarnje pouzdanosti (*Cronbachov alpha*) skala prikazani su u tablici koja slijedi (Tablica 10.).

Tablica 10. Koeficijenti unutarnje pouzdanosti skala

Skala	Cronbachov alpha
<i>Opća obilježja školskog vođenja</i>	0,929
<i>Sudjelovanje</i>	0,893
<i>Utjecaj</i>	0,892
<i>Socijalni odnosi</i>	0,935
<i>Aktivnosti ravnatelja</i>	0,951
<i>Obilježja dionika</i>	0,832
<i>Organizacijsko-materijalni resursi</i>	0,880

čestice s dominantnim vrijednostima (D) 1 (*slabo opisuje*), 1 (*nevažno*) i NP (*ne mogu procijeniti, formulacija je nejasna*). Uz to uvaženi su komentari i prijedlozi eksperata pri formulaciji čestica.

4.7. Obrada i analiza podataka

Obrada podataka izvršila se putem Statističkog programa za društvene znanosti (IBM SPSS 20.0.). Računale su se osnovne vrijednosti deskriptivne statistike – odgovarajuće mjere centralne tendencije, odgovarajuće mjere varijabilnosti i postoci sa ciljem opisivanja obilježja i pretpostavki školskog vođenja. Od postojećih čestica anketnog upitnika koje se odnose na obilježja i pretpostavke školskog vođenja kreirale su se linearne kompozitne varijable prema ranije navedenim skalama – kompozitna varijabla *Opća obilježja*; kompozitna varijabla *Sudjelovanje: obilježje tipa školskog vođenja*; kompozitna varijabla *Utjecaj: obilježje tipa školskog vođenja*; kompozitna varijabla *Socijalni odnosi: obilježje tipa školskog vođenja*; kompozitna varijabla *Aktivnosti ravnatelja: pretpostavka školskog vođenja*; kompozitna varijabla *Obilježja dionika: pretpostavka školskog vođenja*; te kompozitna varijabla *Organizacijsko-materijalni resursi: pretpostavka školskog vođenja*. U skladu s tim daljnja obrada i analiza podataka provodila se na razini kompozitnih varijabli.

Sa ciljem ispitivanja zastupljenosti općih obilježja vođenja, tipova vođenja i razvijenosti pretpostavki vođenja u hrvatskim osnovnim školama provela se podjela prema medijanu i klaster analize uz računanje pripadajućih postotaka i frekvencija. Dobiveni podaci za škole su se podjelom prema medijanu (*Median Split Method*) razvrstali u zadane klastere (a) za opća obilježja vođenja – *u manjoj mjeri zastupljena* i *u većoj mjeri zastupljena*; te klaster analizom (*K-means*) (b) za tip vođenja – *u većoj mjeri individualno* i *u većoj mjeri distribuirano*; (c) za razvijenost pretpostavki vođenja – *u manjoj mjeri razvijena* i *u većoj mjeri razvijena*. Prije provođenja navedenih analiza originalni podaci su se transformirali u standardizirane vrijednosti (T vrijednosti³²). Daljnja statistička obrada podataka (hi-kvadrat test) provodila se na razini kreiranih klaster varijabli.

Sa ciljem ispitivanja kontingencijske povezanosti obilježja tipa vođenja i općih obilježja škola (veličina škola; okružje rada škole) te razvijenosti pretpostavki vođenja i općih obilježja škola (veličina škola; okružje rada škole) proveo se hi-kvadrat test.

Nadalje, sa ciljem ispitivanja kontingencijske povezanosti obilježja tipa vođenja i razvijenosti pretpostavki vođenja proveo se hi-kvadrat test. Hi-kvadrat test proveo se na razini skupnih klaster varijabli – (a) tipa vođenja i (b) pretpostavki vođenja.

³² T vrijednosti dobivene su primjenom formule: $50 + (10 \times Z \text{ vrijednost})$

Konačno, kako bi se utvrdilo može li se na temelju odabranih prediktora (aktivnosti ravnatelja, obilježja dionika i organizacijsko-materijalni uvjeti kao pretpostavke školskog vođenja) predvidjeti rezultati na odabranim kriterijima (sudjelovanje, utjecaj i socijalni odnosi kao obilježja tipa školskog vođenja) provele su se multiple regresijske analize nakon provjere zadovoljenih preduvjeta. Korišten je standardni (simultani) model multiple regresijske analize prema kojem su se u analizu prediktori uvrštavali u isto vrijeme.

Može se uočiti kako su primijenjena dva pristupa statističkoj obradi podataka – na razini jedinica analize (*person-centred approach*) i na razini varijabli (*variable-centred approach*) (Bergman i Wangby, 2014). Budući da je osnovna jedinica analize ovog istraživanja škola, koristio se statistički pristup obradi podataka na razini škole kao jedinice analize i klaster analiza kao pripadajući statistički postupak kojim se osiguralo zaključivanje i interpretacija podataka na razini škola. S druge strane, drugim se pristupom statističkoj obradi podataka na razini varijabli utvrđivala povezanost među varijablama i to multiplim regresijskim analizama. Primjenom oba pristupa statističkoj obradi podataka na potpuniji način nastojalo se odgovoriti na postavljene ciljeve i zadatke ovoga istraživanja.

5. PRIKAZ I INTERPRETACIJA REZULTATA

5.1. Procjena obilježja vođenja i pretpostavki vođenja u hrvatskim osnovnim školama na razini cijelog uzorka učitelja

Kako bi se ispitala obilježja školskog vođenja i pretpostavke školskog vođenja u hrvatskim osnovnim školama prvo se prikazuju procjene učitelja. Navode se rezultati (postoci, aritmetičke sredine i standardne devijacije) procjena na česticama skala – *Opća obilježja*; *Sudjelovanje*; *Utjecaj*; *Socijalni odnosi*; *Aktivnosti ravnatelja*; *Obilježja dionika*; i *Organizacijsko-materijalni resursi*. Procjene učitelja prikazuju se sa ciljem uvida u sadržaj pojedinih dimenzija (skala) školskog vođenja te preliminarne deskripcije stanja školskog vođenja u hrvatskim osnovnim školama. U skladu s tim, interpretacija rezultata procjena učitelja o obilježjima i pretpostavkama školskog vođenja na razini je ilustracije značajnijih trendova. Konačno, na temelju tih rezultata provodi se klasifikacija osnovnih škola prema daljnjim obradama i analizama, a čiji se rezultati prikazuju i detaljnije interpretiraju u poglavlju 5.2. *Klasificiranje hrvatskih osnovnih škola s obzirom na zastupljenost općih obilježja vođenja, zastupljenost tipa vođenja i razvijenost pretpostavki vođenja*, odnosno 5.3. *Povezanost pretpostavki i obilježja školskog vođenja u hrvatskim osnovnim školama*.

5.1.1. Procjena općih obilježja vođenja u hrvatskim osnovnim školama na razini cijelog uzorka učitelja

O općim obilježjima školskog vođenja doznaje se iz rezultata procjena slaganja s tvrdnjama skale *Opća obilježja školskog vođenja*. Skala sadrži 9 čestica koje se odnose na jasno oblikovanu viziju i zajedničke ciljeve škole, usmjerenost na pitanja unapređenja rada škole, poticanje promjena i inovacija, razvijanja sustavne komunikacije između ravnatelja i osoblja škole te vanjskog okruženja. Koeficijent unutarnje pouzdanosti (*Cronbachov alpha*) skale *Opća obilježja školskog vođenja* je visok i iznosi 0,929.

U nastavku teksta prikazuju se rezultati procjena učitelja o općim obilježjima vođenja u hrvatskim osnovnim školama (Tablica 11.).

Tablica 11. Procjene učitelja o općim obilježjima vođenja u hrvatskim osnovnim školama.

Redni broj tvrdnje u upitniku	Tvrdnje	%						M	SD
		1 - U potpunosti se ne slažem	2	3	4	5 - U potpunosti se slažem	Neodgovoreno		
1	Naša škola ima jasno oblikovanu viziju i ciljeve.	0,6	4,3	16,5	36,6	41,5	0,4	4,15	0,889
2	U našoj školi postoji sustavna komunikacija između ravnatelja i osoblja škole.	1,1	3,2	11,3	28,5	55,7	0,2	4,35	0,884
3	U našoj se školi potiču promjene i inovacije.	0,5	3,8	13,9	34,1	47,1	0,6	4,24	0,869
4	Naša škola pored općih, propisanih ciljeva koje dijeli s drugim školama, ima i svoju posebnu viziju i ciljeve.	1,0	5,8	20,0	39,0	33,2	1,0	3,99	0,931
5	Naša škola usmjerena je na temeljna pitanja kvalitete učenja, poučavanja i bolja postignuća učenika.	0,2	2,1	13,5	38,3	45,2	0,8	4,27	0,786
6	U našoj su školi osim zakonom predviđenih tijela osnovana i djeluju razna povjerenstva koja rade na unapređenju rada škole.	3,3	7,5	21,2	34,5	31,9	1,6	3,85	1,061
7	U našoj se školi potiče inicijativa usmjerena na podizanje kvalitete rada i boljih rezultata.	0,3	3,7	15,2	36,0	44,0	0,8	4,21	0,853
8	Naša škola usmjerena je na ostvarivanje zajedničkog cilja škole.	0,2	3,0	15	35,8	45,4	0,6	4,24	0,829
10	Naša škola ima uspostavljenu sustavnu komunikaciju s vanjskim okruženjem.	0,2	3,4	16,5	41,9	37,4	0,7	4,14	0,822

Prikazani rezultati ukazuju na to da učitelji razmjerno visoko procjenjuju svih 9 tvrdnji kojima se opisuju opća obilježja školskog vođenja što preliminarno upućuje na zaključak kako su hrvatske osnovne škole vođene. Drugim riječima, u hrvatskim su osnovnim školama, prema procjenama učitelja, razvijena obilježja jasno oblikovane vizije i zajedničkih ciljeva škole, usmjerenosti na pitanja unapređenja rada škole, poticanja promjena i inovacija, razvijanja

sustavne komunikacije između ravnatelja i osoblja škole te vanjskog okruženja što ukazuje na to da su hrvatske osnovne škole vođene.

Najviši rezultat ($M=4,35$; $SD=0,884$) odnosi se na prisutnost sustavne komunikacije između ravnatelja i osoblja škole, a najniži rezultat ($M=3,85$; $SD=1,061$) na postojanje povjerenstva koja rade na unapređenju rada škole pored zakonom predviđenih tijela. Istaknuti najniži rezultat o povjerenstvima za unapređenje rada škole (poput primjerice tima za kvalitetu) valja prokomentirati u kontekstu interesa i motiviranosti drugih dionika (posebice učitelja) za uključivanjem u aktivnosti koje nisu predviđene zakonom, odnosno koje nisu izravno povezane s njihovim primarnim aktivnostima (nastavom i poučavanjem). Naime, u odgojno-obrazovnoj praksi može se uočiti tendencija na koju upozoravaju učitelji, a odnosi se na neodgovarajuću raspodjelu radnih zaduženja, odnosno na neravnomjernu uključenost učitelja u poslove koji se ne odnose na neposredni odgojno-obrazovni rad, a koji su propisani *Pravilnikom o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi* (MZOS, 2014) (primjerice, poslovi stručnog osposobljavanja i usavršavanja, poslovi organizacije kulturne i javne djelatnosti škole, poslovi sudjelovanja u provođenju školskih, međunarodnih i ostalih projekata, i sl.).

U tom kontekstu valja spomenuti stručna razmatranja učitelja dostupna u digitalnom časopisu za obrazovne stručnjake *Pogled kroz prozor*³³ gdje se ističe kako je jedna od najvećih prepreka neuključivanja većeg broja učitelja u aktivnosti koje se ne odnose na neposredni odgojno-obrazovni rad, nepriznavanje uloženog vremena za realizaciju dodatnih aktivnosti u tjedna zaduženja te nevrednovanje toga angažmana pri napredovanju u viša zvanja (Matejčić Čotar, 2017). Usto, valja naglasiti i to kako se može uočiti da se u poslove koji se ne odnose na neposredni odgojno-obrazovni rad nerijetko uključuju uvijek isti učitelji koji za dodatnu angažiranost nisu nagrađeni, odnosno kako se u te poslove rijetko uključuju određeni učitelji koji za neangažiranost ne snose nikakve negativne posljedice (Kovač i sur., 2015). Takvi rezultati sugeriraju promišljanje o mehanizmima kojima će se postići veći interes i (intrinzična) motivacija učitelja za sudjelovanjem u poslovima koji se ne odnose na neposredni odgojno-obrazovni rad (koji podrazumijevaju i poslove vezane za školsko vođenje, a za koji se pretpostavlja da značajno doprinose većoj učinkovitosti škola, (Bogler, 2001; Bruggencate i sur., 2012; Choi Wa Ho, 2010; Curry, 2014; Hallinger i Heck, 2010; Hulpia i sur., 2011;

³³ *Pogled kroz prozor* je digitalni časopis za obrazovne stručnjake osmišljen za razmjenu iskustava među učiteljima, nastavnicima, profesorima i svim obrazovnim stručnjacima te predstavlja jednu od aktivnosti udruge *Suradnici u učenju*. Časopis je besplatan i neprofitan. (Dostupno na: <https://pogledkrozprozor.wordpress.com/>)

Leithwood i Sun, 2012; Mertkan, 2014; Minckler, 2013; Odhiambo i Hii, 2012; Robinson, Lloyd i Rowe, 2008).

5.1.2. Procjena obilježja tipova vođenja u hrvatskim osnovnim školama s obzirom na dimenzije sudjelovanja, utjecaja i socijalnih odnosa na razini cijelog uzorka učitelja

Sa ciljem preliminarne deskripcije obilježja tipova vođenja (individualnog, odnosno distribuiranog) u hrvatskim osnovnim školama u potpoglavljima koja slijede prikazuju se rezultati procjena slaganja učitelja s tvrdnjama skale *Sudjelovanje*; *Utjecaj* i *Socijalni odnosi*.

Obilježja tipova vođenja s obzirom na dimenziju sudjelovanja.

O obilježjima tipova vođenja u hrvatskim osnovnim školama s obzirom na dimenziju sudjelovanja doznaje se iz rezultata procjena slaganja s tvrdnjama skale *Sudjelovanje*. Skala sadrži 23 čestice koje se odnose na uključenost različitih dionika u proces vođenja škola (donošenja odluka) uz naglašen način njihova sudjelovanja (delegirano ili samoinicijativno sudjelovanje). Koeficijent unutarnje pouzdanosti (*Cronbachov alpha*) skale *Sudjelovanje* je visok i iznosi 0,893.³⁴

U nastavku teksta prikazuju se rezultati procjena učitelja o obilježjima vođenja u hrvatskim osnovnim školama s obzirom na dimenziju sudjelovanja (Tablica 12.).

³⁴ Valja napomenuti kako je deset čestica skale *Sudjelovanje* (*U našoj školi ravnatelj najčešće samostalno donosi odluke povezane s radom škole.; U našoj školi isključivo ravnatelj određuje viziju i ciljeve škole.; U našoj školi ravnatelj se u donošenju odluka konzultira i oslanja samo na sebi bliske suradnike.; U našoj školi uz ravnatelja samo stručni suradnik/ci sudjeluje/u donošenju odluka na razini škole.; U našoj školi roditelji sudjeluju u procesu donošenja odluka vezanih uz rad škole isključivo kroz formalna tijela (školski odbor, vijeće roditelja).; U našoj školi ravnatelj zadužuje članove školskog kolektiva za obavljanje aktivnosti ključnih za rad škole (npr. aktivnosti tima za kvalitetu); U našoj školi osim ravnatelja važnu ulogu u donošenju odluka imaju samo stručni suradnici. U našoj školi ravnatelj s nekolicinom najbližih suradnika osmišljava viziju i ciljeve škole.; Sve važne odluke u našoj školi donose školski odbor i ravnatelj bez sudjelovanja ostalih djelatnika.*) suprotnog smjera od ostalih čestica skale, pa su one rekodirane u isti smjer ostalih čestica skale kako bi se izračunao Cronbachov alpha skale i vršile daljnje statističke obrade na tim podacima.

Tablica 12. Procjene učitelja o obilježjima tipova školskog vođenja s obzirom na dimenziju sudjelovanja.

Redni broj tvrdnje u upitniku	Tvrdnje	%						M	SD
		1 - U potpunosti se ne slažem	2	3	4	5 - U potpunosti se slažem	Neodgovoreno		
11	U našoj školi ravnatelj najčešće samostalno donosi odluke povezane s radom škole.	22,4	23,7	28,2	17,8	6,4	1,4	2,62	1,202
12	U našoj školi isključivo ravnatelj određuje viziju i ciljeve škole.	22,4	23,7	28,2	17,8	6,4	1,4	2,24	1,174
13	U našoj školi ravnatelj se u donošenju odluka konzultira i oslanja samo na sebi bliske suradnike.	26,8	24,0	25,5	15,2	7,6	0,8	2,52	1,249
14	U našoj školi uz ravnatelja samo stručni suradnik/ci sudjeluje/u donošenju odluka na razini škole.	31,6	28,1	22,9	13,2	3,3	0,9	2,28	1,142
15	U našoj školi roditelji sudjeluju u procesu donošenja odluka vezanih uz rad škole isključivo kroz formalna tijela (školski odbor, vijeće roditelja).	3,1	6,1	28,2	36,7	25,4	0,5	3,76	1,003
16	U našoj školi u procese donošenja odluka uključeni su svi ili većina djelatnika.	2,2	7,8	20,7	41,4	27,2	0,8	3,84	0,984
17	Važne odluke u našoj školi donose se tako da se organiziraju šire konzultacije s većim brojem različitih dionika.	3,7	9,4	27,0	39,6	19,7	0,7	3,63	1,022
18	U našoj školi učitelji/nastavnici sudjeluju u donošenju odluka o pitanjima škole.	1,8	5,8	24,9	39,5	26,8	1,1	3,85	0,949
19	U našoj školi predstavnici osnivača škole aktivno sudjeluju u donošenju odluka o pitanjima škole.	2,7	8,1	37,8	32,2	17,4	1,7	3,54	0,966
20	U našoj školi predstavnici lokalne zajednice sudjeluju u procesu donošenja odluka povezanih s radom škole kroz razne vidove suradnje izvan školskog odbora.	4,2	13,2	39,8	28,8	12,7	1,2	3,33	1,002

... Nastavlja se

Redni broj tvrdnje u upitniku	Tvrdnje	%						M	SD
		1 - U potpunosti se ne slažem	2	3	4	5 - U potpunosti se slažem	Neodgovoreno		
21	U našoj školi ravnatelj zadužuje članove školskog kolektiva za obavljanje aktivnosti ključnih za rad škole (npr. aktivnosti tima za kvalitetu)	2,0	4,1	18,5	37,4	36,6	1,4	4,04	0,951
22	U našoj školi odgovornost za donesene odluke snose ravnatelj i drugi članovi školskog kolektiva.	0,9	2,2	18,4	44,8	32,4	1,5	4,07	0,823
23	U našoj školi učitelji/nastavnici rado preuzimaju zadatke povezane s donošenjem odluka na razini škole.	2,9	9,4	34,8	36,3	15,5	1,1	3,53	0,965
24	U našoj školi osim ravnatelja važnu ulogu u donošenju odluka imaju samo stručni suradnici.	21,0	27,4	31,9	15,8	3,2	0,7	2,52	1,089
25	Važnu ulogu u donošenju odluka u našoj školi imaju svi članovi školskog kolektiva.	2,9	6,1	26,1	37,3	26,8	0,6	3,79	1,003
37	U našoj školi ravnatelj sam donosi odluke i nadgleda njihovo provođenje.	32,4	23,5	26,3	13,6	3,5	0,7	2,32	1,166
38	U našoj školi ravnatelj s nekolicinom najbližih suradnika osmišljava viziju i ciljeve škole.	20,8	21,7	29,4	20,3	6,3	1,6	2,69	1,197
39	Sve važne odluke u našoj školi donose školski odbor i ravnatelj bez sudjelovanja ostalih djelatnika.	30,9	26,1	24,2	12,4	5,5	1,0	2,35	1,197
40	U našoj školi u donošenju važnih odluka sudjeluju svi djelatnici škole, roditelji i učenici.	3,5	10,2	28,1	33,3	23,7	1,0	3,64	1,064
41	U našoj školi u donošenju odluka sudjeluju i oni roditelji koji nisu članovi školskog odbora i vijeća roditelja.	12,8	25,5	34,4	18,9	7,3	1,2	2,82	1,111

... Nastavlja se									
Redni broj tvrdnje u upitniku	Tvrdnje	%						M	SD
		1 - U potpunosti se ne slažem	2	3	4	5 - U potpunosti se slažem	Neodgovoreno		
42	U našoj školi su, pored propisanih, osnovana i posebna tijela usmjerena na razvoj škole (npr. tim za unapređenje rada škole i sl.) u čiji su rad uključeni članovi školskog kolektiva.	5,5	11,3	30,1	27,4	24,4	1,2	3,55	1,142
43	U našoj školi učitelji/nastavnici se samoinicijativno uključuju u proces predlaganja i donošenja odluka.	3,5	8,6	34,5	35,9	16,6	1,0	3,54	0,984
9	U našoj se školi odluke donose na temelju argumenata i relevantnih informacija.	0,9	4,2	15,8	40,3	38,6	0,3	4,12	0,881

Iz prikazanih procjena učitelja o obilježjima vođenja u hrvatskim osnovnim školama s obzirom na dimenziju sudjelovanja može se uočiti kako su tvrdnje koje se odnose na tip individualnog vođenja, odnosno dominantnu ulogu jednog vođe (ravnatelja) u aktivnostima vođenja i njegovo samostalno donošenje odluka nisko procijenjene (najniži rezultat $M=2,24$; $SD=1,174$; a najviši rezultat $M=2,62$; $SD=1,202$). Na sličnoj su niskoj razini procjene i tvrdnje koje se odnose na dominantnu ulogu ravnatelja i njegovih bliskih suradnika i/ili dionika formalnih tijela škole (npr. školskog odbora) (najniži rezultat $M=2,28$; $SD=1,142$, a najviši rezultat $M=2,69$; $SD=1,197$). Tvrdnje koje se odnose na tip distribuiranog vođenja, odnosno uključenost različitih dionika u aktivnosti vođenja, uglavnom se kreću oko prosječnih vrijednosti ili su nešto više (najniži rezultat $M=3,33$; $SD=1,001$, a najviši rezultat $M=3,85$; $SD=0,949$). Uočavaju se najviše vrijednosti koje se odnose na način sudjelovanja drugih dionika u aktivnostima vođenja koje je, prema rezultatima, u većini delegirano ($M=4,04$; $SD=0,951$) uz širenje odgovornosti na sve članove školskog kolektiva ($M=4,07$; $SD=0,823$). Usto, valja istaknuti nisku procjenu tvrdnje koja se odnosi na sudjelovanje roditelja koji nisu članovi nekih formalnih tijela (školski odbor, vijeće roditelja) u donošenju odluka ($M=2,82$; $SD=1,111$).

Iz navedenih rezultata procjena učitelja o tipovima školskog vođenja s obzirom na dimenziju sudjelovanja može se uočiti tendencija razvoja distribuiranog školskog vođenja prema kojemu se različiti dionici uključuju u aktivnosti vođenja što je u skladu s preporukama i trendovima

struke i obrazovne politike. Nadalje, uočava se još uvijek prilično naglašena uloga ravnatelja koji delegira aktivnosti drugim dionicima, ne ostavljajući prostora za njihovo samoinicijativo uključivanje. Valja podsjetiti kako se u dosadašnjim istraživanjima u određivanju distribuiranog vođenja jasno naglašava važnost aktivnog i samostalnog preuzimanja inicijative za sudjelovanjem u aktivnostima vođenja u kojima je značajno smanjena uloga ravnatelja u delegiranju zadataka (Bolden, 2011; Harris, 2008; Tian, Risku i Collin, 2015). Konačno uočava se negativan trend nedovoljnog sudjelovanja roditelja u aktivnostima vođenja škola, posebice onih koji nisu uključeni u rad formalnih tijela škole. Tom rezultatu idu u prilog nalazi dosadašnjih empirijskih istraživanja (Pahić, Miljević-Ridički i Vizek Vidović, 2010) u kojima se ističe kako unatoč postojanju zakonske regulative o uključivanju roditelja u donošenju odluka, roditelji nedovoljno i nesustavno koriste te mogućnosti, a kada ih koriste najčešće se uključuju u nekim specifičnim situacijama (poput školskog nasilja, novčanih zahtjeva i sl.). Usto, nalazi navedenog istraživanja upućuju na zaključak kako je suradnja roditelja i škole u Hrvatskoj još uvijek prilično tradicionalna i kako se temelji na prepuštanju odgovornosti za obrazovanje djece školi koja niti ne očekuje od roditelja njihovu izravnu uključenost, posebice u aktivnosti vođenja (primjerice, određivanje ciljeva škole i sl.). U tom smislu valja se usmjeriti na poticanje aktivnog i samostalnog preuzimanja inicijative roditelja, ali i drugih dionika za sudjelovanjem u aktivnostima vođenja škola.

Obilježja tipova vođenja s obzirom na dimenziju utjecaja.

O obilježjima tipova vođenja u hrvatskim osnovnim školama s obzirom na dimenziju utjecaja doznaje se iz rezultata procjena slaganja s tvrdnjama skale *Utjecaj*. Skala sadrži 9 čestica koje se odnose na važnost uloge uključenih dionika, uvažavanje njihovih mišljenja i prijedloga u procesima vođenja škola (donošenja odluka). Koeficijent unutarnje pouzdanosti (*Cronbachov alpha*) skale *Utjecaj* je visok i iznosi 0,892.

U nastavku teksta prikazuju se rezultati procjena učitelja o obilježjima vođenja u hrvatskim osnovnim školama s obzirom na dimenziju utjecaja (Tablica 13.).

Tablica 13. Procjene učitelja o obilježjima školskog vođenja s obzirom na dimenziju utjecaja.

Redni broj tvrdnje u upitniku	Tvrdnje	%						M	SD
		1- U potpunosti se ne slažem	2	3	4	5- U potpunosti se slažem	Neodgovoreno		
26	U našoj se školi mišljenja i prijedlozi učitelja/nastavnika uvažavaju i prilikom odlučivanja o pitanjima izvan njihova rada u nastavi.	1,6	5,7	23,7	40,1	27,1	1,7	3,87	0,940
27	U našoj školi sudjelovanje učitelja/nastavnika u procesu odlučivanja smatra se važnim.	1,5	5,3	20,8	38,2	33,4	0,9	3,98	0,945
28	U našoj školi roditelji imaju istaknutu ulogu u donošenju odluka o važnim pitanjima rada škole.	2,1	9,9	37,1	35,7	14,3	1,0	3,51	0,930
29	Predstavnici osnivača škole utječu na donošenje odluka o važnim pitanjima naše škole.	3,0	8,3	40,2	33	13,8	1,7	3,47	0,940
30	U našoj školi učenici imaju istaknutu ulogu u donošenju odluka.	6,2	19,4	44,3	21,2	7,6	1,2	3,05	0,985
44	U našoj školi učitelji/nastavnici sudjeluju u donošenju svih važnih odluka koje se odnose na život i rad škole.	2,6	6,2	28,8	37,1	24,2	1,0	3,75	0,980
45	U našoj školi učitelji/nastavnici posjeduju prikladnu razinu autonomije u donošenju odluka.	2,3	6,1	31,9	39,7	18,8	1,0	3,67	0,931

... Nastavlja se									
Redni broj tvrdnje u upitniku	Tvrdnje	%						M	SD
		1 - U potpunosti se ne slažem	2	3	4	5 - U potpunosti se slažem	Neodgovoreno		
46	U našoj školi sudjelovanje roditelja u donošenju odluka smatra se važnim.	1,3	5,6	29,8	39,7	22,8	0,8	3,78	0,908
47	U našoj školi sudjelovanje učenika u donošenju odluka smatra se važnim.	2,1	11,1	35,2	32,5	18,4	0,7	3,54	0,984

Iz prikazanih rezultata može se uočiti kako se procjene svih devet tvrdnji kojima se opisuje dimenzija utjecaja uglavnom kreću oko prosječnih vrijednosti ili su nešto više (najniži rezultat $M=3,05$; $SD=0,985$, a najviši rezultat $M=3,98$; $SD=0,945$). Valja istaknuti da se najviši navedeni rezultat odnosi na važnost učitelja u procesu donošenja odluka, a najniži na ulogu učenika u donošenju odluka. Najniži rezultat koji se odnosi na ulogu učenika u donošenju odluka valja prokomentirati u kontekstu trendova sve većeg uključivanja učenika u donošenje odluka u školama budući da ih se na taj način osnažuje razvijajući njihovu samostalnost i odgovornost za ostvarena postignuća. Referirajući se na promišljanja o politici i praksi školskog obrazovanja unutar europskog obrazovnog sustava koja su sustavno dostupna na europskoj internetskoj platformi za školsko obrazovanje *School Education Gateway*³⁵, može se uočiti kako je pitanje uključenosti učenika u donošenje odluka aktualno i kako se rješava u smjeru preobrazbe učeničkih vijeća u samostalno tijelo sa stvarnim ovlastima donošenja odluka. Za ilustraciju i primjer pozitivne prakse mogu se navesti primjeri Walesa i Finske gdje se rad učeničkih vijeća i uključenost učenika u procese donošenja odluka podupire osiguravanjem različitih resursa u obliku oblikovanih nacionalnih standarda sudjelovanja u donošenju odluka za učenike, osiguranih materijala i podršku za nastavnike koji vode učenička vijeća i sl. Kada se promatra postojeća zakonska regulativa RH (Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, NN) prema kojoj je učenicima osigurano sudjelovanje u radu tijela škole kroz formalno tijelo Vijeća učenika, uočava se kako ona dijelom prati istaknute trendove budući da je zakonom predviđeno da su predstavnici učenika svakog razrednog odjela *uključeni* u rad

³⁵ *School Education Gateway*, europska internetska platforma za školsko obrazovanje jedinstveno je mjesto za učitelje, ravnatelje škola, kreatore obrazovnih politika, stručnjake te drugih profesionalaca u području školskog obrazovanja koja pruža uvid u trendove i događanja vezane uz europsku obrazovnu politiku i praksu. (Dostupno na: <https://www.schooleducationgateway.eu/hr/pub/latest.htm>)

Vijeća te da *sudjeluju* u radu tijela škole kada se odlučuje o pravima i obvezama učenika, no *bez prava odlučivanja*. Takva situacija ukazuje na potrebu za oblikovanjem formalnih pretpostavki (podržavajuće zakonske regulative) za uključivanjem učenika u aktivnosti vođenja škole i donošenja odluka na način osiguravanja i ostvarivanja učeničkih prava na odlučivanje.

Dobiveni nalazi o sudjelovanju učenika u donošenju odluka ne iznenađuju s obzirom na dobivene nalaze prosječnih vrijednosti o primjerice prikladnoj razini autonomije u donošenju odluka učitelja ($M=3,67$; $SD=0,931$). Na kraju valja istaknuti kako navedenim nalazima idu u prilog zaključci o značajno manjoj razini autonomije u donošenju odluka u hrvatskim školama u odnosu na primjerice TALIS prosjek (Braš Roth i sur., 2014) što ukazuje na potrebu za povećanjem razine autonomije u hrvatskim školama i veću uključenost dionika u procese donošenja odluka – kako učitelja, tako i učenika.

Obilježja tipova vođenja s obzirom na dimenziju socijalnih odnosa.

O obilježjima tipova vođenja u hrvatskim osnovnim školama s obzirom na dimenziju socijalnih odnosa doznaje se iz rezultata procjena slaganja s tvrdnjama skale *Socijalni odnosi*. Skala sadrži 9 čestica koje podrazumijevaju utemeljenost procesa vođenja (donošenja odluka) na međusobnoj podršci, povjerenju i suradnji uz razvijenu otvorenu komunikaciju, rasprave, razmjenu informacija, konsenzus te jasnoću i prihvaćanje obaveza. Koeficijent unutarnje pouzdanosti (*Cronbachov alpha*) skale *Socijalni odnosi* je visok i iznosi 0,935.

U nastavku teksta prikazuju se rezultati procjena učitelja o obilježjima vođenja u hrvatskim osnovnim školama s obzirom na dimenziju socijalnih odnosa (Tablica 14.).

Tablica 14. Procjene učitelja o obilježjima školskog vođenja s obzirom na dimenziju socijalnih odnosa.

Redni broj tvrdnje u upitniku	Tvrdnje	%						M	SD
		1- U potpunosti se ne slažem	2	3	4	5 - U potpunosti se slažem	Neodgovoreno		
31	U našoj školi na sjednicama učiteljskog i/ili razrednog vijeća slobodno se iznose prijedlozi i mišljenja.	1,4	2,9	9,1	24,6	61,6	0,3	4,43	0,879
32	Unutar našeg školskog kolektiva razmjenjuju se informacije relevantne za donošenje odluka.	0,8	3,3	16,2	37,2	41,9	0,6	4,17	0,872
33	U našoj školi uključenim dionicima jasna je njihova uloga u procesu donošenja odluka.	1,1	3,5	27,9	38,2	28,0	1,3	3,89	0,895
34	Odnosi u našem školskom kolektivu utemeljeni su na međusobnoj podršci.	2,3	5,6	23,7	35,3	32,7	0,3	3,91	0,994
35	Unutar našeg školskog kolektiva postoji međusobno povjerenje.	2,9	7,0	25,5	35,6	28,7	0,3	3,81	1,023
36	Članovi našeg školskog kolektiva međusobno se profesionalno i ljudski uvažavaju tijekom donošenja odluka.	1,6	4,9	21,7	36,9	34,5	0,4	3,98	0,951
48	Na sjednicama učiteljskog vijeća raspravlja se o rješavanju problema i unapređenju rada naše škole.	1,3	2,1	11,9	29,2	55,1	0,5	4,35	0,866

... Nastavlja se									
Redni broj tvrdnje u upitniku	Tvrdnje	%						M	SD
		1 - U potpunosti se ne slažem	2	3	4	5 - U potpunosti se slažem	Neodgovoreno		
49	Tijekom donošenja odluka o pitanjima rada naše škole učitelji/nastavnici slobodno izražavaju svoje mišljenje i iznose prijedloge.	1,6	3,2	12,5	28,8	53,2	0,6	4,30	0,923
50	Članovi našeg školskog kolektiva voljni su provesti dobru odluku.	0,8	2,3	12,4	35,9	48,2	0,3	4,29	0,830

Iz prikazanih rezultata može se uočiti kako su tvrdnje kojima se opisuje dimenzija socijalnih odnosa u većini razmjerno visoko procijenjene ili su nešto više od prosječnih vrijednosti (najniži rezultat $M=3,81$; $SD=1,023$, a najviši rezultat $M=4,43$; $SD=0,879$). Najviši rezultat odnosi se na slobodno iznošenje prijedloga i mišljenja na sjednicama učiteljskog i/ili razrednog vijeća, a najniži na postojanje međusobnog povjerenja unutar školskog kolektiva. Najniži rezultat koji se odnosi na postojanje međusobnog povjerenja unutar školskog kolektiva može se prokomentirati u okviru razumijevanja povjerenja kao važnog strateškog alata koji doprinosi većoj učinkovitosti organizacija (u ovom slučaju škola). U kontekstu obrazovanja povjerenje se izdvaja kao strateški alat, ali i cilj učinkovitosti škola budući da predstavlja sastavni dio suradničke školske klime (Ho Sui Chu, 2007). Usto, u relevantnoj literaturi navodi se kako interpersonalno povjerenje smanjuje razinu stresa zaposlenika te povećava njihovu motiviranost i produktivnost (Podrug i Ajduk, 2015). U skladu s istaknutim javlja se potreba za identificiranjem mehanizama koji povećavaju razinu povjerenja među zaposlenicima organizacija (u ovom slučaju škola).

5.1.3. Procjena pretpostavki vođenja u hrvatskim osnovnim školama s obzirom na aktivnosti ravnatelja, obilježja dionika i organizacijsko-materijalne resurse na razini cijelog uzorka učitelja

Sa ciljem preliminarne deskripcije pretpostavki vođenja u hrvatskim osnovnim školama u potpoglavljima koja slijede prikazuju se rezultati procjena slaganja učitelja s tvrdnjama skale *Aktivnosti ravnatelja*, *Obilježja dionika* i *Organizacijsko-materijalni resursi*.

Aktivnosti ravnatelja kao pretpostavke školskog vođenja.

O aktivnostima ravnatelja kao pretpostavkama školskog vođenja doznaje se iz rezultata procjena slaganja s tvrdnjama skale *Aktivnosti ravnatelja*. Skala sadrži 9 čestica koje podrazumijevaju aktivnosti pružanja podrške suradnicima (kroz poticanje na profesionalni razvoj, pružanje smjernica i pomoći u radu, pohvaljivanje za dobro obavljen posao) te razvijanja pozitivnih socijalnih odnosa (kroz razvijanje suradnje i međusobnog povjerenja). Koeficijent unutarnje pouzdanosti (*Cronbachov alpha*) skale *Aktivnosti ravnatelja* je visok i iznosi 0,951.

U nastavku teksta prikazuju se rezultati procjena učitelja o aktivnostima ravnatelja kao pretpostavkama vođenja u hrvatskim osnovnim školama (Tablica 15.).

Tablica 15. Procjene učitelja o pretpostavkama školskog vođenja s obzirom na aktivnosti ravnatelja.

Redni broj tvrdnje u upitniku	Tvrdnje	%						M	SD
		1 - U potpunosti se ne slažem	2	3	4	5 - U potpunosti se slažem	Neodgovoreno		
8	U našoj školi ravnatelj potiče učitelje/nastavnike i stručne suradnike na usavršavanje i profesionalni razvoj.	1,2	2,8	10,6	30,6	54,0	0,8	4,35	0,868
9	U našoj školi ravnatelj pohvaljuje/nagrađuje osoblje škole za dobro obavljen posao.	2,3	4,6	14,8	29,4	48,0	1,0	4,17	1,001
10	U našoj školi ravnatelj doprinosi razvoju povjerenja unutar školskog kolektiva.	2,2	5,1	15,6	29,9	46,6	0,7	4,14	1,004

... Nastavlja se									
Redni broj tvrdnje u upitniku	Tvrdnje	%						M	SD
		1 - U potpunosti se ne slažem	2	3	4	5 - U potpunosti se slažem	Neodgovoreno		
11	U našoj školi ravnatelj doprinosi razvoju suradnje unutar školskog kolektiva.	2,0	4,2	16,4	29,2	47,6	0,7	4,17	0,982
12	Ravnatelj naše škole uspostavlja dobru suradnju s predstavnicima lokalne samouprave (županijskim i gradskim upravnim odjelima za odgoj i obrazovanje).	0,7	1,8	11,9	31,0	53,8	0,8	4,36	0,816
13	Ravnatelj naše škole uspostavlja dobru suradnju s predstavnicima raznih institucija u lokalnoj zajednici (primjerice, muzeji, knjižnice i sl.).	0,9	3,5	13,4	31,4	50,2	0,5	4,27	0,887
20	U našoj školi ravnatelj osoblju škole pruža podršku pri radu.	1,3	3,0	10,3	32	52,4	1,0	4,32	0,877
21	U našoj školi ravnatelj potiče pozitivne međuljudske odnose unutar školskog kolektiva.	1,3	3,5	12,6	24,9	57,0	0,7	4,34	0,919
22	U našoj školi ravnatelj uspostavlja odnos povjerenja i suradnje s roditeljima.	0,8	2,3	12,3	28,8	55,0	0,9	4,36	0,843

Procjene svih devet tvrdnji koje se odnose na aktivnosti ravnatelja kao pretpostavkama školskog vođenja razmjerno su visoke (najniži rezultat $M=4,14$; $SD=1,004$, a najviši rezultat $M=4,36$; $SD=0,816$; odnosno $4,36$; $SD=0,843$). Najviši rezultat odnosi se na uspostavljanje dobre suradnje s predstavnicima lokalne samouprave te uspostavljanje odnosa povjerenja i suradnje s roditeljima, a najniži, kao i kod ranije prikazanih rezultata dimenzije socijalnih odnosa, na povjerenje unutar školskog kolektiva. Indikativno je ponovno isticanje najnižeg rezultata koji se odnosi na postojanje međusobnog povjerenja s obzirom na već naglašenu ključnu ulogu povjerenja u razvoju učinkovitosti organizacije i potrebu za identificiranjem mehanizama koji povećavaju razinu povjerenja među zaposlenicima organizacija (u ovom slučaju škola).

Polazeći od određenja povjerenja kao spremnosti na izlaganje drugima s obzirom na vjerovanje kako su drugi kompetentni, otvoreni, savjesni i pouzdani (Brucknerova i Novotny, 2017; Podrug i Ajduk, 2015), identificiranje mehanizama koji povećavaju razinu povjerenja može se kretati u smjeru osnaživanja upravo tih karakteristika dionika. Usto, kada se povjerenje određuje ključnim čimbenikom učinkovitosti neke organizacije osim interpersonalnog povjerenja na osobnoj razini, ističe se važnost povjerenja i na institucionalno-političkoj razini koje uključuje povjerenje u demokraciju kao poredak, povjerenje u institucije sustava i povjerenje u aktere političke vlasti (Maldini, 2008). S obzirom na to, ukoliko se ovim nalazima o nedostatnom interpersonalnom povjerenju među zaposlenicima pridodaju i nalazi istraživanja (Kovač i sur., 2015) o izraženo negativnim iskazima sudionika istraživanja (učitelja, sveučilišnih nastavnika i donositelja odluka³⁶) kojima se izražava snažno nezadovoljstvo, nepovjerenje i razočarenje u obrazovni sustav RH, mogu se uočiti izrazito negativni trendovi. O izraženom nezadovoljstvu učitelja provedbom obrazovnih reformi i nepovjerenju u odluke političara za koje se smatra da ne poznaju školsku i nastavnu praksu govore i istraživanja provedena u susjednim zemljama (primjerice u Srbiji) (Pantić i Čekić-Marković, 2012), koje dodatno pojašnjavaju kontekst dobivenih nalaza.

Spomenute recentne nalaze istraživanja, uputno je prokomentirati u kontekstu ranije spomenutih aktualnih društvenih zbivanja oko reformskih promjena hrvatskog obrazovnog sustava, a kojeg obilježavaju stalna previranja, izostanak konsenzusa, odlaganja i manjak dosljednosti u njihovoj provedbi. Najaktualnije vijesti svakodnevno prenose informacije o reformi obrazovanja u kontekstu politizacije, zastoja i izostanka usmjerenosti na učenike i njihov razvoj što stvara lošu sliku o obrazovanju u Hrvatskoj.³⁷ Takvo stanje u obrazovanju dovodi do niske razine motivacije stručnjaka i praktičara za sudjelovanjem u promjenama i angažiranjem da se one i implementiraju u praksu. Prema tome, pred nositeljima obrazovnih vlasti veliki su izazovi s kojima se trebaju suočiti poduzimanjem konkretnih mjera kako bi, prije svega, izgradili povjerenje prvotno na institucionalno-političkoj razini, a na taj način i osigurali

³⁶ Podrazumijeva donositelje/provoditelje odluka iz domena javne obrazovne politike, od nacionalne razine do razine ravnatelja škola.

³⁷ Za ilustraciju može se navesti nekoliko recentnih naslova članaka vezanih za obrazovnu reformu o kojima se pisalo u hrvatskim dnevnim novinama – *Grabar-Kitarović: Hitno nam treba reforma obrazovanja koja je u Hrvatskoj nažalost politička tema* (14.9.2017., Novi list); *Grabar Kitarović: Obrazovna reforma u Hrvatskoj ispolitizirana* (14.9.2017., Večernji list); *Ništa od promjena: Slijedi još jedna nepovratno izgubljena školska godina* (3.9.2017., Novi list); *Školstvo je zahvatio kurikulni šok za koji su odgovorni političari* (9.9.2017., Večernji list); *Jokić: U laži su kratke noge, a sve ovo je najveća hrvatska obrazovna prevara. Reforma nikada neće zaživjeti, politiku nije briga za vašu djecu.* (1.6.2017., Jutarnji list); *Kurikularna reforma školstva (I.): Ozbiljni nastavni plan ili ideološki obojen pamflet?* (30.4.2016., Glas Slavonije); *Na čelu povjerenstva za kurikularnu reformu neće biti ni Divjak ni Vican nego - Plenković?* (31.8.2017., Slobodna Dalmacija).

poticajno okruženje za izgradnju interpersonalnog povjerenja među uključenim dionicima. Kako bi izgradile povjerenje, obrazovne vlasti trebaju utemeljiti svoj rad na kompetentnosti i stručnosti uz izgradnju pouzdanosti i otvorenosti na način da se postigne suglasje oko temeljnih ciljeva odgoja i obrazovanja. Usto, iznimno je važno da se postignu i zadrže dosljednost i kontinuitet u provedbi reformskih aktivnosti. Valja uočiti kako se nerijetko uz zahtjev za utemeljenje obrazovanja na kompetentnosti, stručnosti, zajedničkim ciljevima postignutim konsenzusom, dosljednosti i kontinuitetu u provedbi reformskih aktivnosti, postavlja i zahtjev za depolitizacijom obrazovanja. Na tragu prihvaćanja stava kako se obrazovanje nikada ne može (i ne treba) depolitizirati, važno je upozoriti da ostvarivanje zahtjeva za depolitizacijom obrazovanja može dovesti do toga da javno političko djelovanje ne bude usmjereno ka pitanjima obrazovanja (Žiljak, 2009). Nadalje, važno je istaknuti da apolitički pristup u obrazovanju naprosto ne postoji (Lumby, 2013) jer je obrazovanje uvijek političko pitanje usmjereno na postizanje zajedničkih ciljeva. U tom smislu, zahtjev za depolitizacijom obrazovanja valja odbaciti, pa ostaju zahtjevi utemeljenja obrazovanja na kompetentnosti i stručnosti, na dosljednosti i kontinuitetu u provedbi reformskih aktivnosti te zahtjev da različite interesne skupine postignu suglasje oko temeljnih ciljeva odgoja i obrazovanja. Prema tome, umjesto zahtjeva za depolitizacijom obrazovanja, postavlja se zahtjev za pluralizmom u obrazovanju.

Obilježja dionika kao pretpostavke školskog vođenja.

O obilježjima dionika kao pretpostavkama školskog vođenja doznaje se iz rezultata procjena slaganja s tvrdnjama skale *Obilježja dionika*. Skala sadrži 7 čestica koje se odnose na stav pojedinca o ulogama različitih dionika u procesu školskog vođenja (primjerice, stav o školskom vođenju kao isključivoj ulozi ravnatelja, odnosno stav o školskom vođenju kao prilici za aktivnost svih dionika) te kompetentnost i interes pojedinca za sudjelovanje u procesu vođenja (donošenje odluka). Koeficijent unutarnje pouzdanosti (*Cronbachov alpha*) skale *Utjecaj* je visok i iznosi 0,832.³⁸

U nastavku teksta prikazuju se rezultati procjena učitelja o obilježjima dionika kao pretpostavkama vođenja u hrvatskim osnovnim školama (Tablica 16.).

Tablica 16. Procjene učitelja o pretpostavkama školskog vođenja s obzirom na obilježja dionika.

Redni broj tvrdnje u upitniku	Tvrdnje	%						M	SD
		1 - U potpunosti se ne slažem	2	3	4	5 - U potpunosti se slažem	Neodgovoreno		
5	Većina u našoj školi smatra da je sudjelovanje u donošenju odluka dodatni posao i opterećenje za učitelje/nastavnike.	12,2	19,7	38,9	23,1	5,4	0,7	2,9	1,063
6	Većina našeg školskog kolektiva zainteresirana je za sudjelovanje u odlučivanju na razini škole.	1,1	7,9	37,1	38,4	14,5	1,0	3,58	0,874
7	Većina našeg školskog kolektiva osposobljena je za donošenje odluka na razini škole.	0,8	7,0	32,5	42,9	15,9	0,9	3,67	0,856
16	Većina u našoj školi smatra da je sudjelovanje u odlučivanju na razini škole obaveza svakog člana školskog kolektiva.	1,4	6,1	31,1	40,3	20,0	1,2	3,72	0,902
17	U našoj školi učitelji/nastavnici su zainteresirani za sudjelovanje u aktivnostima vođenja škola.	1,7	8,3	38,1	36,0	15,0	0,9	3,55	0,907

³⁸ Valja napomenuti kako je jedna čestica skale *Obilježja dionika* suprotnog smjera (*Većina u našoj školi smatra da je sudjelovanje u donošenju odluka dodatni posao i opterećenje za učitelje/nastavnike.*), pa je ona rekodirana u isti smjer ostalih čestica skale kako bi se izračunao Cronbachov alpha skale i vršile daljnje statističke obrade na tim podacima.

... Nastavlja se									
Redni broj tvrdnje u upitniku	Tvrdnje	%						M	SD
		1- U potpunosti se ne slažem	2	3	4	5 - U potpunosti se slažem	Neodgovoreno		
18	U našoj školi stručni suradnici zainteresirani su za sudjelovanje u aktivnostima vođenja škola.	0,9	3,4	28,1	41,2	24,9	1,6	3,87	0,860
19	Roditelji naših učenika zainteresirani su za sudjelovanje o odlučivanju na razini škole.	1,3	9,6	42,0	33,4	12,9	0,8	3,47	0,884

Iz prikazanih rezultata može se uočiti kako su tvrdnje kojima se opisuju obilježja dionika kao pretpostavki školskog vođenja u većini nešto više od prosječnih vrijednosti (najniži rezultat $M=3,47$; $SD=0,884$, a najviši rezultat $M=3,87$; $SD=0,860$). Najviši rezultat odnosi se na zainteresiranost stručnih suradnika za sudjelovanje u aktivnostima vođenja škola, a najniži na zainteresiranost roditelja za sudjelovanje u aktivnostima vođenja škola. Može se uočiti kako je najniži rezultat i u ovom primjeru povezan s roditeljima kao ključnim dionicima obrazovanja. Uočava se negativan trend manjka interesa roditelja za sudjelovanjem u aktivnostima vođenja škola, pa se u tom smislu uz postavljeno pitanje o povećanju aktivnog i samostalnog preuzimanja inicijative roditelja za sudjelovanjem u aktivnostima vođenja škola može vezivati i pitanje o važnosti povećanja njihova interesa i motiviranosti za takvom vrstom uključivanja. Valja istaknuti kako najniži rezultat koji se odnosi na interes roditelja za sudjelovanjem u odlučivanju na razini škole, slijedi rezultat koji se odnosi na interes učitelja za sudjelovanjem u aktivnostima vođenja škola ($M=3,55$; $SD=0,907$). S obzirom na te nalaze, valja promišljati o mehanizmima povećanja interesa i motiviranosti za sudjelovanjem u aktivnostima vođenja kako roditelja tako i učitelja. Prema nalazima dosadašnjih istraživanja (primjerice, Odhiambo i Hii, 2012) učitelji i roditelji učinkovito školsko vođenje vezuju uz razvoj školske kulture utemeljene na pozitivnim odnosima te otvorenoj i podržavajućoj komunikaciji. Pritom se ističe uloga ravnatelja i to posebice u izgradnji povjerenja kao ključnoj dimenziji učinkovitog vođenja koja doprinosi razvoju suradničkih odnosa među dionicima. Indikativni su i nalazi istraživanja u kojima se naglašava kako su obilježja najboljih ravnatelja upravo vezana za sposobnost slušanja, motiviranja i davanja podrške uz naglašenu spremnost na uključivanje drugih dionika u proces donošenja odluka (Varga i sur., 2016).

Organizacijsko-materijalni resursi kao pretpostavke školskog vođenja.

O organizacijsko-materijalnim resursima kao pretpostavkama školskog vođenja doznaje se iz rezultata procjena slaganja s tvrdnjama skale *Organizacijsko-materijalni resursi*. Skala sadrži 6 čestica koje se odnose na adekvatnu materijalnu osnovu, vrijeme i bitne informacije potrebne za uključivanje dionika u proces vođenja (donošenje odluka). Koeficijent unutarnje pouzdanosti (*Cronbachov alpha*) skale *Organizacijsko-materijalni resursi* je visok i iznosi 0,880.

U nastavku teksta prikazuju se rezultati procjena učitelja o organizacijsko-materijalnim resursima kao pretpostavkama školskog vođenja (Tablica 17.).

Tablica 17. Procjene učitelja o pretpostavkama školskog vođenja s obzirom na materijalno-organizacijske resurse.

Redni broj tvrdnje u upitniku	Tvrdnje	%						M	SD
		1- U potpunosti se ne slažem	2	3	4	5 - U potpunosti se slažem	Neodgovoreno		
1	Članovima našeg školskog kolektiva dostupne su potrebne informacije za donošenje odluka.	1,0	4,3	20,7	38,4	34,9	0,7	4,02	0,91
2	U našoj školi učitelji/nastavnici imaju dovoljno vremena na raspolaganju za sudjelovanje u odlučivanju.	1,2	5,0	22,5	38,8	31,9	0,5	3,96	0,926
3	U postojećoj raspodjeli radnog vremena stručni suradnici naše škole imaju vremena za sudjelovanje u odlučivanju.	0,5	3,1	21,5	39,7	34,1	1,1	4,05	0,857
4	U našoj školi postoji materijalna osnova za provođenje aktivnosti koje doprinose razvoju škole.	4,1	16,6	32,3	32,2	13,9	1,0	3,35	1,045
14	U postojećoj raspodjeli radnog vremena učitelji/nastavnici naše škole imaju vremena za sudjelovanje u odlučivanju.	1,0	4,8	27,9	39,6	25,5	1,2	3,85	0,898
15	U našoj školi stručni suradnici imaju dovoljno vremena na raspolaganju za sudjelovanje u odlučivanju.	0,5	2,4	24,2	41,4	30,0	1,4	3,99	0,835

Iz prikaza rezultata može se uočiti kako su tvrdnje kojima se opisuju organizacijsko-materijalni resursi u većini razmjerno visoko procijenjene ili su nešto više od prosječnih vrijednosti (najniži rezultat $M=3,35$; $SD=1,045$, a najviši rezultat $M=4,05$; $SD=0,857$). Najviši rezultat odnosi se na vrijeme za sudjelovanje u odlučivanju koje na raspolaganju imaju stručni suradnici, a najniži na postojanje materijalne osnove za provođenje aktivnosti koje doprinose razvoju škole.

Istaknut razmjerno visok, a time i zadovoljavajući rezultat koji se odnosi na vrijeme za sudjelovanje u odlučivanju koje na raspolaganju imaju stručni suradnici, ali i učitelji ($M=3,96$; $SD=0,926$), valja prokomentirati u kontekstu već spomenutih upozorenja praktičara o neodgovarajućoj raspodjeli radnih zaduženja i nepriznavanje uloženog vremena za realizaciju dodatnih aktivnosti u tjedna zaduženja (Matejčić Čotar, 2017). Prema tome, u osiguravanju resursa vremena, valja voditi računa na odgovarajuću raspodjelu radnih zaduženja učitelja i stručnih suradnika, odnosno na ravnomjernu uključenost učitelja u poslove koji se ne odnose na neposredni odgojno-obrazovni rad. U tom kontekstu valja podsjetiti kako se kao jedna od najvećih prepreka neuključivanja većeg broja učitelja u aktivnosti koje se ne odnose na neposredni odgojno-obrazovni rad, ističe nepriznavanje uloženog vremena za realizaciju dodatnih aktivnosti u tjedna zaduženja te nevrednovanje toga angažmana (Ibid, 2017). U tom smislu valja promišljati o osmišljavanju vrednovanja i nagrađivanja dionika koji se uključuju i aktivnosti vođenja škola te time doprinose njezinom razviju i većoj učinkovitosti.

O nedostatnim materijalnim uvjetima rada u školama (o kojem se može zaključiti na temelju dobivenih nalaza) često se govori u javnim i stručnim raspravama, na što ukazuju i primjerice upozorenja koja pristižu iz udruge učitelja *Nastavnici organizirano*³⁹, a koja se mogu sažeti iz njihova *Izvješća o stanju obrazovanja u Republici Hrvatskoj* (2014) na sljedeći način. Naime, u Izvješću se, između ostalog, ističe kako u hrvatskim školama nedostaju osnovna materijalna sredstva za rad te da decentraliziranost financiranja obrazovanja dovodi do izražene nejednakosti u materijalnoj opremljenosti škola. Takvim se materijalnim stanjem uz nedovoljno ulaganje u obrazovanje u Hrvatskoj⁴⁰, kažu učitelji, šalje poruka da obrazovanje nije važno što ugrožava njihov interes i motiviranost za rad, a čime se posljedično ugrožava kvaliteta nastave.

³⁹ *Nastavnici organizirano*, udruga učitelja na čijem se službenom portalu (www.nastavnici.org) vode stručne rasprave o aktualnim pitanjima i događanjima vezanim za obrazovanje.

⁴⁰ O nedovoljnom ulaganju u obrazovanje čita se i u izvješćima Europske unije prema kojima je Hrvatska još uvijek ispod prosjeka u ulaganju u obrazovanje i to s tendencijom pada. Valja podsjetiti kako su javni izdaci za obrazovanje prikazani u postotku izdvajanja iz BDP-a za Hrvatsku 2012. godine iznosili 4,9%, a 2016. godine 4,7%, dok je prosjek zemalja Europske unije 2012. godine iznosio 5,0%, a 2016. godine 4,9% (EC, 2016).

Slijedom navedenog, razvidno je postavljanje zahtjeva za većim ulaganjima u obrazovanje, no usto je od iznimne važnosti oblikovati učinkoviti sustav financiranja obrazovanja. Učinkoviti sustav financiranja obrazovanja podrazumijeva jasno formuliranje metoda i kriterija koji se koriste pri financiranju, alokaciji i određivanju količine tih sredstava. Prvo, predlaže se uz proračunske izvore financiranja aktivirati i tržišne mehanizme u javnom obrazovanju koje podrazumijevaju primjerice iznajmljivanje prostora, sportskih dvorana, prodaju vlastitih proizvoda i usluga na tržištu, donacije i sl.⁴¹ Nadalje, predlaže se decentralizacija financiranja uz razgraničavanje uloga i ovlasti između različitih razina vlasti (državna razina, lokalna razina, razina škola) te decentralizacija odgovornosti nižih jedinica za preuzete obveze u obrazovanju (Nikolić, 2007). U oblikovanju učinkovitog sustava financiranja obrazovanja svakako trebaju sudjelovati kreatori obrazovnih politika uz konkretnu uključenost stručnjaka. Usto, tome procesu mogu doprinijeti i primjeri sustava financiranja drugih zemalja kao polazna točka za dijalog i razmjenu iskustava uz permanentno uvažavanje specifičnosti vlastitog nacionalnog (obrazovnog) konteksta (EC, 2014).

⁴¹ Prijedlog aktiviranja tržišnih mehanizama treba biti utemeljen na načelu obrazovanja kao javnog dobra i usmjeren ka stvaranju kvalitetnog obrazovnog sustava te biti u službi obrazovanja.

5.2. Klasificiranje hrvatskih osnovnih škola s obzirom na zastupljenost općih obilježja vođenja, zastupljenost tipa vođenja i razvijenost pretpostavki vođenja

Na temelju rezultata procjena učitelja o općim obilježjima školskog vođenja, obilježjima tipova školskog vođenja s obzirom na dimenzije sudjelovanja, utjecaja i socijalnih odnosa te pretpostavkama školskog vođenja koje se odnose na aktivnosti ravnatelja, obilježja dionika i organizacijsko-materijalne resurse, konstruirano je sedam kompozitnih varijabli – *opća obilježja vođenja, sudjelovanje, utjecaj, socijalni odnosi, aktivnosti ravnatelja, obilježja dionika i organizacijsko-materijalni resursi* (Prilog 2) sa ciljem klasificiranja hrvatskih osnovnih škola s obzirom na zastupljenost općih obilježja vođenja, zastupljenost tipa vođenja i razvijenost pretpostavki vođenja.

Prije provođenja klaster analiza na izdvojenim kompozitnim varijablama i klasificiranja škola na toj razini, prikazuje se grupiranje škola s obzirom na kompozitne varijable – *opća obilježja vođenja, tip vođenja i pretpostavke vođenja* kako bi se preliminarno prikazalo grupiranje hrvatskih osnovnih škola s obzirom na zastupljenost općih obilježja vođenja, zastupljenost tipa vođenja i razvijenost pretpostavki vođenja. Izračunate su prosječne T vrijednosti na izdvojenim kompozitnim varijablama čiji su rezultati prikazani u tablici koja slijedi (Tablica 18.).

Tablica 18. Prikaz prosječnih T vrijednosti na kompozitnim varijablama – *opća obilježja vođenja, tip vođenja i pretpostavke vođenja za svaku pojedinu školu iz uzorka*

ID ŠKOLE IZ UZORKA	T vrijednost za opća obilježja vođenja ⁴²	T vrijednost za tip vođenja ⁴³	T vrijednost za pretpostavke vođenja ⁴⁴
ŠKOLA1	57.3594	60.0145	59.5921
ŠKOLA2	49.7666	51.4275	51.9785
ŠKOLA3	43.4737	53.4942	41.5322
ŠKOLA4	55.2842	50.0945	52.4169
ŠKOLA5	50.8373	49.2501	48.3806
ŠKOLA6	45.9533	42.7778	43.2057
ŠKOLA7	50.0484	51.0556	55.3079

⁴² Više vrijednosti na kompozitnoj varijabli *opća obilježja vođenja* ukazuju na veću zastupljenost obilježja jasno oblikovanih ciljeva i vizije škole uz usmjerenost dionika ka njihovom ostvarivanju, poticanja promjena i inovacija u školi te uspostavljanja sustavne komunikacije između uprave i osoblja škole.

⁴³ Više vrijednosti na kompozitnoj varijabli *tipovi vođenja* ukazuju na veću zastupljenost obilježja distribuiranog tipa vođenja koji podrazumijeva dominantno sudjelovanje različitih dionika u aktivnostima vođenja škola. Pritom se ističe kako uključeni dionici pokazuju visoku razinu interesa i samoinicijativnog uključivanja uz razvijene socijalne odnose utemeljene na suradnji, dijalogu, međusobnoj podršci, povjerenju i uvažavanju.

⁴⁴ Više vrijednosti na kompozitnoj varijabli *pretpostavke vođenja* ukazuju na veću razvijenost podržavajućih aktivnosti ravnatelja, interesa, kompetentnosti i pozitivnih stavova o vođenju uključenih dionika te osiguranih organizacijsko-materijalnih resursa za vođenje.

... Nastavlja se			
ŠKOLA8	49.2594	49.9343	46.5305
ŠKOLA9	49.1987	46.4306	46.4742
ŠKOLA10	45.2160	43.5154	45.9362
ŠKOLA11	45.2429	41.7482	45.5357
ŠKOLA12	56.6049	54.6132	53.6012
ŠKOLA13	50.4616	49.2188	49.0383
ŠKOLA14	55.5711	50.0465	49.3953
ŠKOLA15	56.3601	54.8864	58.3800
ŠKOLA16	48.7334	54.1389	52.7478
ŠKOLA17	50.9808	45.2159	48.6639
ŠKOLA18	53.9932	53.1578	55.1954
ŠKOLA19	47.0503	45.1692	44.3361
ŠKOLA20	47.3659	46.7576	47.5754
ŠKOLA21	48.4976	49.3737	51.4256
ŠKOLA22	52.6009	54.0888	52.8554
ŠKOLA23	53.5001	53.7622	52.5650
ŠKOLA24	54.3088	57.6490	55.2235
ŠKOLA25	51.5971	50.6526	53.3476
ŠKOLA26	52.5204	52.3870	53.9234
ŠKOLA27	44.6045	39.9555	42.3727
ŠKOLA28	50.7159	49.0812	48.5560
ŠKOLA29	52.1194	54.7750	55.2592
ŠKOLA30	40.7386	42.7611	41.0202
ŠKOLA31	52.5813	51.7728	51.3427
ŠKOLA32	43.6490	45.6685	45.6835
ŠKOLA33	51.3633	50.9504	47.7321
ŠKOLA34	48.9329	51.0387	51.7515
ŠKOLA35	41.3134	45.9790	43.6047
ŠKOLA36	47.7801	51.7913	48.5420
ŠKOLA37	47.2567	48.8832	49.5148
ŠKOLA38	58.1352	57.6146	55.8565
ŠKOLA39	42.0374	50.0945	47.4375
ŠKOLA40	46.2697	51.7563	47.6469
ŠKOLA41	51.3896	52.7126	53.0038
ŠKOLA42	53.6973	53.7745	53.9741
ŠKOLA43	43.4332	44.2021	46.5867
ŠKOLA44	57.1490	53.6717	54.2839
ŠKOLA45	55.5711	52.4746	50.8735
ŠKOLA46	53.9932	54.4402	53.6360
ŠKOLA47	45.2019	46.0865	44.8920
ŠKOLA48	55.3457	58.9040	56.1308
ŠKOLA49	56.4728	59.7800	54.1585
ŠKOLA50	40.5808	46.5220	46.0038
ŠKOLA51	49.6977	48.8219	50.7471
ŠKOLA52	57.0883	56.2348	56.6583
ŠKOLA53	49.2594	41.7755	45.2047
ŠKOLA54	49.1279	45.4895	49.3100
ŠKOLA55	47.3997	45.8699	46.1269
ŠKOLA56	52.7417	46.3642	49.5376
ŠKOLA57	54.4863	52.8950	53.5869
ŠKOLA58	54.4665	54.4659	55.8199
ŠKOLA59	52.1898	49.9921	51.1418

Iz prikazanih rezultata može se uočiti kako najviše T vrijednosti na kompozitnim varijablama iznose 58,1352 za opća obilježja; 60,0145 za tip vođenja; 59,5921 za pretpostavke vođenja. Najniže T vrijednosti na kompozitnim varijablama iznose 40,5808 za opća obilježja; 39,9555 za tip vođenja; 41,0202 za pretpostavke vođenja. Škole se s obzirom na prikazane prosječne T vrijednosti mogu razvrstati prema sljedećim klasterima – (a) za opća obilježja vođenja – u manjoj mjeri zastupljena opća obilježja vođenja i u većoj mjeri zastupljena opća obilježja vođenja; (b) za tip vođenja – u većoj mjeri individualan tip vođenja i u većoj mjeri distribuiran tip vođenja; (c) za razvijenost pretpostavki vođenja – u manjoj mjeri razvijene pretpostavke vođenja i u većoj mjeri razvijene pretpostavke vođenja. Škole s prosječnim T vrijednostima na kompozitnim varijablama < 50 pripadaju sljedećim klasterima (a) u manjoj mjeri zastupljena opća obilježja; (b) u većoj mjeri individualni tip vođenja; (c) u manjoj mjeri razvijene pretpostavke školskog vođenja. S druge strane, škole s prosječnim T vrijednostima na kompozitnim varijablama ≥ 50 pripadaju kategorijama (a) u većoj mjeri zastupljena opća obilježja vođenja; (b) u većoj mjeri distribuiran tip vođenja; (c) u većoj mjeri razvijene pretpostavke školskog vođenja. U nastavku teksta prikazuju se razvrstane škole iz uzorka prema istaknutim kategorijama – x označava kojoj kategoriji određena škola pripada (Tablica 19.).

Tablica 19. Razvrstavanje škola prema prikazanim prosječnim T vrijednostima na kompozitnim varijablama s obzirom na opća obilježja vođenja, tipove vođenja i pretpostavke vođenja

ID ŠKOLE IZ UZORKA	Opća obilježja vođenja		Tip vođenja		Pretpostavke vođenja	
	U manjoj mjeri zastupljena	U većoj mjeri zastupljena	U većoj mjeri individualno	U većoj mjeri distribuirano	U manjoj mjeri razvijena	U većoj mjeri razvijena
ŠKOLA1		x		x		x
ŠKOLA2	x			x		x
ŠKOLA3	x			x	x	
ŠKOLA4		x		x		x
ŠKOLA5		x	x		x	
ŠKOLA6	x		x		x	
ŠKOLA7		x		x		x
ŠKOLA8	x		x		x	
ŠKOLA9	x		x		x	
ŠKOLA10	x		x		x	
ŠKOLA11	x		x		x	
ŠKOLA12		x		x		x
ŠKOLA13		x	x		x	
ŠKOLA14		x		x	x	
ŠKOLA15		x		x		x
ŠKOLA16	x			x		x
ŠKOLA17		x	x		x	
ŠKOLA18		x		x		x

... Nastavlja se						
ŠKOLA19	x		x		x	
ŠKOLA20	x		x		x	
ŠKOLA21	x		x			x
ŠKOLA22		x		x		x
ŠKOLA23		x		x		x
ŠKOLA24		x		x		x
ŠKOLA25		x		x		x
ŠKOLA26		x		x		x
ŠKOLA27	x		x		x	
ŠKOLA28		x	x		x	
ŠKOLA29		x		x		x
ŠKOLA30	x		x		x	
ŠKOLA31		x		x		x
ŠKOLA32	x		x		x	
ŠKOLA33		x		x	x	
ŠKOLA34	x			x		x
ŠKOLA35	x		x		x	
ŠKOLA36	x			x	x	
ŠKOLA37	x		x		x	
ŠKOLA38		x		x		x
ŠKOLA39	x			x	x	
ŠKOLA40	x			x	x	
ŠKOLA41		x		x		x
ŠKOLA42		x		x		x
ŠKOLA43	x		x		x	
ŠKOLA44		x		x		x
ŠKOLA45		x		x		x
ŠKOLA46		x		x		x
ŠKOLA47	x		x		x	
ŠKOLA48		x		x		x
ŠKOLA49		x		x		x
ŠKOLA50	x		x		x	
ŠKOLA51	x		x			x
ŠKOLA52		x		x		x
ŠKOLA53	x		x		x	
ŠKOLA54	x		x		x	
ŠKOLA55	x		x		x	
ŠKOLA56		x	x		x	
ŠKOLA57		x		x		x
ŠKOLA58		x		x		x
ŠKOLA59		x	x			x

S obzirom na istaknute najniže T vrijednosti na kompozitnim varijablama za opća obilježja vođenja i pretpostavke vođenja te klastere kojima pripada, može se izdvojiti škola 30 (Vidi Tablica 16. i Tablica 17.). Valja se ukratko osvrnuti na prosječne T vrijednosti na svakoj čestici skala *Opća obilježja*; *Sudjelovanje*; *Utjecaj*; *Socijalni odnosi*; *Aktivnosti ravnatelja*; *Obilježja dionika*; *Organizacijsko-materijalni uvjeti* za izdvojenu školu. Uvidom u prosječne T vrijednosti na svakoj čestici navedenih skala za izdvojenu školu (Prilog 3. – Prilog 9.) može se

uočiti kako se najniže prosječne T vrijednosti odnose na sljedeće: (a) opća obilježja vođenja – *uspostavljena sustavna komunikacija s vanjskim okruženjem* (37,78), (b) obilježja tipa vođenja prema dimenziji sudjelovanja – *donošenje odluka na temelju argumenata i relevantnih informacija* (41,08), (c) obilježja tipa vođenja prema dimenziji utjecaja – *uvažavanje mišljenja i prijedloga učitelja prilikom odlučivanja o pitanjima izvan njihova rada u nastavi* (42,90), (d) obilježja tipa vođenja prema dimenziji socijalnih odnosa – *međusobno povjerenje unutar školskog kolektiva* (41,47), (e) aktivnosti ravnatelja kao pretpostavke vođenja – *uspostavljanje dobre suradnje s predstavnicima raznih institucija u lokalnoj zajednici* (38,66), (f) obilježja dionika kao pretpostavke vođenja – *zainteresiranost roditelja za sudjelovanje u odlučivanju na razini škole* (35,60), (g) organizacijsko-materijalni resursi kao pretpostavke vođenja – *osigurano vrijeme učiteljima za sudjelovanje u odlučivanju* (41,04).

S obzirom na istaknute najviše T vrijednosti na kompozitnim varijablama za obilježja tipova vođenja i pretpostavke vođenja te klastere kojima pripada izdvaja se škola 1 (Vidi Tablica 16. i Tablica 17.). I u ovome slučaju valja se ukratko osvrnuti na prosječne T vrijednosti na svakoj čestici skala za izdvojenu školu – *Opća obilježja; Sudjelovanje; Utjecaj; Socijalni odnosi; Aktivnosti ravnatelja; Obilježja dionika; Organizacijsko-materijalni uvjeti* za izdvojenu školu. Uvidom u prosječne T vrijednosti na svakoj čestici navedenih skala za izdvojenu školu (Prilog 3. – Prilog 9.) može se uočiti kako se najviše prosječne T vrijednosti odnose na sljedeće: (a) opća obilježja vođenja – *posebna vizija i ciljevi škole, pored općih, propisanih ciljeva* (58,89), (b) obilježja tipa vođenja prema dimenziji sudjelovanja – *sudjelovanje učitelja u donošenju odluka o pitanjima škole* (59,52), (c) obilježja tipa vođenja prema dimenziji utjecaja – *prikladna razina autonomije učitelja u procesu donošenja odluka* (60,91), (d) obilježja tipa vođenja prema dimenziji socijalnih odnosa – *međusobno povjerenje unutar školskog kolektiva* (58,61), (e) aktivnosti ravnatelja kao pretpostavke vođenja – *ravnateljev doprinos razvoju povjerenja unutar školskog kolektiva* (57,90), (f) obilježja dionika kao pretpostavke vođenja – *zainteresiranost stručnih suradnika za sudjelovanje u aktivnostima vođenja* (58,45), (g) organizacijsko-materijalni resursi kao pretpostavke vođenja – *osigurano vrijeme stručnim suradnicima za sudjelovanje u odlučivanju* (60,56).

U kontekstu prikazanih najnižih vrijednosti izdvojene škole 30 valja komentirati istaknuti najniži rezultat na skali sudjelovanja koji se odnosi na donošenje odluka na temelju argumenata i relevantnih informacija (41,08). Valja podsjetiti kako je uočeno da su se u dosadašnjim istraživanjima razmatrali subjekti sudjelovanja, tip odluka i način uključivanja dionika, ali ne i način na koji uključeni dionici donose odluke (Buchberger i Kovač, 2017). Kako je ranije

istaknuto, čini se da je za dimenziju sudjelovanja dionika u procesu donošenja odluka važno to da uključeni dionici donose informirane odluke na temelju argumenata te da nisu samo deklarativno uključeni u procese donošenja odluka pukim dizanjem ruku i brojanjem natpolovične većine glasova. Takvo kritičko donošenje odluka pokazalo se ključnom odrednicom učinkovitog školskog vođenja (Catchings, 2015; Flores i sur., 2012; Smith, 2003). Prema tome, indikativan je istaknuti najniži rezultat o donošenju odluka na temelju argumenata i relevantnih informacija škole s najnižim rezultatima. S druge strane, ukoliko se pogledaju prosječne T vrijednosti škole s najvišim vrijednostima (škole 1), uočava se relativno visoka prosječna T vrijednost (57,86) upravo na čestici donošenja odluka na temelju argumenata i relevantnih informacija (Prilog 4.) što također ide u prilog isticanju važnosti kritičkog donošenja odluka.

Na skali utjecaja valja komentirati najniži rezultat izdvojene škole 30 koji se odnosi na uvažavanje mišljenja i prijedloga učitelja prilikom odlučivanja o pitanjima izvan njihova rada u nastavi (42,90). Indikativno je da se najviši rezultat izdvojene škole 1 odnosi na učitelje, a podrazumijeva prikladnu razinu autonomije učitelja u procesu donošenja odluka (60,91). Objašnjenje za dobivene istaknute nalaze o važnoj ulozi učitelja u procesima vođenja kroz uvažavanje njihova mišljenja i autonomiji koju posjeduju pri donošenju odluka može se pronaći u tom da su sudionici istraživanja bili upravo učitelji. No, dosadašnja istraživanja u kojima se izdvaja pristup vođenju kroz istaknutu ulogu drugih dionika, posebice učitelja, u procesima vođenja škola (Choi Wa Ho, 2010; Curry, 2014; Hallinger i Heck, 2010; Hulpia i sur., 2011; Minckler, 2013; Somech, 2010), upućuju na zaključak o tome kako su učitelji u aktivnostima vođenja ključni dionici. Slijedom toga, o njihovom se uključivanju u procese vođenja škola i donošenje odluka treba pažljivo promisliti i djelovati u smjeru konkretnog ostvarivanja njihova aktivnog i autonomnog sudjelovanja.

U tom smislu otvara se pitanje koja su obilježja podržavajućeg okruženja za veće sudjelovanje učitelja u donošenju odluka. Prema dosadašnjim istraživanjima značajnu ulogu imaju socijalni odnosi utemeljeni na međusobnoj suradnji, povjerenju i podršci u kojima se posebice naglašava važna uloga ravnatelja u stvaranju pozitivnih socijalnih odnosa (Odhambo i Hii, 2012, Somech, 2010, Varga i sur., 2016). K tome, u dosadašnjim istraživanjima ističe se ključna uloga povjerenja u razvoju učinkovitosti organizacije uopće (Ho Sui Chu, 2015; Podrug i Ajduk, 2015). Izdvojenim nalazima dosadašnjih istraživanja valja pridodati nalaze ovoga istraživanja koji idu u prilog zaključku o važnosti pozitivnih socijalnih odnosa u aktivnostima vođenja, pa i učinkovitosti škola, u kojima se posebice ističe važnost povjerenja među uključenim

dionicima. Valja istaknuti rezultat škole s najnižim prosječnim T vrijednostima (školi 30) na skali socijalnih odnosa – rezultat se odnosi upravo na međusobno povjerenje unutar školskog kolektiva (41,47). Tom nalazi valja pridodati rezultat škole s najvišim prosječnim T vrijednostima (školi 1) na skali socijalnih odnosa koji se također odnosi na međusobno povjerenje unutar školskog kolektiva (58,61). K tome, valja izdvojiti i rezultat škole s najvišim prosječnim T vrijednostima na skali aktivnosti ravnatelja koji se odnosi na ravnateljev doprinos razvoju povjerenja unutar školskog kolektiva (57,90). Potonjem nalazu idu u prilog brojna dosadašnja istraživanja koja upravo naglašavaju važnu ulogu ravnatelja u stvaranju pozitivnih socijalnih odnosa međusobnog povjerenja i podrške (Odhambo i Hii, 2012, Somech, 2010, Varga i sur., 2016). Usto, u dosadašnjim istraživanjima izrijeком se navodi kako učinkovitost škole ne može biti ostvarena bez sustavnog usmjeravanja pažnje izgradnji povjerenja među dionicima pri čemu je kao preduvjet identificirana značajna uloga ravnatelja u tome procesu (Cranston, 2011).

Nakon prikaza i komentiranja prosječnih T vrijednosti na izdvojenim kompozitnim varijablama, uvida u prosječne T vrijednosti na svakoj čestici skala te preliminarnog grupiranja škola (tablica 17.), provest će se klasteriranje. Prvo, na temelju kompozitne varijable – *opća obilježja vođenja* provedeno je klasificiranje hrvatskih osnovnih škola s obzirom na zastupljenost općih obilježja vođenja (5.2.1). Nadalje, na temelju kompozitnih varijabli – *sudjelovanje, utjecaj i socijalni odnosi* provedeno je klasificiranje hrvatskih osnovnih škola s obzirom na zastupljenost obilježja tipova vođenja (5.2.2.). Konačno, na temelju kompozitnih varijabli – *aktivnosti ravnatelja, obilježja dionika i organizacijsko-materijalni resursi* provedeno je klasificiranje hrvatskih osnovnih škola s obzirom na razvijenost pretpostavki vođenja (5.2.3.).

5.2.1. Klasificiranje hrvatskih osnovnih škola s obzirom na zastupljenost općih obilježja vođenja

Kako bi se hrvatske osnovne škole klasificirale s obzirom na zastupljenost općih obilježja vođenja provedena je podjela prema medijanu (*Median Split Method*)⁴⁵. Izdvojena su dva klastera (1) u većoj mjeri zastupljena opća obilježja vođenja; (2) u manjoj mjeri zastupljena opća obilježja vođenja. Klaster u većoj mjeri zastupljena opća obilježja vođenja obuhvaća škole s jasno oblikovanom vizijom i postavljenim zajedničkim ciljevima, škole usmjerene ka pitanjima unapređenja rada i poticanja promjena i inovacija uz naglašeno razvijenu sustavnu komunikaciju između ravnatelja i osoblja škole te vanjskog okruženja. S druge strane, klaster u manjoj mjeri zastupljena opća obilježja vođenja obuhvaća škole u kojima su navedena obilježja u manjoj mjeri zastupljena. Analiza je pokazala da gotovo jednak omjer hrvatskih osnovnih škola pripada grupi škola u kojima su u većoj mjeri zastupljena opća obilježja vođenja (50,8%), odnosno kategoriji škola u kojima su u manjoj mjeri zastupljena opća obilježja vođenja (49,2%) (Tablica 20.).

Tablica 20. Klasificiranje hrvatskih osnovnih škola s obzirom na zastupljenost općih obilježja vođenja.

Opća obilježja vođenja	Frekvencije	%
U manjoj mjeri zastupljena	29	49,2
U većoj mjeri zastupljena	30	50,8

Dobiveni rezultati istraživanja o klasificiranju hrvatskih osnovnih škola s obzirom na zastupljenost općih obilježja vođenja prema kojima gotovo jednak omjer hrvatskih osnovnih škola pripada klasteru škola u kojima su u većoj mjeri zastupljena opća obilježja vođenja, odnosno kategoriji škola u kojima su u manjoj mjeri zastupljena opća obilježja vođenja, nisu u skladu s postavljenom hipotezom istraživanja. Naime, s obzirom na smjernice i preporuke obrazovne politike RH, koje prate društvene i *policy* trendove u globalnom i europskom

⁴⁵ Uputno je napomenuti da je podjela prema medijanu (*Median Split Method*) primjerena metoda klasificiranja škola s obzirom na zastupljenost općih obilježja vođenja budući da u analizu ulazi jedna varijabla – opća obilježja vođenja. S druge strane, za klasifikaciju škola s obzirom na zastupljenost tipova vođenja, odnosno s obzirom na razvijenost pretpostavki vođenja, čiji se nalazi prikazuju u nastavku teksta, korištena je klaster analiza (*K-means*) budući da su u analizu ušle tri varijable – (a) sudjelovanje, utjecaj i socijalni odnosi za zastupljenost tipova vođenja; odnosno (b) aktivnosti ravnatelja, obilježja dionika i organizacijsko-materijalni resursi za razvijenost pretpostavki vođenja.

okruženju gdje se jasno ističe zalaganje za razvoj školskog vođenja kao ključnog čimbenika učinkovite škole i boljih postignuća učenika, bilo je za očekivati da će one biti implementirane u odgojno-obrazovnu praksu i da će u skladu s tim većina hrvatskih osnovnih škola pripadati klasteru u većoj mjeri zastupljena opća obilježja. Isto se očekivalo i s obzirom na dosadašnje (iako malobrojne) nalaze istraživanja unutar hrvatskog istraživačkog konteksta, od kojih valja primjerice istaknuti nalaze koji navode na zaključak o postojanju povezanosti između varijabli učinkovitog vođenja, školskog ozračja, organizacijske učinkovitosti i općeg zadovoljstva učitelja poslom (Peko i sur., 2009) te nalaze koji upućuju na zaključak o razvijenim osobinama vođenja zaposlenika hrvatskih škola (Andevski i sur., 2012).

Objašnjenje za nalaz o gotovo jednakom omjeru hrvatskih osnovnih škola koje pripadaju klasterima u većoj mjeri zastupljena opća obilježja vođenja i u manjoj mjeri zastupljena opća obilježja vođenja, moguće je pronaći u tome što je vođenje relativno novo područje unutar obrazovanja koje se počinje razvijati unutar *policy* i znanstvenog okruženja, pa u tom smislu preporuke i smjernice tek moraju zaživjeti u odgojno-obrazovnoj praksi. Usto, ukoliko se razmotre opća obilježja vođenja može se izdvojiti to kako se ona odnose na sustavnu komunikaciju između ravnatelja i osoblja škole te vanjskog okruženja, postojanje različitih povjerenstava koja rade na unapređenju rada škole, jasno formuliranih ciljeva i vizije škole što ukazuje na postojanje svojevrsne sustavnosti i formalnosti koje se vezuju uz proces vođenja. Uzimajući u obzir obilježja sustavnosti i formalnosti, valja se osvrnuti na indikativne nalaze dosadašnjih istraživanja na temelju kojih se sugerira potreba upravo za razvojem veće sustavnosti područja vođenja počevši prije sve od zahtjeva za sustavnijim osposobljavanjem ravnatelja (Peko i sur., 2009).

Uz navedene nalaze i preporuke dosadašnjih istraživanja, valja se osvrnuti i na aktualna društvena zbivanja povezana s pitanjima sustavnijeg osposobljavanja ravnatelja. Naime, glavni zaključci stručnih rasprava također idu u prilog navedenim zahtjevima o sustavnijem osposobljavanju ravnatelja (primjerice, stručne rasprave koje se vode u okviru različitih udruga – *Hrvatska udruga ravnatelja osnovnih škola*, *Udruga hrvatskih srednjoškolskih ravnatelja*, udruga učitelja *Nastavnici organizirano*, i dr.). U tom kontekstu valja izdvojiti zalaganja za institucionalno obrazovanje i (re)licenciranje ravnatelja sa ciljem unapređenja kvalitete vođenja što je u skladu i s postavljenim ciljevima i mjerama oblikovanim u temeljnom strateškom dokumentu RH koji se odnosi na obrazovanje – *Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije* (MZOS, 2015). U glavnim se zaključcima stručnih rasprava ističe kako je institucionalno obrazovanje i (re)licenciranje ravnatelja važno jer osigurava stručnu prepoznatljivost

ravnatelja, doprinosi njegovu većem ugledu i boljem statusu u društvu, ističe važnu ulogu ravnatelja u doprinosu učinkovitosti škole i boljim postignućima učenika, potiče ravnatelje na međusobnu suradnju te rješava problem političkih manipulacija povezanih s izborom ravnatelja (Staničić, 2016a). Nažalost, valja istaknuti i izrazito ne podržavajuće *policy* okruženje koje otežava primjenu već osmišljenih standarda za ravnatelje (*Standardi za ravnatelje odgojno-obrazovnih ustanova*, Staničić, Kovač i Đaković, 2016) i modela licenciranja (*Model licenciranja ravnatelja odgojno-obrazovnih ustanova*, Staničić, 2016b), a koje se očituje u situacijama odgode provedbe postupka licenciranja uz izmjene zakonske regulative (primjerice, brisanje članka *Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* koji se odnosi na obvezu ravnatelja da posjeduje licenciju za rad, *Odluka o proglašenju Zakona o izmjeni i dopuni Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*, 2017). S druge strane, uputno je izdvojiti i pozitivne pomake sustavnijeg osposobljavanja ravnatelja u hrvatskoj odgojno-obrazovnoj praksi koje uključuju izradu programa obrazovanja ravnatelja (primjerice, Poslijediplomski specijalistički studij *Vođenje i upravljanje odgojno-obrazovnom ustanovom*⁴⁶, *Poslijediplomski specijalistički studij za ravnatelje odgojno-obrazovnih ustanova*⁴⁷). Takvo stanje oko institucionalnog obrazovanja i (re)licenciranja ravnatelja upućuje na zaključak o postojanju s jedne strane značajne spremnosti struke u formuliranju i ostvarivanju aktivnosti unapređenja vođenja u hrvatskim školama uz izražen manjak političke volje koja bi ostvarivanje tih aktivnosti podupirala i osnaživala.

⁴⁶ Studijski program *Vođenje i upravljanje odgojno-obrazovnom ustanovom* izrađen je u okviru projekta *Ravnatelj: profesija i kvalifikacija, a ne funkcija* koji je započeo 2015. godine, a čiji je nositelj Sveučilište u Zadru. U veljači 2017. raspisan je i natječaj za upis prvih polaznika. (Više o Projektu i Programu na <http://www.ravnatelj-profesija.eu>)

⁴⁷ Studijski program *Poslijediplomski specijalistički studij za ravnatelje odgojno obrazovnih ustanova* čiji je nositelj Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci u postupku je akreditiranja.

5.2.2. Klasificiranje hrvatskih osnovnih škola s obzirom na zastupljenost obilježja tipova vođenja

Kako bi se hrvatske osnovne škole klasificirale s obzirom na obilježja tipova vođenja provedena je klaster analiza (*K-means*). Korištena je iterativna metoda klasifikacije uz dozvoljen maksimalan broj od deset iteracija. Izdvojena su dva klastera (1) *u većoj mjeri distribuirano vođenje*; (2) *u većoj mjeri individualno vođenje*. Klaster *u većoj mjeri distribuirano vođenje* obuhvaća škole u kojima različiti dionici sudjeluju u aktivnostima vođenja te se uglavnom samoinicijativno i autonomno uključuju u donošenje važnih odluka na razini škole. Pritom se njihovo sudjelovanje smatra važnim te se njihova mišljenja i prijedlozi pri donošenju odluka uvažavaju u naglašenom ozračju suradničkih odnosa. Drugi klaster *u većoj mjeri individualno vođenje* čine škole u kojima dominantno ravnatelj samostalno sudjeluje u aktivnostima vođenja ili zadužuje članove školskog kolektiva za obavljanje tih aktivnosti. U takvoj školi uglavnom ne vlada ozračje suradničkih odnosa. Sa ciljem provjere uspješnosti klasifikacije, provedena je analiza varijance za nezavisne skupine rezultata. Utvrđeno je da se grupe statistički značajno razlikuju na svim trima varijablama (varijabla *sudjelovanja* $F(1,57)=65,781$, $p<0,5$; varijabla *utjecaja* $F(1,57)=60,079$, $p<0,5$; varijabla *socijalnih odnosa* $F(1,57)=132,237$, $p<0,5$), što ukazuje na uspješnost provedene klasifikacije.

Klaster analiza je pokazala da 59,3% hrvatskih osnovnih škola pripada kategoriji škola u kojima su zastupljenija obilježja distribuiranog školskog vođenja, dok 40,7% hrvatskih osnovnih škola pripada kategoriji u kojima su zastupljenija obilježja individualnog školskog vođenja (Tablica 21.).

Tablica 21. Klasificiranje hrvatskih osnovnih škola s obzirom na zastupljenost obilježja tipova vođenja.

Obilježja tipova vođenja	Frekvencije	%
U većoj mjeri distribuirano	35	59,3
U većoj mjeri individualno	24	40,7

Dobiveni rezultati istraživanja o klasificiranju hrvatskih osnovnih škola s obzirom na zastupljenost obilježja tipova vođenja prema kojima razmjerna većina hrvatskih osnovnih škola pripada kategoriji škola u kojima su zastupljenija obilježja distribuiranog školskog vođenja u skladu su s postavljenom hipotezom istraživanja. Rezultati istraživanja ukazuju na to da

hrvatske osnovne škole u većini pripadaju distribuiranom tipu vođenja s obzirom na sudjelovanje, utjecaj i socijalne odnose među dionicima. Prvo, valja uočiti kako zakonska regulativa RH, koja podržava praksu značajne uključenosti različitih dionika, ne samo ravnatelja u procese donošenja odluka, osigurava uključivanje dionika u procese vođenja što ide u prilog nalazu ovoga istraživanja. Primjerice, kroz rad učiteljskog, odnosno nastavničkog vijeća osigurana je uključenost svih učitelja i stručnih suradnika škole u procese donošenja odluka, a kroz rad školskog odbora omogućeno je redovito sudjelovanje različitih dionika u odlučivanju od predstavnika učitelja i stručnih suradnika do predstavnika roditelja i ostalih vanjskih dionika škole. Prema tome, zakonskom regulativom RH omogućeno je ostvarivanje *sudjelovanja* kao prve dimenzije distribuiranog školskog vođenja u odgojno-obrazovnoj praksi. Drugo, nalazima o dominantnom ostvarivanju dimenzija *utjecaja* i *socijalnih odnosa* idu u prilog, iako malobrojna, dosadašnja istraživanja unutar hrvatskog istraživačkog konteksta. Drugim riječima, nalaze o ostvarenim obilježjima vođenja koji uključuju uvažavanje mišljenja i prijedloga pri donošenju odluka različitih dionika u ozračju suradničkih odnosa, podupiru nalazi do sad provedenih istraživanja. Naime, valja podsjetiti i istaknuti nalaze istraživanja o razvijenoj demokratskoj orijentaciji s elementima vođenja u hrvatskim školama koja se očituje u formuliranju zajedničkih ciljeva i usmjerenosti prema njihovom ostvarivanju uz naglašeno jednako postupanje prema pojedincima koji slobodno izražavaju svoja mišljenja (Andevski i sur., 2012). Istraživanja isto tako ukazuju na potrebu za dodatnim ispitivanjem toga jesu li ravnatelji spremni na uključivanje i drugih dionika u aktivnosti vođenja te koji su mehanizmi kojima bi se navedena spremnost povećala s obzirom na dosadašnja istraživanja koja ukazuju njihovu nedovoljnu spremnost na distribuciju svojih ovlasti s drugim dionicima (učiteljima) (Peko i sur., 2009).

5.2.3. Klasificiranje hrvatskih osnovnih škola s obzirom na razvijenost pretpostavki vođenja

Kako bi se hrvatske osnovne škole klasificirale s obzirom na razvijenost pretpostavki vođenja provedena je klaster analiza (*K-means*). Korištena je iterativna metoda klasifikacije uz dozvoljen maksimalan broj od deset iteracija. Izdvojena su dva klastera (1) *u većoj mjeri razvijene pretpostavke vođenja*; (2) *u manjoj mjeri razvijene pretpostavke vođenja*. Klaster *u većoj mjeri razvijene pretpostavke vođenja* obuhvaća škole u kojima ravnatelj pruža podršku suradnicima kroz poticanje na profesionalni razvoj i pružanje pozitivnih potkrepljenja uz naglašeno zalaganje za razvijanje pozitivnih socijalnih odnosa među dionicima. U navedenim školama ostali su dionici zainteresirani i osposobljeni za sudjelovanje u aktivnostima vođenja te imaju razvijen pozitivan stav spram njihove uključenosti u te procese. Usto, te škole posjeduju potrebne resurse (poput materijalne osnove, vremena i dostupnih informacija) za uključivanje dionika u procese vođenja. S druge strane, klaster *u manjoj mjeri razvijene pretpostavke vođenja* čine škole u kojima su navedene pretpostavke u manjoj mjeri razvijene. Sa ciljem provjere uspješnosti klasifikacije, provedena je analiza varijance za nezavisne skupine rezultata. Utvrđeno je da se grupe statistički značajno razlikuju na svim trima varijablama (varijabla *aktivnosti ravnatelja* $F(1,57)=64,624$; $p<0,5$; varijabla *obilježja dionika* $F(1,57)=73,113$; $p<0,5$; varijabla *organizacijsko-materijalni resursi* $F(1,57)=80,804$; $p<0,5$) što ukazuje na uspješnost provedene klasifikacije.

Klaster analiza je pokazala da 50,8% hrvatskih osnovnih škola pripada kategoriji škola u kojima su u manjoj mjeri razvijene pretpostavke vođenja, dok njih 49,2% pripada kategoriji škola u kojima su u većoj mjeri razvijene pretpostavke vođenja (Tablica 22.).

Tablica 22. Klasificiranje hrvatskih osnovnih škola s obzirom na razvijenost pretpostavki vođenja.

Pretpostavke vođenja	Frekvencije	%
U manjoj mjeri razvijene	30	50,8
U većoj mjeri razvijene	29	49,2

Dobiveni rezultati istraživanja o klasificiranju hrvatskih osnovnih škola s obzirom na razvijenost pretpostavki vođenja prema kojima gotovo jednak omjer hrvatskih osnovnih škola pripada klasteru škola u kojima su u većoj mjeri razvijene pretpostavke vođenja, odnosno kategoriji škola u kojima su u manjoj mjeri razvijene pretpostavke vođenja nisu u skladu s postavljenom hipotezom istraživanja. Objašnjenje za nalaz o gotovo jednakom omjeru hrvatskih osnovnih škola koje pripadaju klasterima u većoj mjeri razvijene pretpostavke vođenja i u manjoj mjeri razvijene pretpostavke vođenja, što nije u skladu s postavljenom pretpostavkom o većem omjeru škola koja pripadaju klasteru razvijenosti pretpostavki vođenja, moguće je pronaći u nalazima dosadašnjih istraživanja. Nalazi dosadašnjih istraživanja provedeni unutar hrvatskog istraživačkog konteksta, budući da su u većini usmjereni na pitanja ravnatelja, upućuju na zaključak o nedovoljnoj razvijenosti pretpostavki koje se odnose na aktivnosti ravnatelja – nedostatna spremnost ravnatelja na distribuciju svojih ovlasti s drugim dionicima (učiteljima) (Peko i sur., 2009) i nezadovoljavajući načini koje ravnatelji koriste pri motiviranju svojih zaposlenika (Blažević, 2014).

Na zaključak o nedovoljnoj razvijenosti pretpostavki koje se odnose na organizacijsko-materijalne resurse (posebice nedovoljno razvijene materijalne osnove za rad u školi) upućuju česta upozorenja iz struke o nedostatnom ulaganju u obrazovanje popraćenom nejednakosti u materijalnoj opremljenosti škola. Naime, valja navesti već istaknute stručne rasprave učitelja iz udruge *Nastavnici organizirano* u kojima se posebice ističe nedovoljno ulaganje u obrazovanje u Hrvatskoj uz nejednako materijalno opremanje škola što posljedično dovodi do postojanja nekih škola u Hrvatskoj u kojima se nastava obustavlja ili je rad u nastavi otežan zbog nedostatnih osnovnih uvjeta za rad (poput struje, grijanja, papira za ispisivanje) (Nastavnici organizirano, 2014).

Valja podsjetiti na ispodprosječno ulaganje u obrazovanje i to s tendencijom pada s obzirom na druge zemlje Europske unije (EC, 2016). U tom se smislu nedovoljna razvijenost pretpostavki koje se odnose na organizacijsko-materijalne resurse kojeg prati nedovoljno ulaganje u obrazovanje nadovezuje na širi društveni kontekst koji uključuje društvenu podcijenjenost učiteljske profesije, ali i obrazovanja općenito na što ukazuju recentna istraživanja provedena u Hrvatskoj (Kovač i sur., 2015). Osim negativnog šireg društvenog konteksta društvene podcijenjenosti učiteljske profesije i obrazovanja, uočava se i svojevrsna podcijenjenost učitelja od strane učenika. Naime, recentni nalazi PISA 2015 istraživanja ukazuju na to da 54% ravnatelja smatra kako učenici pokazuju manjak poštovanja prema svojim učiteljima što se smatra preprekom uspješnijeg nastavnog procesa (Braš Roth i sur., 2017). Takvo je nezavidno

stanje koje se odnosi na obrazovanje i učiteljsku profesiju usko povezano sa smanjenom motivacijom i interesom dionika za dodatnim angažmanima koji podrazumijevaju i aktivnosti povezane s vođenjem. Istraživanja pokazuju kako značajni motivacijski mehanizam i čimbenik zadovoljstva na poslu predstavlja šira društvena slika, odnosno status i ugled koje određena profesija i područje zauzima u društvu (Vizek Vidović, 2005). U skladu s tim, od iznimne je važnosti da se o obrazovanju i njegovim dionicima razvija pozitivna slika u društvu kakvu ono, s obzirom na benefite koje stvara, i zaslužuje. Osim navedenih motivacijskih mehanizama, valja istaknuti i osiguravanje adekvatnih materijalnih uvjeta rada u obliku napredovanja, postizanja statusa, primanja priznanja i nagrada te adekvatnih plaća kao jedno je od važnih motivacijskih mehanizama zaposlenika koji mogu doprinijeti većoj učinkovitosti organizacija (u ovom slučaju škola). Konačno, osim materijalne motivacije, valja napomenuti i mehanizme poput primjerice postavljanja ciljeva kroz participaciju i suradnju, stvaranja poticajne radne okoline, i osiguravanja cjeloživotnog učenja i obrazovanja na koje se također valja usmjeriti kako bi se konačno postigla veća učinkovitost organizacija (u ovom slučaju škola) (Buntak, Droždek i Kovačić, 2013; Vizek Vidović, 2005).

5.2.4. Usporedba klastera hrvatskih osnovnih škola s obzirom na zastupljenost općih obilježja vođenja, obilježja tipova vođenja i razvijenost pretpostavki vođenja

Kada se klasteri škola s obzirom na zastupljenost općih obilježja vođenja, zastupljenost obilježja tipova vođenja i razvijenost pretpostavki vođenja promotre skupno i međusobno usporede⁴⁸, može se uočiti kako 40,68% škola koje pripadaju klasteru *u većoj mjeri distribuirano vođenje* ujedno pripadaju i klasterima *u većoj mjeri zastupljena opća obilježja* i *u većoj mjeri razvijene pretpostavke vođenja*. Nadalje, uočava se isto tako kako 30,51% škola koje pripadaju klasteru *u većoj mjeri individualno vođenje* ujedno pripadaju klasterima *u manjoj mjeri zastupljena opća obilježja vođenja* i *u manjoj mjeri razvijene pretpostavke vođenja* (Tablica 23.). S obzirom na nalaze dosadašnjih istraživanja moglo se pretpostaviti da će škole koje pripadaju klasteru *u većoj mjeri distribuirano vođenje* ujedno i pripadati klasterima *u većoj mjeri zastupljena opća obilježja vođenja* i *u većoj mjeri razvijene pretpostavke vođenja*. Isto tako, kao što se za škole koje pripadaju klasteru *u većoj mjeri individualno vođenje* moglo pretpostaviti da će ujedno pripadati klasterima *u manjoj mjeri zastupljena opća obilježja vođenja* i *u manjoj mjeri razvijene pretpostavke vođenja*. Nalazi ovog istraživanja u skladu su s postavljenom pretpostavkom o tome kako škole koje pripadaju klasteru *u većoj mjeri individualno vođenje* ujedno pripadaju klasterima *u manjoj mjeri zastupljena opća obilježja vođenja* i *u manjoj mjeri razvijene pretpostavke vođenja*.

Tablica 23. Usporedba klastera hrvatskih osnovnih škola s obzirom na zastupljenost općih obilježja škola, obilježja tipova vođenja i razvijenost pretpostavki vođenja

Obilježja vođenja i pretpostavki	Frekvencije	%
U većoj mjeri zastupljena opća obilježja vođenja, u većoj mjeri zastupljen distribuirani tip vođenja i u većoj mjeri razvijene pretpostavke vođenja	24	40,68
U manjoj mjeri zastupljena opća obilježja vođenja, u većoj mjeri zastupljen individualni tip vođenja i u manjoj mjeri razvijene pretpostavke vođenja	18	30,51

⁴⁸ Uputno je napomenuti kako je usporedba klastera u ovom slučaju rađena na deskriptivnoj razini i kako nisu korištene složenije statističke analize (poput višestruke korespondencijske analize – engl. *Multiple Correspondence Analysis*, Abdi i Bera, 2014) budući da bi to prešlo svrhu i ciljeve ovoga rada.

... <i>Nastavlja se</i>		
U većoj mjeri zastupljena opća obilježja vođenja, u većoj mjeri zastupljen individualni tip vođenja i u manjoj mjeri razvijene pretpostavke vođenja	5	8,48
U manjoj mjeri zastupljena opća obilježja vođenja, u većoj mjeri zastupljen distribuirani tip vođenja i u manjoj mjeri razvijene pretpostavke vođenja	4	6,77
U manjoj mjeri zastupljena opća obilježja vođenja, u većoj mjeri zastupljen distribuirani tip vođenja i u većoj mjeri razvijene pretpostavke vođenja	3	5,09
U manjoj mjeri zastupljena opća obilježja vođenja, u većoj mjeri zastupljen individualni tip vođenja i u većoj mjeri razvijene pretpostavke vođenja	2	3,39
U većoj mjeri zastupljena opća obilježja vođenja, u većoj mjeri zastupljen distribuirani tip vođenja i u manjoj mjeri razvijene pretpostavke vođenja	2	3,39
U većoj mjeri zastupljena opća obilježja vođenja, u većoj mjeri zastupljen individualni tip vođenja i u većoj mjeri razvijene pretpostavke vođenja	1	1,69
Ukupno	59	100

Nadalje, može se uočiti i to kako 8,48% škola koje pripadaju klastaru *u većoj mjeri individualni tip vođenja* ujedno pripadaju i klasteru *u većoj mjeri zastupljena opća obilježja vođenja*, i *u manjoj mjeri razvijene pretpostavke vođenja*. Objašnjenje za takvo klasificiranje škola može se pronaći u razumijevanju općih obilježja vođenja za koja se u teorijskom okviru i pretpostavilo da karakteriziraju i individualni i distribuirani tip školskog vođenja. Drugim riječima, i individualni i distribuirani tip školskog vođenja karakteriziraju obilježja formuliranih ciljeva i vizije škole, razvijene sustavne komunikacije između uprave i osoblja škole te usmjerenosti na promjene i inovacije. U tom smislu škole koje pripadaju klasteru *u većoj mjeri individualni tip vođenja* mogu pripadati i klasteru *u većoj mjeri zastupljena opća obilježja vođenja* i *u manjoj mjeri zastupljena opća obilježja vođenja*. Isto tako, izdvojene pretpostavke školskog vođenja

uglavnom se vežu uz distribuiran tip vođenja što potvrđuju i dosadašnja istraživanja (Choi Wa Ho, 2010; Harris, 2008; 2014; McBeth, 2008; Spillane, 2006).

S druge strane, uočavaju se i škole koje pripadaju klasteru *u većoj mjeri distribuirani tip vođenja* koje ujedno pripadaju i klasteru *u manjoj mjeri zastupljena opća obilježja vođenja*, i *u većoj mjeri razvijene pretpostavke vođenja* (5,09%). Objašnjenje za takvo klasificiranje škola može se također pronaći u razumijevanju općih obilježja vođenja, ali u ovome slučaju kao obilježja sistematičnosti i formalnosti u procesima vođenja. Kako se već spominjalo, opća obilježja vođenja odnose se na sustavnu komunikaciju između ravnatelja i osoblja škole te vanjskog okruženja, postojanje različitih povjerenstava koja rade na unapređenju rada škole, jasno formuliranih ciljeva i vizije škole što ukazuje na postojanje svojevrstne sustavnosti i formalnosti koje se vezuju uz proces vođenja. S druge strane, za distribuirano vođenje koje uključuje postojanje više vođa u procesima vođenja vezuje se važnost neformalnog odnosa i interakcija među dionicima koji samostalno preuzimaju inicijativu za sudjelovanjem u aktivnostima vođenja. U distribuiranom vođenju odnos vođa i sljedbenika je međuzavisan, naglašava se kombinirana 'mudrost' dionika koja doprinosi ostvarivanju cilja (Harris, 2014; McBeth, 2008). U takvom okruženju naglašene nesustavnosti i nadilaženja formalnosti, opća obilježja vođenja koja, kako je ranije istaknuto, počivaju na sustavnosti i formalnosti mogu izostati ili se 'pritajiti'. Drugo, objašnjenje za škole s razvijenim distribuiranim vođenjem u kojima su ujedno u manjoj mjeri razvijene pretpostavke vođenja može se pronaći u razumijevanju pretpostavki kao poželjnih, ali ne i nužnih okolnosti za razvoj distribuiranog školskog vođenja. Slijedom navedenog objašnjenja o pretpostavkama vođenja može se prokomentirati i specifičan nalaz o školama koja pripada klasteru *u većoj mjeri distribuirano vođenje* i *u većoj mjeri zastupljena opća obilježja vođenja*, a ujedno pripada i klasteru *u manjoj mjeri razvijene pretpostavke vođenja* (3,39%). Usto, takav nalaz upućuje na zaključak o mogućem postojanju drugih pretpostavki vođenja koje nisu identificirane ovim istraživanjem, a za koje se otvara istraživački prostor budućim istraživanjima. Aktivnosti ravnatelja, obilježja dionika i organizacijsko-materijalni resursi pretpostavke su vođenja koje se odnose na razinu škole kao organizacije, pa ostaje za istražiti koje se pretpostavke vođenja mogu identificirati na razinama *policy* okruženja i obrazovnog sustava te koji je njihov doprinos u razvoju (distribuiranog) školskog vođenja. Navedeno objašnjenje može služiti i za klasificiranje škola na način da škole koje pripadaju klasteru *u većoj mjeri zastupljen distribuirani tip vođenja* ujedno pripadaju i klasterima *u manjoj mjeri zastupljena opća obilježja vođenja* i *u manjoj mjeri razvijene pretpostavke vođenja* (6,77%).

Konačno, može se uočiti kako razmjerno mali postotak škola koji pripada klasteru (a) *u većoj mjeri zastupljen individualni tip vođenja* ujedno pripada klasterima *u manjoj mjeri zastupljena opća obilježja vođenja* i *u većoj mjeri razvijene pretpostavke vođenja* (3,39%); (b) *u većoj mjeri zastupljen individualni tip vođenja* ujedno pripada klasterima *u većoj mjeri zastupljena opća obilježja vođenja* i *u većoj mjeri razvijene pretpostavke vođenja* (1,69%). Razmjerno mali postoci škola klasificiranih na prikazani način potvrđuju ranije istaknute zaključke dosadašnjih istraživanja i objašnjene pretpostavke ovoga istraživanja.

Prije utvrđivanja povezanosti između pretpostavki vođenja identificiranih u ovome istraživanju i obilježja vođenja škola, u potpoglavljima koja slijede prikazat će se nalazi istraživanja o tome postoji li statistički značajna povezanost između opisanih obilježja i pretpostavki školskog vođenja te općih obilježja škola (veličina i okružje rada škole).

5.2.5. Povezanost tipa vođenja u hrvatskim osnovnim školama i općih obilježja škole (veličina škole; okruženje rada škole)

Povezanost obilježja tipa školskog vođenja i veličine škole.

Kada se zastupljenost obilježja tipova vođenja u hrvatskim osnovnim školama promatra s obzirom na opća obilježja škola – veličinu škole, može se uočiti iz škola u kojima su zastupljenija obilježja distribuiranog vođenja 34,3% pripada malim školama, 51,4% srednjim školama i 14,3% velikim školama. Uočava se kako kategoriji škola u kojoj su zastupljenija obilježja individualnog vođenja pripada 16,7% malih, 58,3% srednjih i 25% velikih škola (Tablica 24.).

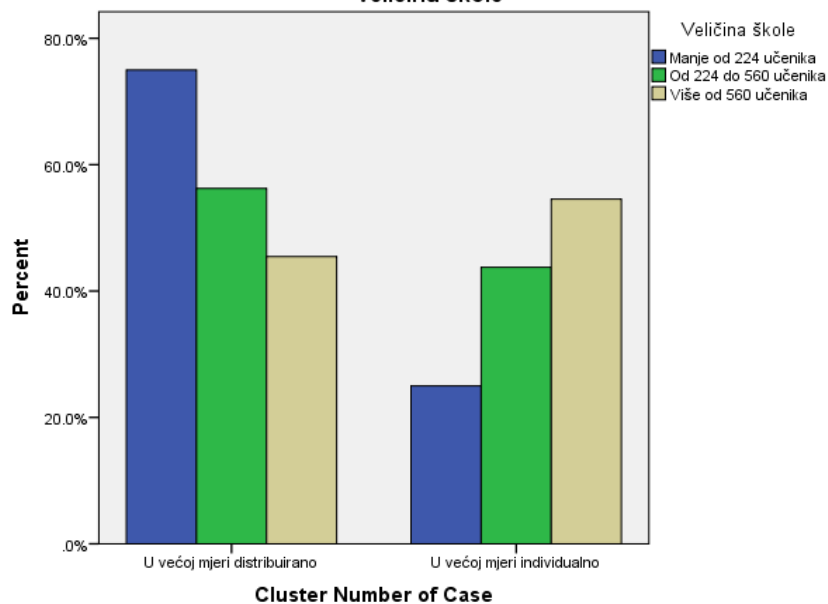
Tablica 24. Klasificiranje hrvatskih osnovnih škola s obzirom na zastupljenost obilježja tipova vođenja i općih obilježja škola.

Obilježja tipova vođenja	Veličina škole					
	Mala		Srednja		Velika	
	f	%	f	%	f	%
U većoj mjeri distribuirano	12	34,3	18	51,4	5	14,3
U većoj mjeri individualno	4	16,7	14	58,3	6	25

U nastavku teksta slikovito se prikazuje zastupljenost obilježja tipova vođenja u osnovnim školama RH s obzirom na opća obilježja škola – veličinu škole (Graf 3.).

Graf 3.

Zastupljenost obilježja tipova vođenja u osnovnim školama RH s obzirom na veličinu škole



Slijedom toga, kako bi se provjerilo postoji li kontingencijska povezanost između obilježja tipa školskog vođenja i veličine škole proveden je hi-kvadrat test. Analizom je utvrđeno da ne postoji statistički značajna kontingencijska povezanost između obilježja tipa školskog vođenja i veličine škole ($\chi^2(2, N=59) = 2,632, p > 0,05$).

Povezanost obilježja tipa školskog vođenja i okružja rada škole.

Kada se zastupljenost obilježja tipova vođenja u hrvatskim osnovnim školama promatra s obzirom na opća obilježja škola – okružje rada škole, može se uočiti kako u kategoriji škola u kojoj su zastupljenija obilježja distribuiranog vođenja 48,6% pripada kategoriji urbanog okružja rada, odnosno 51,4% kategoriji ruralnog i mješovitog okružja rada. S druge strane, uočava se kako u kategoriji škola u kojoj su zastupljenija obilježja individualnog vođenja 54,2% pripada ruralnom i mješovitom te 45,8% urbanom okružju rada (Tablica 25.).

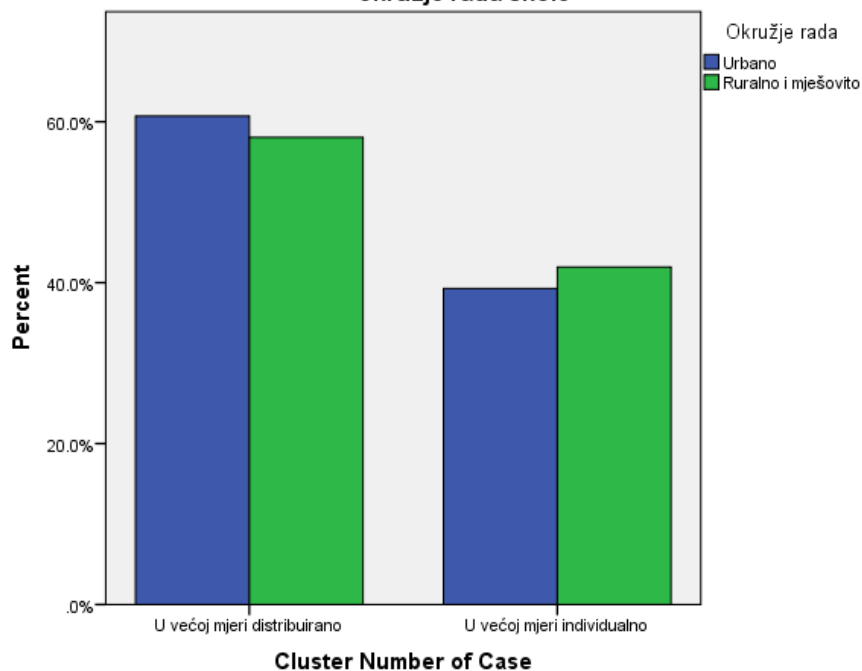
Tablica 25. Klasificiranje hrvatskih osnovnih škola s obzirom na zastupljenost obilježja tipova vođenja i općih obilježja škola – okružja rada škole.

Obilježja tipova vođenja	Okružje rada škole			
	Urbano		Ruralno i mješovito	
	f	%	f	%
U većoj mjeri distribuirano	17	48,6	18	51,4
U većoj mjeri individualno	11	45,8	13	54,2

U nastavku teksta slikovito se prikazuje zastupljenost obilježja tipova vođenja u osnovnim školama RH s obzirom na opća obilježja škola – okružje rada (Graf 4.).

Graf 4.

Zastupljenost obilježja tipova vođenja u osnovnim školama RH s obzirom na okruženje rada škole



Slijedom toga, kako bi se provjerilo postoji li kontingencijska povezanost između obilježja tipa školskog vođenja s okruženjem rada škole proveden je hi-kvadrat test. Analizom je utvrđeno da ne postoji statistički značajna kontingencijska povezanost između obilježja tipa školskog vođenja i okruženja rada škole (χ^2 (1,N=59)=0,043, $p>0,05$).

5.2.6. Povezanost pretpostavki vođenja u hrvatskim osnovnim školama i općih obilježja škole (veličina škole; okružje rada škole)

Povezanost pretpostavki školskog vođenja i veličine škole.

Kada se razvijenost pretpostavki vođenja u hrvatskim osnovnim školama promatra s obzirom na opća obilježja škola – veličinu škole, može se uočiti kako iz kategorije škola *u manjoj mjeri razvijene pretpostavke vođenja* 24,1% škola pripada malim školama, 51,7% srednjim školama i 24,1% velikim školama. S druge strane, iz kategorije škola *u većoj mjeri razvijene pretpostavke vođenja* 30% škola pripada malim školama, 56,7% srednjim školama i 13,3% velikim školama (Tablica 26.).

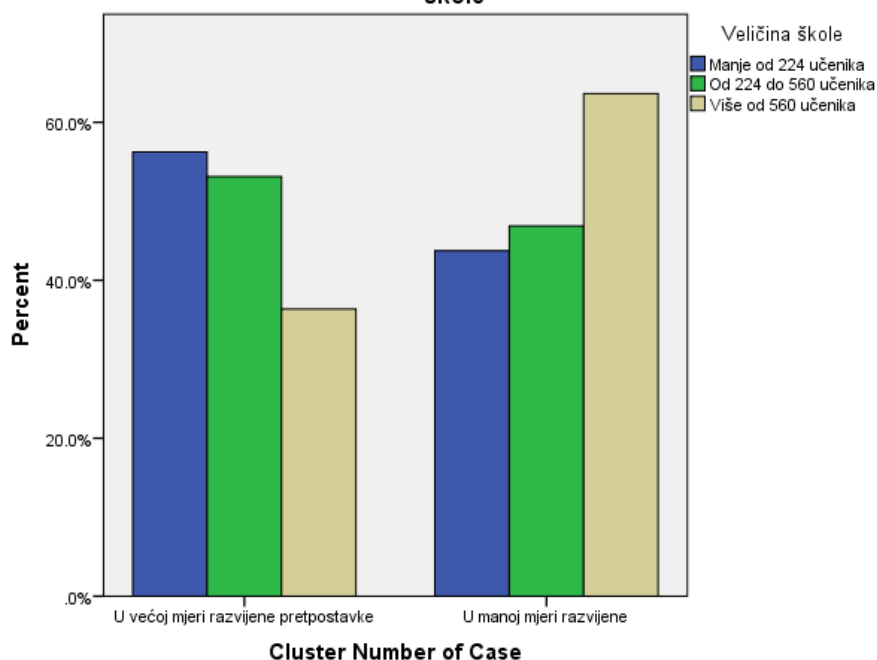
Tablica 26. Klasificiranje hrvatskih osnovnih škola s obzirom na razvijenost pretpostavki vođenja i općih obilježja škola – veličina škola.

Pretpostavke vođenja	Veličina škole					
	Mala		Srednja		Velika	
	f	%	f	%	f	%
U manjoj mjeri razvijene	7	24,1	15	51,7	7	24,1
U većoj mjeri razvijene	9	30	17	56,7	4	13,3

U nastavku teksta slikovito se prikazuje razvijenost pretpostavki vođenja u osnovnim školama RH s obzirom na opća obilježja škola – veličinu škole (Graf 5.).

Graf 5.

Razvijenost pretpostavki vođenja u osnovnim školama RH s obzirom na veličinu škole



Slijedom toga, kako bi se provjerilo postoji li kontingencijska povezanost između pretpostavki školskog vođenja i veličine škole proveden je hi-kvadrat test. Analizom je utvrđeno da ne postoji statistički značajna kontingencijska povezanost između pretpostavki školskog vođenja i veličine škole ($\chi^2(2, N=59)=1,177, p>0,05$).

Povezanost pretpostavki školskog vođenja i okružja rada škole.

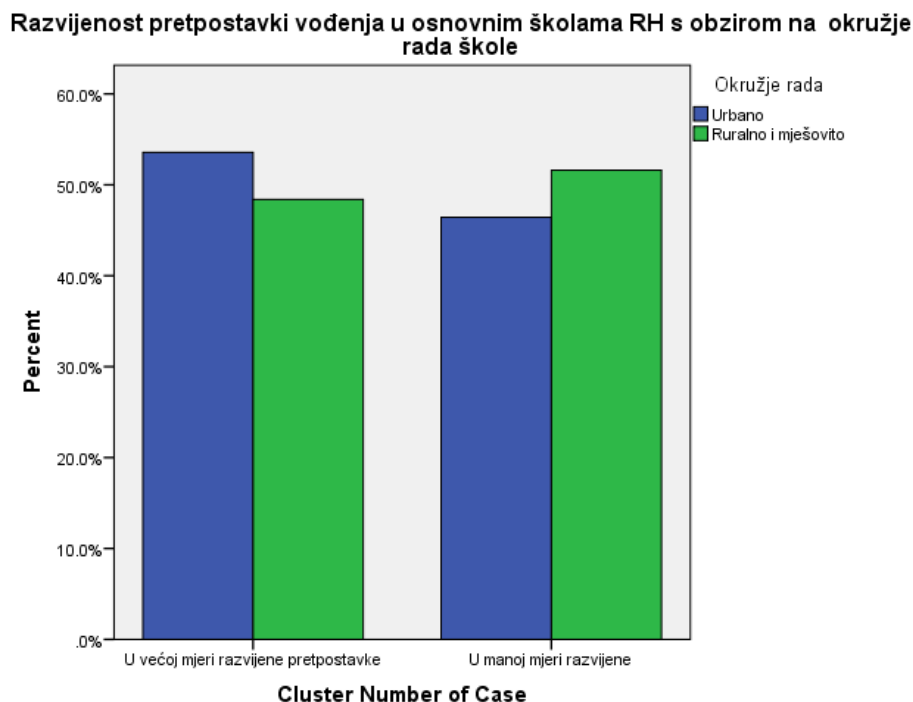
Kada se razvijenost pretpostavki vođenja u hrvatskim osnovnim školama promatra s obzirom na opća obilježja škola – okružje rada škole, može se uočiti kako iz kategorije škola *u manjoj mjeri razvijene pretpostavke vođenja* 55,2% škola pripada ruralnom i mješovitom, a 44,8% urbanom okružju rada. S druge strane, iz kategorije škola *u većoj mjeri razvijene pretpostavke vođenja* 50% škola pripada ruralnom i mješovitom, a 50% urbanom okružju rada (Tablica 27.).

Tablica 27. Klasificiranje hrvatskih osnovnih škola s obzirom na razvijenost pretpostavki vođenja i općih obilježja škola – okružje rada škole.

Pretpostavke vođenja	Okružje rada škole			
	Urbano		Ruralno i mješovito	
	f	%	f	%
U manjoj mjeri razvijene	13	44,8	16	55,2
U većoj mjeri razvijene	15	50	15	50

U nastavku teksta slikovito se prikazuje razvijenost pretpostavki vođenja u osnovnim školama RH s obzirom na opća obilježja škola – okružje rada škole (Graf 6.).

Graf 6.



Slijedom toga, kako bi se provjerilo postoji li kontingencijska povezanost između pretpostavki školskog vođenja s okružjem rada škole proveden je hi-kvadrat test. Analizom je utvrđeno da ne postoji statistički značajna kontingencijska povezanost između pretpostavki školskog vođenja i okružja rada škole (χ^2 (1,N=59)=0,158, $p>0,05$).

Iz prikazanih rezultata o povezanosti tipa vođenja u hrvatskim osnovnim školama i općih obilježja škole (veličina škole; okružje rada škole), odnosno povezanosti pretpostavki vođenja u hrvatskim osnovnim školama i općih obilježja škole (veličina škole; okružje rada škole), može se uočiti kako se niti u jednom slučaju ispitivane povezanosti nisu pokazale statistički značajnima. Unatoč nalazima dosadašnjih istraživanja o povezanosti školskog vođenja i izdvojenih općih obilježja škole (primjerice, Hulpia i sur., 2011; Bruggencate i sur., 2012; Hallinger i Heck, 2010), nalazi ovoga istraživanja ne idu u prilog postavljenoj pretpostavci. Objašnjenje se može pronaći u tome da se u okviru sveprisutnih globalizacijskih procesa i stalnog informacijsko-tehnološkog napretka razlike među školama prema kriteriju nekih općih obilježja poput veličine ili okružja rada sve više smanjuju. U raspravama se često naglašava kako se spomenute razlike umanjuju i na razinama zemalja, pa se tako ističe kako u obrazovanju

globalizacija i informacijska tehnologija smanjuju osjećaj izoliranosti među zemljama u svijetu osiguravajući protok robe, usluga, kapitala, znanja i ljudi. U tom kontekstu procesi usavršavanja i stjecanja potrebnih kompetencija su puno fleksibilniji te se ostvaruju pomoću interneta neovisno o mjestu i okruženju (Hodžić, 2010).

Usto, nalaz o tome da ne postoji statistički značajna povezanost tipa vođenja u hrvatskim osnovnim školama i općih obilježja škole (veličina škole; okružje rada škole), odnosno povezanosti pretpostavki vođenja u hrvatskim osnovnim školama i općih obilježja škole (veličina škole; okružje rada škole), može ukazati na posredujuće djelovanje nekih drugih kontekstualnih varijabli (primjerice nekih obilježja učitelja poput spola, radnog iskustva u struci ili) koje nisu obuhvaćane ovom dionicom istraživanja, a koje otvaraju istraživački prostor nekim drugim budućim istraživanjima. Uputno je spomenuti nalaze dosadašnjih istraživanja prema kojima se pokazalo da primjerice obilježje radnog iskustva u struci čini razliku. Drugim riječima, pretpostavilo se kako su učitelji s manje radnog iskustva u struci predaniji školi u kojoj rade. Nalazi istraživanja pokazali su kako su razlike u procjenama sudionika istraživanja vezana uz radno iskustvo u struci čime je potvrđena navedena pretpostavka o većoj predanosti učitelja s manje radnog iskustva u školi u kojoj rade (Hulpia i sur., 2011). Konačno, valja istaknuti i značaj obilježja spola koji se posebno ističe u okviru područja (školskog) menadžmenta. Naime, kako je već ranije i istaknuto problem podzastupljenosti žena na važnim upravljačkim pozicijama u tijelima koje donose važne odluke (pozicija ravnatelja, rektora, prorektora, dekana, prodekana, pročelnika, voditelja, predstavnika u različitim odborima; itd.) (Vrcelj, 2014) valja uvažiti i dodatno istražiti.

5.3. Povezanost pretpostavki i obilježja školskog vođenja u hrvatskim osnovnim školama

5.3.1. Povezanost pretpostavki i obilježja tipa školskog vođenja u hrvatskim osnovnim školama

Povezanost obilježja tipa školskog vođenja i pretpostavki školskog vođenja.

Kako bi se provjerilo postoji li kontingencijska povezanost između obilježja tipa školskog vođenja s pretpostavkama vođenja proveden je hi-kvadrat test. Analizom je utvrđeno da postoji statistički značajna kontingencijska povezanost između obilježja tipa školskog vođenja i pretpostavki vođenja (χ^2 (1,N=59)=32,196 $p<0,01$; $\phi=0,773$). Utvrđeno je da će škole koje pripadaju kategoriji distribuiranog tipa vođenja s većom vjerojatnosti biti razvrstane u kategoriju pretpostavki vođenja koje su u većoj mjeri razvijene. Također je utvrđeno da će škole koje pripadaju kategoriji individualnog tipa vođenja s većom vjerojatnosti biti razvrstane u kategoriju pretpostavki vođenja koje su u manjoj mjeri razvijene. Usporedbom empirijskih i teorijskih frekvencija može se uočiti da su u oba slučaja navedeni rezultati viši u odnosu na teorijska očekivanja (vidi Tablicu 28.).

Tablica 28. Kontingencijska tablica tipova vođenja i pretpostavki vođenja.

			Tipovi vođenja	
			Individualno	Distribuirano
Pretpostavke vođenja	U većoj mjeri razvijene	Empirijske frekvencije	1	29
		Teorijske frekvencije	12,2	17,8
		% tip vođenja	4,2	82,9
		Prilagođeni standardizirani reziduali	-5,9	5,9
	U manjoj mjeri razvijene	Empirijske frekvencije	23	6
		Teorijske frekvencije	11,8	17,2
		% tip vođenja	95,8	17,1
		Prilagođeni standardizirani reziduali	5,9	-5,9

Navedeni rezultati istraživanja o povezanosti obilježja tipa školskog vođenja i pretpostavki školskog vođenja u skladu su s postavljenim pretpostavkama istraživanja. Objašnjenje za nalaz o tome da će škole koje pripadaju kategoriji *u većoj mjeri distribuirani tip vođenja* s većom vjerojatnosti biti razvrstane u kategoriju *u većoj mjeri razvijene pretpostavke vođenja* može se pronaći u sljedećem. Prije svega valja se dotaći ranije elaboriranih objašnjenja grupiranja škola na deskriptivnoj razini (prema Tablici 23.). Prema grupiranju škola na deskriptivnoj razini

većina škola koja pripada kategoriji *u većoj mjeri distribuirani tip vođenja* ujedno pripada i kategoriji škola *u većoj mjeri razvijene pretpostavke vođenja*. Kako je već i naglašeno, prema nalazima dosadašnjih istraživanja izdvojene pretpostavke školskog vođenja koje se odnose na aktivnosti ravnatelja, obilježja dionika i organizacijsko-materijalne resurse uglavnom se vezuju uz distribuiran tip školskog vođenja (Choi Wa Ho, 2010; Harris, 2008; 2014; McBeth, 2008; Spillane, 2006). Prvo, u teorijskim razmatranjima i određenjima distribuiranog školskog vođenja ističe se značajna uloga ravnatelja u pružanju podrške te izgradnji povjerenja i suradničkih odnosima među dionicima. Uz isticanje važnosti ravnatelja, ističu se i određena obilježja dionika koja doprinose razvoju distribuiranog tipa školskog vođenja, a odnose se na pozitivne stavove dionika o njihovom sudjelovanju u procesima vođenja. Kada dionici smatraju da vođenje ne pripada domeni njihova posla, to predstavlja ograničenje za razvoj distribuiranog školskog vođenja (Harris, 2014), odnosno kada dionici imaju razvijen pozitivan stav o vođenju kao dijelu njihova posla, to podrazumijeva podržavajuće okruženje za razvoj distribuiranog školskog vođenja. Iskazan interes za sudjelovanjem u procesima vođenja uz istaknutu samoinicijativnost također se ističe kao značajno obilježje dionika koje doprinosi razvoju distribuiranog školskog vođenja (Harris, 2008; McBeth, 2008; Spillane, 2006). Konačno, organizacijsko-materijalni resursi kao grupa pretpostavki vođenja ističu se u teorijskim razmatranjima distribuiranog vođenja i to kao osiguravanje potrebnog vremena za sudjelovanje u procesima vođenja i donošenja odluka (Harris, 2014).

Drugo, nalazi provedenih empirijskih istraživanja idu u prilog zaključcima navedenih teorijskih razmatranja i određenja distribuiranog vođenja o doprinosu pretpostavki školskog vođenja, koje se odnose na aktivnosti ravnatelja, obilježja dionika i organizacijsko-materijalne resurse, razvoju distribuiranog školskoga vođenja. Ističe se kako je uloga ravnatelja posebice važna u aktivnostima pružanja podrške i razvoja suradničkih odnosa među uključenim dionicima što kao obilježje distribuiranog tipa vođenja doprinosi većoj predanosti učitelja poslu (Hulpia i sur., 2011). Također se ističe kako veću uključenost u proces donošenja odluka pokazuju učitelji čiji je odnos s ravnateljem utemeljen na povjerenju, podršci i podjeli informacija (Somech, 2010). Indikativni su nalazi o važnosti kompetentnosti (Hallinger i Hech, 2010) i motiviranosti učitelja (Leithwood i Sun, 2012) u aktivnostima vođenja, specifično uključivanja učitelja s većim interesom za sudjelovanje u proces donošenja odluka (Choi Wa Ho, 2010).

S druge strane, objašnjenje da će škole koje pripadaju kategoriji *u većoj mjeri individualni tip vođenja* s većom vjerojatnosti biti razvrstane u kategoriju *u manjoj mjeri razvijene pretpostavke vođenja* također se pronalazi u teorijskim razmatranjima distribuiranog vođenja, ali u kojima

se ono promatra u odnosu na individualno vođenje (Bush, 2014; Crawford, 2012; Townsend, 2015). Naime, individualno vođenje karakterizira istaknuta uloga jednog vođe koji ima utjecaj na druge dionike, posjeduje autoritet i odgovornost te uglavnom samostalno donosi odluke. U tom kontekstu ravnatelj ne pružaju podršku drugim dionicima, ne potiču ih na suradnju i sudjelovanje u donošenju odluka. Usto, individualni tip vođenja karakterizira isticanje formalnih pozicija i uloga vođa iz kojih proizlazi utjecaj unutar stroge hijerarhije određene organizacije (u ovom slučaju škole) (Harris, 2014) što implicira stroge odnose nadređenosti i podređenosti. Slijedom toga, dionici nemaju razvijen interes i motivaciju za sudjelovanjem budući da se interes i motivacija prije svega vezuju uz mogućnost samoinicijativnog djelovanja i slobodnog uključivanja u donošenje odluka (Harris, 2008; McBeth, 2008; Spillane, 2006).

Nakon utvrđivanja kontingencijske povezanosti između obilježja tipa školskog vođenja s pretpostavkama vođenja postavlja se pitanje kakva je priroda te povezanosti i koliki je samostalni doprinos pojedinih grupa pretpostavki vođenja – aktivnosti ravnatelja, obilježja dionika i organizacijsko-materijalnih resursa u objašnjavanju varijance sudjelovanja, utjecaja i socijalnih odnosa kao izdvojenih dimenzija obilježja tipa školskog vođenja. Nastavak teksta donosi upravo te rezultate i pripadajuće interpretacije.

5.3.2. Priroda povezanosti pretpostavki i obilježja školskog vođenja u hrvatskim osnovnim školama

Kako bi se utvrdila priroda povezanosti pretpostavki i obilježja školskog vođenja u hrvatskim osnovnim školama provedene su multiple regresijske analize. Prvo, nastojao se utvrditi smjer povezanosti pretpostavki i obilježja školskog vođenja, odnosno na temelju identificiranih pretpostavki školskog vođenja nastojali su se predvidjeti rezultati na dimenziji sudjelovanja, utjecaja i socijalnih odnosa kao obilježja tipa školskog vođenja. Drugo, nastojao se utvrditi samostalni doprinos izdvojenih prediktora (aktivnosti ravnatelja, obilježja dionika i materijalno-organizacijskih resursa) u objašnjavanju varijance sudjelovanja, utjecaja i socijalnih odnosa kao izdvojenih dimenzija obilježja tipa školskog vođenja.

Utvrđivanje doprinosa prediktora objašnjavanju varijance sudjelovanja dionika u aktivnostima vođenja.

Kako bi se utvrdilo može li predvidjeti sudjelovanje dionika u aktivnostima vođenja temeljem aktivnosti ravnatelja, obilježja dionika i organizacijsko-materijalnih resursa škole provedena je multipla regresijska analiza (Tablica 29.).

Tablica 29. Multipla regresija sudjelovanja kao kriterija i aktivnosti ravnatelja, obilježja dionika te organizacijsko-materijalnih resursa rada škole kao prediktora.

R=0,788 R ² =0,621	Standardizirani beta ponder	p	Korelacija		
			Direktna	Parcijalna	Semiparcijalna
Aktivnosti ravnatelja	,344	,005	,645	,363	,240
Obilježja dionika	,506	,000	,722	,498	,353
Organizacijsko-materijalni resursi	,052	,720	,660	,049	,030

Rezultati provedene multiple regresijske analize ukazali su na to da postoji statistički značajna pozitivna povezanost između sudjelovanja dionika kao kriterija i pretpostavki školskog vođenja kao seta prediktora ($R=0,788$; $F(3,55)=30,070$, $p<0,05$). Pretpostavke školskog vođenja objašnjavaju 62,1% varijance rezultata sudjelovanja dionika u aktivnostima vođenja. Usto, analiza je pokazala da najveći samostalni doprinos objašnjenju varijance rezultata kriterija imaju obilježja dionika ($\beta=0,506$, $t=4,256$; $p<0,05$). Utvrđeno je da statistički značajan

samostalni doprinos objašnjenju varijance rezultata kriterija imaju i aktivnosti ravnatelja, no u manjoj mjeri ($\beta=0,344$, $t=2,894$; $p<0,05$), dok se prediktor organizacijsko-materijalni resursi nije pokazao statistički značajnim prediktorom varijabiliteta rezultata kriterija ($\beta=0,052$, $t=0,360$; $p>0,05$).

Navedeni rezultati istraživanja o samostalnom doprinosu obilježja dionika i aktivnostima ravnatelja u objašnjavanju varijance rezultata sudjelovanja dionika u aktivnostima vođenja u skladu su s postavljenim pretpostavkama istraživanja. Prvo, rezultati istraživanja ukazuju na to kako je posebice istaknuta važnost interesa i motivacije dionika za njihovo samoinicijativno i autonomno uključivanje u aktivnostima vođenja. K tome, ističe se važnost njihova stava kako uključivanje učitelja u aktivnosti vođenja nije dodatni posao i opterećenje za njih, već naprotiv sastavni dio njihova posla. Konačno, razina njihove osposobljenosti za donošenje odluka pokazuje se važnom pretpostavkom samoinicijativnog i autonomnog uključivanja dionika u aktivnosti vođenja. U tom kontekstu kada se promatraju nalazi dosadašnjih istraživanja može se izdvojiti to kako autori naglašavaju važnost motiviranosti (Leithwood i Sun, 2012) i kompetentnosti učitelja (Hallinger i Heck, 2010) u aktivnostima vođenja škola. Drugo, rezultati istraživanja upućuju na to kako su aktivnosti ravnatelja u pružanju podrške, uspostavljanju dobre suradnje i poticanju pozitivnih međuljudskih odnosa među dionicima ključni za njihovo aktivno uključivanje u procese vođenja. Takve nalaze podupiru i dosadašnja istraživanja u kojima se upravo izdvaja i naglašava aktivnost pružanja podrške dionicima kao značajne aktivnosti ravnatelja koja podupire procese školskog vođenja (Hulpia i sur., 2011). Navedeni rezultati sugeriraju da se u nastojanju većeg (samoinicijativnog i autonomnog) uključivanja dionika (posebice učitelja) u aktivnosti vođenja prije svega valja posvetiti povećanju njihova interesa i motiviranosti za sudjelovanje u aktivnostima vođenja. Usto, treba se posvetiti razvoju njihovih kompetencija za uključivanje u aktivnosti vođenja i osiguravanju kontinuirane podrške u tom razvoju.

Dobiveni rezultati istraživanja o samostalnom doprinosu organizacijsko-materijalnih resursa u objašnjavanju varijance rezultata sudjelovanja dionika u aktivnostima vođenja nisu u skladu s postavljenim pretpostavkama istraživanja. Prema tome, valja uočiti kako se manjak organizacijsko-materijalnih resursa nije pokazao značajnim inhibitorom aktivnog uključivanja dionika u procese vođenja. S druge strane, valja uočiti kako se manjak interesa, motiviranosti i kompetentnosti dionika uz naglašenu podršku nadređenih pokazao značajnim inhibitorom

aktivnog uključivanja dionika u procese vođenja. Navedeni nalazi upućuju na zaključak kako u prvoj fazi uključivanja dionika u procese vođenja škola, pažnju prije svega valja posvećivati razvoju i jačanju ljudskih potencijala, a ne se isključivo usmjeravati ka osiguranju organizacijsko-materijalnih resursa. U tom smislu, može se primijetiti značajnost tzv. *ljudskog aspekta školskog vođenja* (engl. *Human Side of School Leadership*) koji se očituje u iskazivanju poštovanja prema dionicima, odavanju priznanja za njihovu predanost poslu, kompetentnost i požrtvovnost, očituje se i u uključivanju dionika u donošenje odluka i uvažavanju njihova mišljenja te pružanju zaštite od nasilničkih ponašanja usmjerenih protiv njih. U ostvarivanju navedenog ljudskog aspekta školskog vođenja posebice se ističe značajna uloga ravnatelja koju prati zahtjev za njihovim adekvatnim osposobljavanjem (Lambersky, 2016).

Utvrđivanje doprinosa prediktora objašnjavanju varijance utjecaja dionika u aktivnostima vođenja.

Kako bi se utvrdilo može li predvidjeti utjecaj dionika u aktivnostima vođenja temeljem aktivnosti ravnatelja, obilježja dionika i organizacijsko-materijalnih uvjeta rada škole provedena je multipla regresijska analiza (Tablica 30.).

Tablica 30. Multipla regresija utjecaja kao kriterija i aktivnosti ravnatelja, obilježja dionika te organizacijsko-materijalnih resursa škole kao prediktora.

R=0,863 R ² =0,744	Standardizirani beta ponder	p	Korelacija		
			Direktna	Parcijalna	Semiparcijalna
Aktivnosti ravnatelja	,149	,132	,671	,202	,104
Obilježja dionika	,278	,006	,734	,359	,194
Organizacijsko-materijalni resursi	,528	,000	,833	,512	,302

Rezultati provedene multiple regresijske analize ukazali su na to da postoji statistički značajna pozitivna povezanost između utjecaja dionika kao kriterija i pretpostavki školskog vođenja kao seta prediktora ($R=0,863$; $F(3,55)=53,307$, $p<0,05$). Pretpostavke školskog vođenja objašnjavaju 74,4% varijance rezultata utjecaja dionika u aktivnostima vođenja. Usto, analiza je pokazala da prediktori obilježja dionika ($\beta=0,278$, $t=2,850$; $p<0,05$) i organizacijsko-materijalni resursi ($\beta=0,528$, $t=4,424$; $p<0,05$) statistički značajno samostalno doprinose objašnjenju varijance rezultata kriterija, dok se prediktor aktivnosti ravnatelja ($\beta=0,149$, $t=1,527$; $p>0,05$) nije pokazao statistički značajnim prediktorom varijabiliteta rezultata kriterija.

Navedeni rezultati istraživanja o samostalnom doprinosu organizacijsko-materijalnih resursa i obilježja dionika u objašnjavanju varijance rezultata utjecaja dionika u aktivnostima vođenja u skladu su s postavljenim pretpostavkama istraživanja. Rezultati istraživanja upućuju na to kako su obilježja dionika poput njihova interesa, motivacije i kompetentnosti za aktivnosti vođenja te pozitivan stav o njihovom uključivanju u aktivnosti vođenja važan čimbenik u postizanju njihova većeg utjecaja u aktivnostima vođenja. Usto, pokazalo se kako organizacijsko-materijalni resursi, koji podrazumijevaju adekvatnu materijalnu osnovu, vrijeme i bitne informacije potrebne za donošenje odluka u aktivnostima vođenja, imaju značajan doprinos pri uvažavanju mišljenja dionika u donošenju odluka i njihovu uključivanju u donošenje važnih

odluka. Naime, za očekivati je da su upravo organizacijsko-materijalni resursi ključni pri određenju utjecaja dionika koji podrazumijeva uvažavanje njihova mišljenja u donošenju odluka i donošenje odluka o važnim pitanjima koja se odnose na školu. Ukoliko dionici posjeduju potrebne resurse (kako organizacijsko-materijalne, tako i ljudske) njihov bi utjecaj trebao biti veći, a da je tome i tako pokazuju nalazi ovog istraživanja.

Dobiveni rezultati istraživanja o samostalnom doprinosu aktivnosti ravnatelja u objašnjavanju varijance rezultata sudjelovanja dionika u aktivnostima vođenja nisu u skladu s postavljenim pretpostavkama istraživanja. Objašnjenje za nalaz o aktivnostima ravnatelja kao prediktoru koji se nije pokazao značajnim, moguće je pronaći u važnosti aktivnosti ravnatelja poput pružanja podrške dionicima pri njihovom uključivanju u aktivnosti vođenja (što su i pokazali nalazi istraživanja prikazani ranije), a ne pri procesima koji se događaju nakon što su dionici već uključeni (primjerice pri uvažavanju njihova mišljenja u donošenju odluka i uključivanju u donošenju važnih odluka, i sl.). Drugim riječima, može se zaključiti kako podrška nadređenih prema dionicima nije značajan čimbenik u situacijama kada su dionici već uključeni u aktivnosti vođenja i kada može uočiti njihov utjecaj kroz uvažavanje njihova mišljenja u donošenju odluka o važnim pitanjima rada škole.

Utvrđivanje doprinosa prediktora objašnjavanju varijance socijalnih odnosa među dionicima u aktivnostima vođenja.

Kako bi se utvrdilo mogu li predvidjeti socijalni odnosi među dionicima u aktivnostima vođenja temeljem aktivnosti ravnatelja, obilježja dionika i organizacijsko-materijalnih uvjeta rada škole provedena je multipla regresijska analiza (Tablica 31.).

Tablica 31. Multipla regresija socijalnih odnosa kao kriterija i aktivnosti ravnatelja, obilježja dionika te organizacijsko-materijalni uvjeti rada škole kao prediktora.

R=0,834 R ² =0,695	Standardizirani beta ponder	p	Korelacija		
			Direktna	Parcijalna	Semiparcijalna
Aktivnosti ravnatelja	,372	,001	,725	,426	,260
Obilježja dionika	,334	,003	,707	,389	,233
Organizacijsko-materijalni resursi	,250	,060	,755	,250	,143

Rezultati provedene multiple regresijske analize ukazali su na to da postoji statistički značajna pozitivna povezanost između socijalnih odnosa među dionicima kao kriterija i pretpostavki školskog vođenja kao seta prediktora ($R=0,834$; $F(3,55)=41,748$, $p<0,05$). Pretpostavke školskog vođenja objašnjavaju 69,5% varijance rezultata socijalnih odnosa među dionicima u aktivnostima vođenja. Usto, analiza je pokazala da prediktori aktivnosti ravnatelja ($\beta=0,372$, $t=3,493$; $p<0,05$) i obilježja dionika ($\beta=0,334$, $t=3,134$; $p<0,05$) statistički značajno samostalno doprinose objašnjenju varijance rezultata kriterija, dok se prediktor organizacijsko-materijalni resursi ($\beta=0,250$, $t=1,918$; $p>0,05$) nije pokazao statistički značajnim prediktorom varijabiliteta rezultata kriterija. Dobiveni nalazi istraživanja o samostalnom doprinosu obilježja dionika i aktivnostima ravnatelja u objašnjavanju varijance rezultata socijalnih odnosa dionika u aktivnostima vođenja u skladu su s postavljenim pretpostavkama istraživanja.

Navedeni rezultati istraživanja o samostalnom doprinosu obilježja dionika i aktivnostima ravnatelja u objašnjavanju varijance rezultata socijalnih odnosa među dionicima u aktivnostima vođenja u skladu su s postavljenim pretpostavkama istraživanja. Rezultati istraživanja ukazuju na to kako postojanje izraženog interesa i motivacije dionika, njihove kompetentnosti i razvijenog pozitivnog stava spram njihove uloge u aktivnostima vođenja, značajno doprinosi razvoju socijalnih odnosa utemeljenih na suradnji, međusobnom povjerenju i podršci. K tome, posebice se ističe značajna uloga ravnatelja koji svojim aktivnostima pružanja podrške i brige

za dionike osiguravaju razvoj suradnje, međusobnog povjerenja te otvorene i podržavajuće komunikacije. Istaknutoj važnoj ulozi ravnatelja idu u prilog i nalazi srodnih istraživanja (primjerice, Bruggencate i sur., 2012; Odhiambo i Hii, 2012) koji naglašavaju kako se od aktivnosti ravnatelja kao pretpostavka školskog vođenja ističu aktivnosti pružanja podrške suradnicima u razvoju pozitivnih socijalnih odnosa među dionicima. Također valja izdvojiti nalaze istraživanja u kojima se posebno izdvojio značajan doprinos pružanja podrške kao značajne aktivnosti školskog vođenja u razvoju suradničkih odnosa među uključenim dionicima (Hulpia i sur., 2011).

Dobiveni rezultati istraživanja o samostalnom doprinosu organizacijsko-materijalnih resursa u objašnjavanju varijance rezultata socijalnih odnosa među dionicima u aktivnostima vođenja, kao i u objašnjenju varijance rezultata sudjelovanja dionika u aktivnostima vođenja, nisu u skladu s postavljenim pretpostavkama istraživanja. U tom smislu valja također uočiti kako u razvoju pozitivnih socijalnih odnosa uključenih dionika u procese vođenja škola, pažnju prije svega valja posvećivati razvoju i jačanju ljudskih potencijala, dok osiguravanje organizacijsko-materijalnih resursa ne treba biti u prvom planu. Drugim riječima, važnost ranije spomenutog ljudskog aspekta školskog vođenja i usmjerenost prije svega pružanju podrške i osnaživanju dionika kroz iskazivanje poštovanja prema njima te odavanje priznanja za njihovu predanost poslu, kompetentnost i požrtvovnost, treba predstavljati prioritet u radu dionika na ključnim pozicijama, ponajviše na poziciji ravnatelja. Tako osnaženi dionici bit će motiviraniji i imat će više interesa uključivati se u različite aktivnosti koje doprinose većoj učinkovitosti škola, pa tako i u aktivnosti vođenja škola.

PRIJEDLOG OKVIRA ZA RAZVOJ I IMPLEMENTACIJU DISTRIBUIRANOG ŠKOLSKOG VOĐENJA UZ ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

U ovome se zaključnom poglavlju disertacije, na temelju (a) analize razrađenog i prikazanog teorijskog okvira nastalog razmatranjem dosadašnjih teorijskih rasprava i empirijskih istraživanja te (b) identificiranjem i izdvajanjem indikativnih nalaza ovoga empirijskog istraživanja, predlaže *okvir za razvoj i implementaciju distribuiranog*⁴⁹ *školskog vođenja* (Tablica 32.). Okvir donosi smjernice namijenjene svim dionicima obrazovanja koji bi trebali biti uključeni u procese vođenja škola (od kreatora obrazovnih politika do praktičara) ističući značaj i odgovornost svakog uključenog dionika u tome procesu. Time se nastoji pridonijeti unapređenju prakse školskog vođenja koje se izdvaja kao ključan čimbenik učinkovite škole i boljih postignuća učenika.

U ovome se radu školsko vođenje prvotno razrađuje kroz *opća obilježja školskog vođenja* koja podrazumijevaju jasno oblikovane ciljeve i viziju škole uz usmjerenost dionika ka njihovom ostvarivanju, poticanje promjena i inovacija u školi te uspostavljanje sustavne komunikacije između uprave i osoblja škole. Potom se školsko vođenje razrađuje kroz dimenzije – *sudjelovanja, utjecaja i socijalnih odnosa*. *Sudjelovanje* podrazumijeva uključenost različitih dionika u proces vođenja škola (donošenje odluka) uz naglašen način njihova sudjelovanja (delegirano ili samoinicijativno sudjelovanje). Dimenzija *utjecaja* odnosi se na važnost uloge uključenih dionika uz uvažavanje njihovih mišljenja i prijedloga u procesima vođenja škola (donošenju odluka). Dimenzija *socijalnih odnosa* uključuje odvijanje aktivnosti vođenja (donošenja odluka) u ozračju međusobne podrške, povjerenja i suradnje. Prema navedenim dimenzijama u radu se polazi od dihotomnog razumijevanja školskog vođenja kroz razlikovanje *individualnog i distribuiranog tipa školskog vođenja*. U okviru postizanja veće učinkovitosti škole i boljih postignuća učenika posebice se ističu upravo obilježja distribuiranog tipa školskog vođenja koja podrazumijevaju dominantno sudjelovanje različitih dionika u aktivnostima vođenja škola neovisno o njihovim formalnim pozicijama. Pritom podrazumijevaju uključene dionike koji iskazuju interes i samoinicijativno sudjeluju u aktivnostima vođenja (donošenja

⁴⁹ Uputno je naglasiti kako se termin *distribuiranog školskog vođenja* kao tip primjerenog školskog vođenja u ovome radu prije svega odnosi na označavanje skupa obilježja *poželjne prakse školskog vođenja*, a ne na *teorijski model školskog vođenja* kako se opisuje u dosadašnjim teorijskim raspravama. U tom smislu *distribuirano školsko vođenje* kao skup obilježja poželjne prakse školskog vođenja uključuje i obilježja isticanja važne uloge ravnatelja u pružanju podrške dionicima i stvaranju pozitivnih socijalnih odnosa među njima koja su se pokazala značajnima, a koja bi prema parcijalnom i jednodimenzionalnom shvaćanju modela vođenja bila pripisana individualnom i/ili hibridnom školskom vođenju.

odluka) uz razvijene socijalne odnose utemeljene na suradnji, dijalogu, međusobnoj podršci i povjerenju. Osim izdvojenih obilježja školskog vođenja u radu se izdvajaju pretpostavke školskog vođenja koje se odnose na aktivnosti ravnatelja, obilježja dionika i organizacijsko-materijalne resurse, a za koje se drži da doprinose razvoju distribuiranog školskog vođenja kao poželjne prakse školskog vođenja.

Na temelju analize dosadašnjih istraživanja i izgrađenog teorijskog okvira izdvojene su sljedeća polazišta za provedeno empirijsko istraživanje. Pošlo se od hipoteze kako se u odgojno-obrazovnoj praksi vođenja na razini osnovne škole u RH može uočiti to da hrvatske osnovne škole u većini pripadaju kategoriji škola *u većoj mjeri zastupljena opća obilježja vođenja* što znači da škole imaju jasno oblikovane ciljeve i viziju uz usmjerenost dionika ka njihovom ostvarivanju, da se u školama potiču promjene i inovacije te da je uspostavljena sustavna komunikacija između uprave i osoblja škole. Nadalje, pošlo se od hipoteze kako se u odgojno-obrazovnoj praksi vođenja na razini osnovne škole u RH može uočiti to da hrvatske osnovne škole u većini pripadaju kategoriji škola *u većoj mjeri distribuiran tip vođenja*, odnosno da se u aktivnosti vođenja škola uključuju različiti dionici, neovisno o njihovim formalnim pozicijama, uz izražen interes i samoinicijativno sudjelovanje kojeg karakteriziraju socijalni odnosi utemeljeni na suradnji, dijalogu, međusobnoj podršci i povjerenju. Pretpostavilo se kako se u odgojno-obrazovnoj praksi vođenja na razini osnovne škole u RH može uočiti to da hrvatske osnovne škole u većini pripadaju kategoriji škola *u većoj mjeri razvijene pretpostavke školskog vođenja* što znači da ravnatelj pruža podršku suradnicima kroz poticanje na profesionalni razvoj, pružanje smjernica za rad i upućivanje pohvala za dobro obavljen posao; da uključeni dionici iskazuju interes za sudjelovanjem u aktivnostima vođenja, imaju razvijene kompetencije i pozitivan stav spram njihova uključivanja u aktivnosti vođenja; te da su dionicima osigurani organizacijsko-materijalni resursi u okviru zadovoljavajuće materijalne osnove potrebne za rad, osiguranog vremena i relevantnih informacija za sudjelovanjem u aktivnostima vođenja (donošenja odluka). Također pretpostavilo se i da su veličina škole te okružje rada škole kao opća obilježja škola povezana kako s obilježjima školskog vođenja, tako i s pretpostavkama školskog vođenja. Konačno, pošlo se od hipoteze da postoji statistički značajna povezanost između pretpostavki školskog vođenja i obilježja školskog vođenja u odgojno-obrazovnoj praksi na razini osnovne škole u RH.

U kontekstu izgrađenog teorijskog okvira i postavljenih hipoteza istraživanja u nastavku teksta izdvajaju se indikativni nalazi ovoga empirijskog istraživanja koji ukazuju na prostor za

unapređenje prakse školskog vođenja. Ističu se objašnjenja i zaključci na koje indikativni nalazi ovoga empirijskog istraživanja upućuju uz predlaganje smjernica sažetih u *Okviru za razvoj i implementaciju distribuiranog školskog vođenja* (Tablica 30.).

Od nalaza koji se odnose na opća obilježja školskog vođenja valja izdvojiti nalaz o relativno visokom postotku hrvatskih osnovnih škola koja pripadaju kategoriji u kojima su u manjoj mjeri zastupljena opća obilježja vođenja (49,2%). Objašnjenje za istaknuti nalaz može se pronaći u tome što je vođenje relativno novo područje unutar obrazovanja koje se počinje razvijati unutar *policy* i znanstvenog okruženja. U tom smislu postojeće *policy* smjernice i preporuke tek moraju zaživjeti u praksi, a ako su i zaživjele nerijetko ih obilježava stihijska i nesustavna provedba. Slijedom toga, budući da opća obilježja školskog vođenja uključuju obilježja sustavnosti i formalizacije, praksu školskog vođenja bi na razini osnovnih škola RH trebalo usustaviti i formalizirati. Prve mjere razvijanja školskog vođenja u tome smjeru trebaju uključivati aktivnosti osnaživanja uloge ravnatelja kao ključnog dionika i nositelja procesa vođenja škola kroz izradu kompetencijskog standarda za ravnatelje, osposobljavanje ravnatelja za vođenje kroz institucionaliziranje obrazovanja ravnatelja te izradu programa i postupka licenciranja ravnatelja. Uz osnaživanje ravnatelja kao ključnog dionika i nositelja procesa vođenja škola te usustavljanje i institucionaliziranje njihova obrazovanja, valja se posvetiti i osnaživanju drugih dionika (učitelja, stručnih suradnika, roditelja i učenika) za vođenje kroz njihovo osposobljavanje uz permanentno poticanje na cjeloživotno učenje, profesionalni razvoj i stručno usavršavanje. Nadalje, ukoliko se izdvoji indikativan nalaz najniže procjene učitelja o općim obilježjima školskog vođenja, a koja se odnosi na postojanje povjerenstva koja rade na unapređenju rada škole pored zakonom predviđenih tijela ($M=3,85$; $SD=1,061$), razvoj sustavnosti i formalizacije školskog vođenja treba ići u smjeru povećanja interesa i motiviranosti drugih dionika (posebice učitelja) za uključivanjem u aktivnosti koje nisu predviđene zakonom i ne odnose se na njihovu primarnu aktivnost. S obzirom na stalna upozorenja iz struke o neodgovarajućoj raspodjeli radnih zaduženja i neravnomjernu uključenost dionika u poslove koji se ne odnose na njihovu primarnu aktivnost, valjalo bi ići u smjeru priznavanja uloženog vremena za realizaciju dodatnih aktivnosti u tjedna zaduženja zaposlenih u školi, osiguravanje odgovarajuće raspodjele radnih zaduženja zaposlenika i vrednovanja dodatnog angažmana dionika kroz različite oblike benefita (primjerice, napredovanja u viša zvanja, dodaci na plaće).

Od nalaza koji se odnose na obilježja tipova školskog vođenja valja izdvojiti nalaz o razmjernoj većini hrvatskih osnovnih škola koja pripada kategoriji škola u kojima su zastupljenija obilježja distribuiranog školskog vođenja (59,3%). Objašnjenje za razmjernu većinu hrvatskih osnovnih škola koja pripada kategoriji škola u kojima su zastupljenija obilježja distribuiranog školskog vođenja pronalazi se u postojanju zakonske regulative RH koja podržava praksu značajne uključenosti različitih dionika, ne samo ravnatelja, u procese donošenja odluka (kroz primjerice rad učiteljskog i nastavničkog vijeća te školskog odbora). Ukoliko se razmatra postojeća zakonska regulativa valja uočiti kako je njome u većini osigurano ostvarivanje *sudjelovanja* kao prve dimenzije distribuiranog školskog vođenja u odgojno-obrazovnoj praksi. Drugim riječima, zakonskom regulativom osigurano je to da su različiti dionici *uključeni* u procese vođenja. Pritom kao skupinu najmanje zastupljenih dionika u aktivnostima vođenja posebice valja istaknuti ulogu učenika. Iz nalaza ovoga istraživanja zaključuje se o nedovoljno istaknutoj ulozi učenika u donošenju odluka (najniža procjena učitelja o obilježjima tipa vođenja prema dimenziji utjecaja odnosi se na istaknutu ulogu učenika u donošenju odluka $M=3,05$; $SD=0,985$). U skladu s tim treba poraditi na dopuni zakonske regulative po pitanju sudjelovanja učenika u procesima donošenja odluka budući da postojeća zakonska regulativa podrazumijeva njihovo sudjelovanje, no bez prava odlučivanja.

Osim uključenosti različitih dionika u aktivnosti vođenja škola valja razmotriti *načine* njihova uključivanja i razinu *utjecaja* koju posjeduju u procesima vođenja jednom kada su uključeni. Nalazi ovoga istraživanja upućuju na zaključak o naglašeno delegiranom načinu sudjelovanja drugih dionika u aktivnostima vođenja. Jedna od najviših procjena učitelja o obilježjima tipa vođenja prema dimenziji sudjelovanja odnosi se na upravo na ravnateljevo zaduživanje drugih dionika za obavljanje aktivnosti ključnih za rad škole ($M=4,04$; $SD=0,951$). Takvo dominantno delegiranje zadataka kao način sudjelovanja dionika u aktivnostima vođenja škola podrazumijeva izostanak njihova aktivnog i samoinicijativnog uključivanja. Slijedom toga, valja istaknuti i nisku procjenu tvrdnje koja se odnosi na sudjelovanje roditelja koji nisu članovi nekih formalnih tijela (školski odbor, vijeće roditelja) u donošenju odluka ($M=2,82$; $SD=1,111$). Uočava se negativan trend nedovoljnog sudjelovanja roditelja u aktivnostima vođenja škola, posebice onih koji nisu uključeni u rad formalnih tijela škole što također upućuje na zaključak izostanka aktivnog i samostalnog preuzimanja inicijative za uključivanjem u aktivnosti vođenja škola. Zaključno, izražen izostanak aktivnog i samostalnog preuzimanja inicijative za uključivanjem različitih dionika u aktivnosti vođenja može se povezati s najnižim nalazom o međusobnom povjerenju unutar školskog kolektiva kada se razmatraju obilježja

vođenja s obzirom na dimenziju socijalnih odnosa (najniža procjena učitelja o obilježjima tipa vođenja prema dimenziji socijalnih odnosa podrazumijeva postojanje međusobnog povjerenja unutar školskog kolektiva $M=3,81$; $SD=1,023$). Naime, s obzirom na istaknuti indikativni nalaz i teorijski razloženu važnost međusobnog povjerenja kao mehanizma povećavanja motiviranosti i interesa dionika za sudjelovanjem u aktivnostima vođenja sa ciljem unapređenja rada škole i povećanja njene učinkovitosti, valja se usmjeriti na izgradnju povjerenja, kako interpersonalnog tako i onoga na institucionalno-političkoj razini. Budući da povjerenje uključuje vjerovanje u to kako su drugi kompetentni, otvoreni, savjesni i pouzdani, pažnju treba posvetiti izgradnji tih obilježja prije svega kroz izgradnju otvorenog obrazovnog sustava čiji su dionici kompetentni, pouzdani i savjesni. Posebice valja naglasiti da se kroz postizanje suglasja oko temeljnih ciljeva odgoja i obrazovanja te postizanja i zadržavanja dosljednosti i kontinuiteta u njihovu ostvarivanju izgrađuje povjerenje na institucionalno-političkoj razini. Usporedno s izgradnjom povjerenja na institucionalno-političkoj razini na kojem bi u obrazovnom kontekstu RH trebalo poraditi, razvija se pozitivna slika o obrazovanju koja posljedično doprinosi i poboljšanju statusa učitelja i ostalih obrazovnih djelatnika u društvu.

Od nalaza koji se odnose na zastupljenost pretpostavki školskog vođenja valja izdvojiti nalaz o relativno visokom postotku hrvatskih osnovnih škola koje pripadaju kategoriji u kojima su u manjoj mjeri razvijene pretpostavke vođenja (50,8%). Objašnjenje za nalaz o relativno visokom postotku škola koje pripadaju kategoriji u kojima su u manjoj mjeri razvijene pretpostavke vođenja, a koje se odnose na aktivnosti ravnatelja, pronalazi se u tome što ravnatelji još uvijek ne pokazuju dovoljnu spremnost na podjelu svojih ovlasti s drugim dionicima, kao i u tome što ravnatelji nemaju razvijene zadovoljavajuće načine motiviranja svojih zaposlenika koje se prije svega očituju u pružanju podrške, razvoju povjerenja i međusobne suradnje s dionicima. Takvo je stanje zasigurno povezano s već spomenutim nedostatkom sustavnog osposobljavanja ravnatelja kojim bi se osigurao razvoj potrebnih kompetencija za vođenje. Usto, indikativan nalaz najniže procjene učitelja o pretpostavkama školskog vođenja s obzirom na aktivnosti ravnatelja, a koja se odnosi na ravnateljev doprinos razvoju povjerenja unutar školskog kolektiva ($M=4,14$; $SD=1,001$), ponovno upućuje na važnost usmjeravanja na izgradnju povjerenja gdje se u izgradnji povjerenja unutar školskog kolektiva ističe značajna uloga ravnatelja. Nalazima o pretpostavkama školskog vođenja s obzirom na aktivnosti ravnatelja, mogu se pridodati nalazi o pretpostavkama školskog vođenja s obzirom na obilježja dionika. Valja istaknuti najniži rezultat procjene učitelja o interesu roditelja za sudjelovanjem o odlučivanjem na razini škole ($M=3,47$; $SD=0,884$) i rezultat koji ga slijedi o interesu učitelja

za sudjelovanjem u aktivnostima vođenja škola ($M=3,55$; $SD=0,907$). S obzirom na te i ranije prikazane nalaze, valja promišljati o mehanizmima povećanja interesa i motiviranosti za sudjelovanjem u aktivnostima vođenja kako roditelja i učitelja, tako i ostalih dionika. Prema prikazanom teorijskom okviru povećanju interesa i motiviranosti dionika za uključivanje u aktivnosti vođenja, uz isticanje izgradnje povjerenja, ističe se razvoj školske kulture utemeljene na suradničkim odnosima te otvorenoj i podržavajućoj komunikaciji. Nadalje, objašnjenje za nalaz o relativno visokom postotku škola koje pripadaju kategoriji u kojima su u manjoj mjeri razvijene pretpostavke vođenja koje se odnose na organizacijsko-materijalne resurse, pronalazi se u specifičnostima hrvatskog obrazovnog sustava s obzirom na obilježje nedostatnog ulaganja u obrazovanje koje dovodi do neodgovarajuće materijalne opremljenosti škola. Naime, nedovoljno ulaganje u obrazovanje s tendencijom pada uz nedostatak sustavnosti, transparentnosti i ujednačenosti u raspodjeli sredstava namijenjenih obrazovanju dovodi do neodgovarajuće materijalne opremljenosti škola. U tom smislu valja izdvojiti najniži rezultat procjene učitelja o postojanju materijalne osnove za provođenje aktivnosti koje doprinose razvoju škole ($M=3,35$; $SD=1,045$). Navedeni nalaz upućuje na postavljanje zahtjeva za većim ulaganjem u obrazovanje kojeg treba slijediti učinkoviti sustav financiranja uz jasno formuliranje metoda i kriterija alokacije tih sredstava. Prema razloženom teorijskom okviru učinkoviti sustav financiranja obrazovanja trebao bi uključivati aktiviranje tržišnih mehanizama u javnom obrazovanju uz postojeće proračunske izvore financiranja, decentralizaciju financiranja uz razgraničavanje uloga i ovlasti između različitih razina vlasti (državna razina, lokalna razina, razina škola) te decentralizaciju odgovornosti nižih jedinica za preuzete obveze u obrazovanju čemu se obrazovni sustav RH treba usmjeriti.

Nalazi provedenog empirijskog istraživanja pokazali su da postoji statistički značajna kontingencijska povezanost između obilježja tipa školskog vođenja i pretpostavki školskog vođenja. Dodatno, u utvrđivanju prirode navedene povezanosti i samostalnog doprinosa pojedinih grupa pretpostavki školskog vođenja (aktivnosti ravnatelja, obilježja dionika i organizacijsko-materijalnih resursa) u objašnjavanju varijance izdvojenih dimenzija obilježja tipa školskog vođenja (sudjelovanje, utjecaj i socijalni odnosi), dobiveni su sljedeći rezultati. Pokazalo se kako statistički značajan samostalni doprinos objašnjenju varijance sudjelovanja imaju obilježja dionika i aktivnosti ravnatelja. Nadalje, pokazalo se kako statistički značajan samostalni doprinos objašnjenju varijance utjecaja imaju obilježja dionika i organizacijsko-materijalni resursi. Pokazalo se i to kako statistički značajan samostalni doprinos objašnjenju varijance socijalnih odnosa imaju obilježja dionika i aktivnosti ravnatelja. Iz navedenih nalaza

može se uočiti kako pretpostavke školskog vođenja koje se odnose na obilježja dionika imaju statistički značajan samostalni doprinos u objašnjenju varijance svih triju dimenzija obilježja tipa školskog vođenja – sudjelovanja, utjecaja i socijalnih odnosa. Može se uočiti i to kako pretpostavke školskog vođenja koje se odnose na aktivnosti ravnatelja imaju statistički značajan samostalni doprinos u objašnjenju varijance dviju dimenzija obilježja tipa školskog vođenja – sudjelovanja i socijalnih odnosa. Konačno, može se uočiti kako organizacijsko-materijalni resursi kao pretpostavke školskog vođenja imaju statistički značajan samostalni doprinos u objašnjenju varijance samo dimenzije utjecaja kao obilježja tipa školskog vođenja. Navedeni nalazi idu u prilog ranije istaknutim nalazima koji upućuju na zaključak o važnosti posvećivanja pažnje prije svega razvoju ljudskih potencijala u obliku jačanja interesa i motivacije dionika za njihovo uključivanje u aktivnosti vođenja, formiranju njihovog pozitivnog stava spram uključivanja u procese vođenja te konačno razvoju njihove osposobljenosti za donošenje odluka i vođenje škola čime se obuhvaća ostvarivanje pretpostavki koje se odnose na obilježja dionika. Usto, u okviru razvoja i jačanja ljudskih potencijala valja se usmjeriti i na osnaživanje ravnatelja kao ključnog dionika procesa vođenja u pružanju podrške dionicima i razvoju suradnje među njima utemeljene na povjerenju i otvorenoj komunikaciji. Na kraju, osim razvoja ljudskih potencijala valja se posvetiti i već spomenutom osiguravanju prikladne razine organizacijsko-materijalnih resursa kao važnih pretpostavki za ostvarivanje dimenzije utjecaja dionika u procesima vođenja, a koje se odnose na osiguravanje materijalne osnove za rad u školama, osiguravanje dostupnosti i transparentnosti relevantnih informacija za sudjelovanjem u aktivnostima vođenja škola (donošenju odluka) te osiguravanje resursa vremena za sudjelovanjem u aktivnostima vođenja (donošenju odluka).

Iz istaknutih nalaza istraživanja o zastupljenosti općih obilježja vođenja, tipova vođenja i razvijenosti pretpostavki vođenja u odgojno-obrazovnoj praksi hrvatskih osnovnih škola te zaključaka na koje istaknuti nalazi upućuju, proizlaze smjernice za razvoj i implementaciju distribuiranog školskog vođenja i to prema njegovim temeljnim dimenzijama – osnaživanje *sudjelovanja* dionika u aktivnostima vođenja, povećanje *utjecaja* dionika u aktivnostima vođenja i razvoj *suradničkih odnosa* među dionicima u aktivnostima vođenja (Tablica 32.).

Tablica 32. Okvir za razvoj i implementaciju distribuiranog školskog vođenja.

OKVIR ZA RAZVOJ I IMPLEMENTACIJU DISTRIBUIRANOG ŠKOLSKOG VOĐENJA
<i>Oснаživanje sudjelovanja dionika u aktivnostima vođenja, povećanje utjecaja dionika u aktivnostima vođenja i razvoj suradničkih odnosa među dionicima u aktivnostima vođenja</i>
Prijedlog smjernica
<i>Osiguravanje formalnih pretpostavki (podržavajuće zakonske regulative) za uključivanjem dionika u procese donošenja odluka.</i>
<i>Oposobljavanje ravnatelja za vođenje škola kroz specijalističke studije za ravnatelje i programe cjeloživotnog učenja.</i>
<i>Uvođenje licenciranja ravnatelja kao dokaz kvalificiranosti za obavljanje te dužnosti.</i>
<i>Oposobljavanje učitelja i stručnih suradnika za vođenje škola kroz programe inicijalnog obrazovanja i programe cjeloživotnog učenja.</i>
<i>Oposobljavanje učenika i roditelja za vođenje škola kroz različite programe osmišljene na razini škole.</i>
<i>Poticanje dionika na cjeloživotno učenje, profesionalni razvoj i stručno usavršavanje.</i>
<i>Razvoj pozitivnog stava o važnosti uključenosti različitih dionika u aktivnostima vođenja.</i>
<i>Poticanje na suradničke odnose i razmjenu resursa među uključenim dionicima.</i>
<i>Osiguravanje dostupnosti i transparentnosti relevantnih informacija za sudjelovanjem u aktivnostima vođenja škola (donošenju odluka).</i>
<i>Osiguravanje resursa vremena za sudjelovanjem u aktivnostima vođenja (donošenja odluka).</i>
<i>Priznavanje uloženog vremena za realizaciju dodatnih aktivnosti u tjedna zaduženja zaposlenih u školi.</i>
<i>Osiguravanje odgovarajuće raspodjele radnih zaduženja zaposlenika.</i>
<i>Vrednovanje dodatnog angažmana zaposlenika kroz različite oblike benefita (primjerice, napredovanje u viša zvanja, dodaci na plaće, ...).</i>
<i>Veća javna ulaganja u obrazovanje uz oblikovanje učinkovitog sustava financiranja obrazovanja s jasno formuliranim metodama i kriterijima alokacije sredstava.</i>
<i>Kontinuirano, dosljedno i pouzdano provođenje obrazovnih politika i reformi zasnovanih na općim zajedničkim ciljevima usmjerenim ka učinkovitijem obrazovanju i boljim postignućima učenika.</i>
<i>Stvaranje pozitivne slike o obrazovanju i njenim ključnim dionicima u društvu kroz kontinuirano, dosljedno i pouzdano provođenje obrazovnih politika i reformi.</i>

Nakon prikaza okvira za razvoj i implementaciju distribuiranog školskog vođenja valja naglasiti to kako su neke od predloženih smjernica za razvoj i implementaciju školskog vođenja, koje proizlaze iz nalaza ovoga istraživanja, već oblikovane unutar postojećih *policy* i stručnih

preporuka te su u skladu s njima i učinjeni značajni koraci za njihovu realizaciju unutar hrvatskog odgojno-obrazovnog konteksta. Kao primjer dovoljno je navesti već formilirane standarde zanimanja ravnatelja i modele licenciranja ravnatelja kojima se nastoji osigurati profesionalizacija pozicije ravnatelja te ukazati na veliku odgovornost koju obavljanje toga posla za sobom povlači. Podržavajuća politička volja za realizaciju te i ostalih mjera (smjernica) sljedeća je značajna karika u ostvarivanju postavljenih zahtjeva. Podržavajuću političku volju treba pratiti predana i aktivna usmjerenost svih dionika uključenih u proces obrazovanja uz preuzimanje odgovornosti za implementaciju predstavljenih pretpostavki i obilježja distribuiranog školskog vođenja. Pritom je kao motivirajući čimbenik za suradničko djelovanje svih dionika uključenih u proces obrazovanja, važno postaviti zajedničke ciljeve koji uključuju postizanje veće učinkovitosti škola i ostvarivanje boljih učeničkih postignuća što u konačnici doprinosi razvoju društva u cjelini.

U zaključnom dijelu valja istaknuti koja su otvorena pitanja proizašla iz ovoga istraživanja te koja su njegova ograničenja, ali i znanstveni doprinos kako bi se uočio istraživački prostor za buduća istraživanja. Prvo, ostaje za istražiti koja je povezanost između distribuiranog školskog vođenja i učinkovitosti škole čime bi se ispitala opća pretpostavka o (distribuiranom) školskom vođenju kao ključnom čimbeniku učinkovite škole od koje se polazi u ovome radu. Uputno je naglasiti kako će se doprinos distribuiranog školskog vođenja kao poželjne prakse u ostvarivanju učinkovitosti škole ispitati dobivenim nalazima drugih dionica istraživanja unutar znanstveno-istraživačkog projekta čiji je ovaj rad značajan dio.⁵⁰ Osim navedenog istraživačkog pitanja o povezanosti obilježja distribuiranog školskog vođenja i učinkovitosti škole, ostaje za istražiti posredujuće djelovanje kontekstualnih varijabli koje se nisu razmatrale unutar ovoga istraživanja. Drugim riječima, dobiveni nalaz o tome da ne postoji statistički značajna povezanost tipa vođenja u hrvatskim osnovnim školama i općih obilježja škole (veličina škole; okružje rada škole), odnosno povezanosti pretpostavki vođenja u hrvatskim osnovnim školama i općih obilježja škole (veličina škole; okružje rada škole), može ukazati na posredujuće djelovanje nekih drugih kontekstualnih varijabli (primjerice nekih obilježja učitelja poput spola i/ili radnog iskustva u struci) koje nisu obuhvaćane ovom dionicom istraživanja, a čime se otvara istraživački prostor nekim drugim budućim istraživanjima. Nadalje, valja

⁵⁰ Valja podsjetiti kako će se povezanost distribuiranog školskog vođenja i učinkovitosti škole ispitati 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) te projekta *Ispitivanje obilježja školskog vođenja u hrvatskim osnovnim školama* (koji podupire Sveučilište u Rijeci, broj projekta 13.04.1.3.13), čiji je voditelj prof. dr. sc. Branko Rafajac.

naglasiti kako se javila potreba za obuhvatniji pristup u ispitivanju dimenzije sudjelovanja u aktivnostima vođenja iz aspekta načina na koji uključeni dionici donose odluke. Za potrebe ovoga istraživanja način donošenja odluka parcijalno je određen donošenjem odluka na temelju argumenata i relevantnih informacija, pa ostaje za istražiti kako uključeni dionici donose odluke s obzirom na razrađen koncept kritičkog donošenja odluka koji se preliminarno prikazao u teorijskom okviru ovoga istraživanja, a uključuje obilježja poput uvažavanja ciljeva i vizije organizacije pri donošenju odluka, vrednovanja pretpostavki prije iznošenja prigovora, uvažavanja konteksta situacije i procjenjivanje implikacije odluka, razvoj fleksibilnosti i otvorenosti u donošenju odluka. Uz navedena otvorena pitanja kojima se postavljaju nova polazišta budućih istraživanja, osvrnuti se treba i na ograničenja koja ovo istraživanje uključuje. Prvo, u istraživanje su uključeni učitelji kao sudionici istraživanja, pa valja istaknuti kako nalaze istraživanja treba razmatrati imajući na umu perspektivu učitelja. Buduća istraživanja trebala bi uključiti i ostale ključne dionike (ravnatelje, stručne suradnike, učenike, roditelje) kao sudionike istraživanja kako bi se uključile različite perspektive i osigurala obuhvatnija slika razmatranja fenomena školskog vođenja. Drugo, u istraživanju je primijenjen kvantitativan metodološki pristup uz postupak anketiranja za prikupljanje podataka, pa istraživanje uključuje ograničenja koje takav metodološki pristup sa sobom i nosi (poput šireg opisa istraživačkog fenomena bez dublje perspektive i dubljeg razumijevanja problema). Iz navedenog proizlazi potreba za provedbom daljnjih istraživanja ovoga fenomena u okviru kvalitativne metodologije čime bi se osiguralo dublje razumijevanje fenomena školskog vođenja.

Unatoč istaknutim ograničenjima, valja naglasiti kako se ovim istraživanjem obogatilo i proširilo istraživačko područje školskog menadžmenta unutar hrvatskog istraživačkog konteksta. S obzirom na uočenu usmjerenost dosadašnjih istraživanja na pristup konceptu školskog vođenja kroz istaknutu ulogu i kompetencije ravnatelja, ovo istraživanje je svojim nalazima i zaključcima doprinijelo uključivanju distribuiranog vođenja škola u istraživačko područje školskog menadžmenta unutar hrvatskog istraživačkog konteksta. Drugim riječima, u fokusu istraživanja više nije isključivo istaknuta uloga ravnatelja, već se istraživački prostor proširio i na razmatranje drugih dionika odgoja i obrazovanja u procesu vođenja škola, s istaknutom ulogom učitelja u tome procesu. Slijedom toga, razrađen je teorijski okvir za istraživanje školskog vođenja uz obuhvatnu konceptualizaciju i operacionalizaciju školskog vođenja, koja nije uključila samo obilježja školskog vođenja (kako je do sada dominantno bio slučaj u kontekstu stranih istraživanja), već i identificiranje i kategorizaciju pretpostavki koje doprinose njegovu razvoju. Nadalje, na temelju razrađenog teorijskog okvira konstruiran je

instrument za ispitivanje školskog vođenja *Upitnik o obilježjima školskog vođenja* čime se dodatno otvorio prostor za buduća inovativna istraživanja područja školskog vođenja. Konačno, formuliranim i predloženim smjernicama za razvoj i implementaciju distribuiranog školskog vođenja nastoji se doprinijeti unapređenju prakse školskog vođenja u hrvatskim (osnovnim) školama čime se posredno doprinosi većoj učinkovitosti škola i boljim postignućima učenika.

SAŽETAK

U ovoj se doktorskoj disertaciji polazi od opće pretpostavke o školskom vođenju kao ključnom čimbeniku učinkovitosti škola. Pretpostavlja se da aktivno sudjelovanje različitih dionika u aktivnostima vođenja škola povećava učinkovitost škola i doprinosi boljim postignućima učenika. Slijedom toga, rad se fokusira na fenomen školskog vođenja koji se definira kao proces utjecaja dionika u donošenju odluka usmjeren na izradu i ostvarenje općeg cilja škole uz naglašeno poticanje promjena i inovacija. Fenomen školskog vođenja dalje se razlaže kroz *obilježja školskog vođenja* i *pretpostavke školskog vođenja*. Obilježja školskog vođenja uključuju (a) *opća obilježja školskog vođenja* i (b) *obilježja tipova školskog vođenja*. Opća uključuju jasno oblikovane ciljeve i viziju škole uz usmjerenost dionika ka njihovom ostvarivanju; poticanje promjena i inovacija u školi; te uspostavljanje sustavne komunikacije između uprave i osoblja škole. Obilježja tipova školskog vođenja obilježja uključuju sljedeće tri dimenzije. *Sudjelovanje*, dimenzija obilježja tipova školskog vođenja koja se odnosi na uključenost različitih dionika u procesu vođenja škola (donošenju odluka) uz naglašeno delegirano ili samoinicijativno sudjelovanje. *Utjecaj*, dimenzija obilježja tipova školskog vođenja koja se odnosi na važnost uloge uključenih dionika uz uvažavanje njihovih mišljenja i prijedloga u procesima vođenja škola (donošenju odluka). *Socijalni odnosi*, dimenzija obilježja tipova školskog vođenja koja uključuje utemeljenost procesa vođenja (donošenja odluka) na međusobnoj podršci, povjerenju i suradnji uključenih dionika u procesima vođenja škola (donošenju odluka). Prema navedenim dimenzijama u radu se razlikuju dva tipa školskog vođenja – *individualno školsko vođenje* i *distribuirano školsko vođenje*. Individualno školsko vođenje karakterizira ključna uloga ravnatelja u procesu vođenja škola koji uglavnom samostalno donosi odluke i utječe na procese donošenja odluka, dok drugi dionici (učitelji, stručni suradnici, roditelji, učenici, vanjski dionici) uglavnom ne sudjeluju i ne utječu na proces donošenja odluka. S druge strane, distribuirano školsko vođenje karakterizira dominantno sudjelovanje različitih dionika, neovisno o njihovim formalnim pozicijama, u aktivnostima vođenja škola. Pritom se ističe kako uključeni dionici pokazuju visoku razinu interesa i samoinicijativnog uključivanja uz razvijene socijalne odnose utemeljene na suradnji, dijalogu, međusobnoj podršci i povjerenju.

Osim prikazanih obilježja školskog vođenja u radu se ističe kako ostvarivanju tih obilježja doprinose pretpostavke školskog vođenja koje se u radu kategoriziraju prema sljedećim grupama. *Aktivnosti ravnatelja*, pretpostavke školskog vođenja koje se odnose na aktivnosti

pružanja podrške suradnicima kroz poticanje na profesionalni razvoj, pružanje smjernica i pomoći u radu, pohvaljivanje za dobro obavljen posao uz razvijanje suradničkih odnosa među njima. *Obilježja dionika*, pretpostavke školskog vođenja koje se odnose na interes i kompetentnost dionika za sudjelovanjem u procesu vođenja (donošenja odluka) uz razvijene stavove o njihovoj ulozi u tome procesu. *Organizacijsko-materijalni resursi*, pretpostavke školskog vođenja koje uključuju materijalnu osnovu za rad te potrebno vrijeme i relevantne informacije za sudjelovanje u procesima vođenja (donošenja odluka).

S obzirom na tako postavljen teorijski okvir, temeljno istraživačko pitanje ove doktorske disertacije odnosi se na to koja su obilježja vođenja u hrvatskim osnovnim školama te doprinose li pretpostavke školskog vođenja njihovom razvoju. Osnovnu populaciju ovoga istraživanja čine matične osnovne škole RH, a u istraživanje su uključeni učitelji tih škola kao grupa sudionika koji su izdvojeni kao ključni dionici za ispitivanje obilježja prakse (distribuiranog) školskog vođenja (N škola=59; N učitelji=1155). U istraživanju se primijenio postupak anketiranja za kolektiranje podataka. Korišten je *Upitnik o obilježjima školskoga vođenja*. Obrada podataka izvršila se putem Statističkog programa za društvene znanosti (IBM SPSS 20.0.). Računale su se osnovne vrijednosti deskriptivne statistike – odgovarajuće mjere centralne tendencije, odgovarajuće mjere varijabilnosti i postoci sa ciljem opisivanja obilježja i pretpostavki školskog vođenja. Provele su se klaster analize i podjela prema medijanu uz računanje pripadajućih postotaka i frekvencija, hi-kvadrat testovi i multiple regresijske analize.

Nalazi istraživanja pokazali su kako u odgojno-obrazovnoj praksi vođenja hrvatske osnovne škole u gotovo jednakom omjeru pripadaju grupi škola u kojima su u većoj mjeri zastupljena opća obilježja vođenja, odnosno kategoriji škola u kojima su u manjoj mjeri zastupljena opća obilježja vođenja. Nadalje, nalazi provedenog empirijskog istraživanja pokazali su da relativna većina hrvatskih osnovnih škola pripada kategoriji škola u kojima su zastupljenija obilježja distribuiranog školskog vođenja, za razliku od kategorije škola u kojima su zastupljenija obilježja individualnog školskog vođenja. Nalazi istraživanja pokazali su kako u odgojno-obrazovnoj praksi vođenja na razini osnovne škole u RH hrvatske osnovne škole u gotovo jednakom omjeru pripadaju grupi škola u kojima su u manjoj mjeri razvijene pretpostavke vođenja, odnosno kategoriji škola u kojima su u većoj mjeri razvijene pretpostavke vođenja. U istraživanju je potvrđeno da postoji statistički značajna kontingencijska povezanost između obilježja tipa školskog vođenja s pretpostavkama vođenja. Dodatno, pokazalo se kako statistički značajan samostalni doprinos objašnjenju varijance sudjelovanja imaju obilježja dionika i aktivnosti ravnatelja. Nadalje, pokazalo se kako statistički značajan samostalni doprinos

objašnjenju varijance utjecaja imaju obilježja dionika i organizacijsko-materijalni resursi. Pokazalo se i to kako statistički značajan samostalni doprinos objašnjenju varijance socijalnih odnosa imaju obilježja dionika i aktivnosti ravnatelja.

Nalazi provedenog istraživanja upućuju na zaključke o potrebi za većom usmjerenošću na razvoj i osnaživanje ljudskih potencijala kako bi se razvila obilježja (distribuiranog) školskog vođenja u odgojno-obrazovnoj praksi. Postavlja se zahtjev za razvojem i osnaživanjem ljudskih potencijala u obliku jačanja interesa i motivacije dionika za njihovo uključivanje u aktivnosti vođenja, formiranju njihovog pozitivnog stava spram uključivanja u procese vođenja te konačno razvoju njihove osposobljenosti za donošenje odluka i vođenje škola čime se obuhvaća ostvarivanje pretpostavki koje se odnose na obilježja dionika. Usto, u okviru razvoja i jačanja ljudskih potencijala valja se usmjeriti i na osnaživanje ravnatelja kao ključnog dionika procesa vođenja u pružanju podrške dionicima te razvoju suradnje među njima utemeljene na povjerenju i otvorenoj komunikaciji. Na kraju, osim razvoja ljudskih potencijala zaključuje se o važnosti osiguravanja prikladne razine organizacijsko-materijalnih resursa kao važnih pretpostavki za ostvarivanje dimenzije utjecaja dionika u procesima vođenja. Osiguravanjem prikladne razine organizacijsko-materijalnih resursa kojeg prate veća javna ulaganja u obrazovanje šalje se jasna poruka o važnosti obrazovanja u društvu. Na to se dakle nadovezuje širi društveni kontekst statusa obrazovanja i njegovih dionika, a koji je povezan s razinom motivacije, angažiranosti, uključenosti i zadovoljstva koje će ti dionici razviti te na taj način doprinijeti ostvarivanju dobrobiti školskog vođenja u odgojno-obrazovnoj praksi, a time konačno i ostvarivanju dobrobiti obrazovanja u društvu uopće.

Ključne riječi: aktivnosti ravnatelja; distribuirano školsko vođenje; individualno školsko vođenje; obilježja dionika; obilježja školskog vođenja; organizacijsko-materijalni resursi; socijalni odnosi; sudjelovanje; utjecaj, pretpostavke školskog vođenja.

SUMMARY

This doctoral thesis starts with the general assumption of school leadership as a key factor for school effectiveness. It is assumed that active participation of different stakeholders in school leadership activities increases school effectiveness and contributes to students' better achievements. Consequently, the paper focuses on the phenomenon of school leadership, which is defined as the process of stakeholder's influence in decision-making aimed at delivering and achieving the school's overall goal, with the emphasis on promoting change and innovation. The phenomenon of school leadership is further distinguished by the *school leadership characteristics* and *school leadership facilitators*. The school leadership characteristics include (a) *general school leadership characteristics* and (b) *characteristics of school leadership types*. General characteristics include clearly designed school objectives and vision with the stakeholders oriented towards their realization; promoting change and innovation in school; and establishing systematic communication between school administration and staff. The characteristic of school leadership types include the following three dimensions. *Participation*, dimension of the characteristics of school leadership types related to the engagement of different stakeholders in the school leadership process (decision-making) with emphasized delegated or own-initiative participation. *Influence*, dimension of the characteristics of school leadership types related to the importance of the role of the stakeholders involved, taking into account their opinions and suggestions in school leadership processes (decision-making). *Social interactions*, the dimension of the characteristics of school leadership types, which includes the foundation of a decision-making process based on mutual support, trust and co-operation of involved stakeholders in school leadership processes (decision-making). According to the above mentioned dimensions, two types of school leadership differ: *individual school leadership* and *distributive school leadership*. Individual school leadership is characterized by the principal's key role in the school leadership process who mainly makes decisions independently and influences decision making processes, while other stakeholders (teachers, associates, parents, students, external stakeholders) do not generally participate and do not influence the decision-making process. On the other hand, distributive school leadership is characterized by the dominant participation of various stakeholders, regardless of their formal positions, in school leadership activities. It is also pointed out that involved stakeholders show a high level of interest and self-initiative involvement with developed social interactions based on co-operation, dialogue, mutual support and trust.

In addition to the school leadership characteristics shown, the paper emphasizes that the development of these characteristics is contributed by the school leadership facilitators which are categorized according to the following groups. *Principal's activities*, school leadership facilitators related to activities for providing support to associates by encouraging professional development, providing guidance and assistance in work, praising a well performed job and developing collaborative relationships between them. *Stakeholders' characteristics*, school leadership facilitators related to the interest and competence of stakeholders for participating in the leadership (decision-making) process, with the views on their role in the process. *Organizational and material resources*, school leadership facilitator related to the material basis for work, time and relevant information for participation in leadership (decision-making) processes.

In view of this theoretical framework, the fundamental research question of this doctoral thesis is related to the characteristics of leadership in Croatian primary schools and whether the school leadership facilitators contribute to their development. The basic population of this research are central primary schools in the Republic of Croatia, and the research involved the teachers of these schools as a group of participants who are distinguished as key stakeholders for examining the characteristics of the (distributive) school leadership practice (N school = 59, N teachers = 1155). The method of collecting data through surveys was used in the research. The *Questionnaire on school leadership characteristics* was used. The data processing was done using the Statistical Package for Social Sciences (IBM SPSS 20.0.). The basic values of descriptive statistics – appropriate measures of central tendency, appropriate measures of variability and percentages with the aim of describing the characteristics and facilitators of school leadership – were compiled. Cluster analysis and median distribution with calculation of the corresponding percentages and frequencies, Chi-quadrat tests and multiple regression analysis were carried out.

The findings of the research showed that in the educational practice of leadership the Croatian primary schools in almost equal proportions belonged to a group of schools in which the general leadership characteristics were represented to a greater extent, i.e. the category of schools in which the general leadership characteristics were represented to a smaller extent. Furthermore, the findings of empirical research have shown that the relative majority of Croatian primary schools belonged to the category of schools in which the characteristics of distributive school leadership were more represented, as opposed to the category of schools where the characteristics of individual school leadership were more represented. The findings of the

research showed that in the educational practice of leadership at the primary school level in the Republic of Croatia, the Croatian primary schools in almost equal proportions belonged to a group of schools in which the leadership facilitators were less developed, i.e. the category of schools in which the leadership facilitators were more developed. The research confirmed that there was a statistically significant contingent linkage between the characteristics of school leadership types and leadership facilitators. In addition, it has been shown that the stakeholders' characteristics and principal's activities present statistically significant independent contribution to the explanation of the participation variance. Furthermore, it has been shown that the stakeholders' characteristics and organizational and material resource present statistically significant independent contribution to the explanation of the influence variance. It has also been shown that the stakeholders' characteristics and principal's activities present statistically significant independent contribution to the explanation of the social interaction variance.

Conclusions of the research findings suggest that a greater focus on the development and strengthening of human resources is needed in order to develop the characteristics of (distributive) school leadership in educational practice. There is a demand for the development and strengthening of human potential in the form of reinforcing interest and motivation of stakeholders for their engagement in leadership activities, forming their positive attitude towards inclusion in the leadership processes and finally developing their decision-making and school leadership skills, incorporating the development of facilitators related to the stakeholders' characteristics. In addition, within the context of developing and strengthening of human potential, it is also necessary to focus on reinforcing the principal as a key stakeholder in the leadership process for providing support to stakeholders and developing cooperation based on trust and open communication. Finally, apart from the development of human potential, it is concluded that it is important to ensure an adequate level of organizational and material resources as important facilitators for achieving the stakeholder influence dimension in the leadership processes. By ensuring the appropriate level of organizational and material resources that are followed by greater public investment in education, a clear message is sent about the importance of education in society. This is, therefore, an extension of the broader social context of status of education and its stakeholders, which is linked to the level of motivation, engagement, involvement and satisfaction that these stakeholders will develop and thereby contribute to the benefits arising from the school leadership in educational practice, and finally achieve the overall benefits arising from education in society.

Key words: distributive school leadership; individual school leadership; influence; leadership characteristics; leadership facilitators; organizational and material resources; participation; principal's activities; social interactions; stakeholders' characteristics.

LITERATURA

Abdi, H. i Bera, M. (2014). *Correspondence Analysis*. Preuzeto 18. kolovoza 2017. s https://cedric.cnam.fr/fichiers/art_3066.pdf

Adelman, H. S. i Taylor, L. (2000). Connecting Schools, Families, and Communities. *Professional School Counseling*, 3(5): 298-307.

Alfirević, N., Pavičić, J., Mihanović, Z. i Relja, R. (2011). Razvoj orijentacija ravnatelja u hrvatskim osnovnim školama prema ključnim dionicima. *Revija za socijalnu politiku*, 18, 1, 47-60.

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*, 14, 4, 881-915.

Association of Teacher Education in Europe [ATEE] (2007). *Response from the Association for Teacher Education in Europe (ATEE) to the public consultation on schools for the 21st century*,

Preuzeto 26. srpnja 2014. s

[http://atee1.org/wp-](http://atee1.org/wp-content/uploads/2016/05/atee_response_on_the_consultation_schools21stcentury_fina_.pdf)

[content/uploads/2016/05/atee_response_on_the_consultation_schools21stcentury_fina_.pdf](http://atee1.org/wp-content/uploads/2016/05/atee_response_on_the_consultation_schools21stcentury_fina_.pdf)

Avolio, B. J., Walumbwa, F. O. i Weber T. J. (2009). Leadership: Current Theories, Research, and Future Directions. *Annual Review of Psychology*, 60, 421-449.

Bahtijarević-Šiber, F. (1999). *Management ljudskih potencijala*. Zagreb: Golden marketing.

Bahtijarević-Šiber, F. (2014). *Strateški menadžment ljudskih potencijala*. Zagreb: Školska knjiga.

Bahtijarević-Šiber, F., Pološki Vokić, N. i Sikavica P. (2008). *Temelji menadžmenta*. Zagreb: Školska knjiga.

Bahtijarević-Šiber, F. i Sikavica, P. (2001). *Leksikon menadžmenta*. Zagreb: Masmedia.

Bahtijarević-Šiber, F. i Sikavica, P. (2004). *Menadžment: teorija menadžmenta i veliko empirijsko istraživanje u Hrvatskoj*. Zagreb: Masmedia.

Barnett, A. M., Marsh H. W. i Craven, R. G. (2005). *The Fallacy of Laissez-Faire Leadership: A Multilevel Analysis of the Influence of Leadership Avoidance Behaviours on Aspects of School Learning Environment*.

Preuzeto 8. srpnja 2015. s

<http://www.aare.edu.au/data/publications/2005/bar05352.pdf>

Bass, B. M. (1999). Two Decades of Research and Development in Transformational Leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8, 1, 9–32.

Bennett, N., Wise, C., Woods, P. A. i Harvey, J. A. (2003.). *Distributed Leadership: A Review of Literature*. Nottingham, UK: National College for School Leadership.

Bergman, L. R. i Wangby, M. (2014). *The person-oriented approach: A short theoretical and practical guide*. Preuzeto 20. srpnja 2017. s http://eha.ut.ee/wp-content/uploads/2014/04/2_02_bergman_wangby.pdf

Bežen, A. (2017, 9. rujna). *Školstvo je zahvatio kurikulni šok za koji su odgovorni političari*. Večernji list. Preuzeto 20. rujna 2017. s <https://www.vecernji.hr/premium/ante-bezen-skolstvo-je-zahvatio-kurikulni-sok-za-koji-su-odgovorni-politicari-1193356>

Blažević, I. (2014). Rukovodeća uloga ravnatelja u školi. *Školski vjesnik*, 63, 1-2, 7-21.

Bolden, R. (2011). Distributed Leadership in Organizations: A Review of Theory and Research. *International Journal of Management Reviews*, 13, 251–269.

Bolden, R. (2007). *Distributed Leadership*,

Preuzeto 12. prosinca 2013. s

<https://ore.exeter.ac.uk/repository/bitstream/handle/10036/32292/manag0702.pdf?sequence=1>

Braš Roth, M., Markovčić Dekanić, A. i 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.

Brucknerova, K. i Novotny, P. (2017). Trust within Teaching Staff and Mutual Learning among Teachers. *Studia Paedagogica*, 22, 2, 65-95.

Bruggencate, G., Luyten, H., Scheerens, J. i Slegers, P. (2012). Modeling the Influence of School Leaders on Student Achievement: How Can School Leaders make a Difference? *Education Administration Quarterly*, 48, 4, 699-732.

Bruntak, K., Droždek i Kovačić, R. (2013). Materijalna motivacija u funkciji upravljanja ljudskim potencijalima, *Tehnički glasnik*, 7,1, 56-63. Preuzeto 16. kolovoza 2017. s http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=149147

Buchberger, I. (2016). Školsko vođenje kao čimbenik učinkovite škole. *Napredak*, 157(1-2), 165-186.

Buchberger, I. i Kovač, V. (2017). Kritičko donošenje odluka u kontekstu školskog vođenja. *Život i škola*, (rad prihvaćen za objavljivanje).

Burcar, Ž. (2013). *Školski menadžment i liderstvo: Uloga ravnatelja u hrvatskom školstvu*. Split: Redak.

Burke, S. i Collins, K. M. (2001). Gender differences in leadership styles and management skills. *Women in Management Review*, 16, 5, 244-257.

Burušić, J., Babarović, T. i Šakić, M. (2009). Odrednice uspješnosti osnovnih škola u Republici Hrvatskoj: rezultati empirijske provjere. *Društvena istraživanja*, 18, 4-5, 605-624.

Bush, T. (2003). *Theories of Educational Leadership and Management*. London: Sage.

Bush, T. (2007). Educational leadership and management: theory, policy, and practice. *South African Journal of Education*, 27, 3, 391–406.

Bush, T. (2008). *Leadership and Management Development*. London: Sage.

Bush, T. (2010). *Theories of Educational Leadership and Management*. London: SAGE Publications Ltd.

Bush, T. (2013). Distributed Leadership: The Model of Choice in the 21st Century. *Educational Management Administration & Leadership*, 41, 5, 543-544.

Bush, T. (2014). Applying Distributed Leadership across contexts. *Educational Management Administration & Leadership*, 42, 5, 601-602.

Bush, T. i Glover, D. (2014). School Leadership Models: What do we know? *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 34, 5, 553-571

Bush, T. i Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts and Evidence*. Nottingham, UK: National College for School Leadership.

Bush, T. i Middlewood, D. (2013). *Leading and Managing People in Education*. Los Angeles, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE.

Catchings, G. (2015). A Practical Coaching Model for Critical Thinking Skill and Leadership Development (C/CTSLED). *Management and Organizational Studies*, 2, 4, 42-53.

Chartrand J. i Rose, M. (2008). *The Difference Between Good Leaders and Great Leaders*, Preuzeto 15. svibnja 2016. s

<https://www.talentlens.co.uk/assets/resources/critical%20thinking.%20the%20differences%20between%20good%20and%20great%20leaders.pdf>

Chaudhry A. Q. i Javed, H. (2012). Impact of Transactional and Laissez Faire Leadership Style on Motivation. *International Journal of Business and Social Science*, 3(7), 258-264.

Choi Wa Ho, D. (2010). Teacher Participation in Curriculum and Pedagogical Decisions: Insights into Curriculum Leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 38, 5, 613–624.

Cohen, M. S. (2002). *Leadership, Critical Thinking, and Dialogue: Steps toward an Integrative Framework*.

Preuzeto 4. svibnja 2016. s

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.521.4226&rep=rep1&type=pdf>

Cohen, L., Manion, L. i Morrison, K. (2007). *Metode istraživanja u obrazovanju*. Zagreb: Naklada Slap.

Connors, T. D. (2001). *The Nonprofit Handbook: Management*. New York: John Wiley & Sons, Inc.

Cranston, J. (2011). Relational Trust: The Gle that Binds a Professional Learning Community. *Alberta Journal of Educational Research*, 57, 1, 59-72.

Crawford, M. (2012). Solo and Distributed Leadership: Definitions and Dilemmas. *Educational Management Administration & Leadership*, 40, 5, 610–620.

Cuban, L. (1988). *The Managerial Imperative and the Practice of Leadership in Schools*. Albany, NY: State University of New York Press.

Cubillo, L. i Brown, M. (2003). Women into educational leadership and management: international differences?, *Journal of Educational Administration*, 41, 3, 278-291.

Curry, K. A. (2014). Team Leadership: It's Not for the Faint of Heart. *Journal of Cases in Educational Leadership*, 17, 2, 20-40.

Dachler, H. P. i Wilpert, B. (1978). Conceptual dimensions and boundaries of participation in organizations: A critical evaluation. *Administrative Science Quarterly*, 23, 1-39.

Diamond, J. B. i Spillane, J. P. (2016). School leadership and management from a distributed perspective: A 2016 retrospective and prospective. *Management in Education*, 30, 4, 147-154.

Domović, V. (2003). *Školsko ozračje i učinkovitost škole*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Drucker, P. (1992). *Nova zbilja*. Zagreb: Novi liber.

Drucker, P. (2003). *Moj pogled na menadžment: ideje koje su unapredile menadžment*. Novi Sad: Adizes.

Duchesne, R. (1997). Critical Thinking, Development learning, And Adaptive Flexibility In Organizational Leaders. *Journal of Lifelong Learning*, 6, 19-28.

Đaković, O. (2011). *Evaluacija modela stručnog usavršavanja ravnatelja srednjih škola Republike Hrvatske u školskom menadžmentu (doktorski rad)*. Rijeka: Filozofski fakultet.

Earley, P. i Weindling, D. (2004). Understanding School Leadership A Changing Discourse: From Management to Leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 40, 5, 621-640

Ennis, R. H. (2011). *The Nature of Critical Thinking: An Outline of Critical Thinking Dispositions and Abilities*,

Preuzeto 26. travnja 2016. s

http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/documents/TheNatureofCriticalThinking_51711_000.pdf

Ennis, R. H. (1993). Critical thinking assessment. *Theory Into Practice*, 32, 3, 179-186,

European Commission [EC] (2009). *Council conclusions on the professional development of teachers and school leaders*,

Preuzeto 28. travnja 2013. s

http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/111471.pdf

European Commission [EC] (2012). *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes*,

Preuzeto 28. travnja 2013. s

<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SWD:2012:0374:FIN:EN:PDF>

European Commission [EC] (2014). *Financiranje škola u Europi: mehanizmi, metode i kriteriji u javnom financiranju*. Preuzeto 17. kolovoza 2017. s

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/170HR.pdf

European Commission [EC] (2015). *Strengthening teaching in Europe*, Preuzeto 6. listopada 2016. s

http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/policy/teaching-profession-practices_en.pdf

European Commission [EC] (2016). *Education and Training Monitor 2016 Croatia*. Preuzeto 17. kolovoza 2017. s

https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2016-hr_en.pdf

ETUCE (2012). *Policy Paper on School Leadership*.

Preuzeto 28. travnja 2013. s

http://etuce.homestead.com/Policies/ETUCE_Policy_Paper_School_Leadership_EN.pdf

Fletcher, J. K. i Kaufer, K. (2003). *Shared Leadership: Paradox and Possibility*. U: Pearce, C. L. i Conger, J. A. (ur.). *Shared Leadership*. Los Angeles [etc.]: Sage.

Flores, K. L., Matkin, G. S., Burbach, M. E., Quinn, C. E i Harding, H. (2012). Deficient Critical Thinking Skills among College Graduates: Implications for leadership. *Educational Philosophy and Theory*, 44, 2, 212-230.

Gardner, J. W. (2013). *The nature of leadership* U: Grogan, M. (ur.) The Jossey-Bass Reader on Educational Leadership. San Francisco: Jossey-Bass.

Gifford, G. T. (2010). A Modern Technology in the Leadership Classroom: Using Blogs for Critical Thinking Development. *Journal of Leadership Education*, 9, 1, 165-172.

Grabar Kitarović: Obrazovna reforma u Hrvatskoj je ispolitizirana. (2017, 14. rujna). Večernji list. Preuzeto 20. rujna 2017. s <https://www.vecernji.hr/vijesti/grabar-kitarovic-obrazovna-reforma-u-hrvatskoj-je-ispolitizirana-1194525>

Grabar-Kitarović: Hitno nam treba reforma obrazovanja koja je u Hrvatskoj nažalost politička tema. (2017, 14. rujna). Novi list. Preuzeto 20. rujna s <http://www.novolist.hr/Vijesti/Hrvatska/Grabar-Kitarovic-Hitno-nam-treba-reforma-obrazovanja-koja-je-u-Hrvatskoj-nazalost-politicka-tema>

Grint, K. (2010). *Leadership: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.

Gronn, P. (2008). The future of distributed leadership. *Journal of Educational Administration*, 46, 2, 141-158.

Gronn, P. (2003). *The New Work of Educational Leaders: Changing Leadership Practice in an Era of School Reform*. London: SAGE Publications, Inc.

Gumus, S., Bellibas, M. S., Esen, M. i Gumus, E. (2016). A systematic review of studies on leadership models in educational research from 1980 to 2014. *Educational Management Administration & Leadership* Preuzeto 28. listopada 2016. s <http://ema.sagepub.com/content/early/2016/09/22/1741143216659296.full.pdf+html>

Gunter, H., Hall, D. i Bragg, J. (2013). Distributed Leadership: A Study in Knowledge Production. *Educational Management Administration & Leadership*, 41, 5, 555–580.

Hallinger, P. (2003). Leading Educational Change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33, 3, 329-351.

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.

Hariri, H., Monypenny, R. i Prideaux, M. (2014). Leadership styles and decision-making styles in an Indonesian school context. *School Leadership and Management: Formerly School Organization*, 34, 3, 284-298.

Harris, A. (2014). *Distributed Leadership Matters: Perspectives, Practicalities , and Potencial*. Thousand Oaks: Corwin, A SAGE Company.

Harris, A. (2008). *What is Distributed Leadership?*

Preuzeto 29. siječnja 2014. s

http://www.almaharris.co.uk/distributed_leadership.htm

Harris, A. (2007). Distributed leadership: conceptual confusion and empirical reticence. *International Journal of Leadership in Education*, 10, 3, 1–11.

Harris, A. (2005). Leading or misleading? Distributed leadership and school improvement. *Journal of Curriculum Studies*, 37, 3, 255-265.

Harris, A. i Spillane, J. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *Management in Education*, 22, 1, 31-34.

Harris, A. i Mujis, D. (2003). *Teacher Leadership: principles and practice*. Nottingham, UK: National College for School Leadership.

Hernaus, T. (2016). *Teorije organizacije*.

Preuzeto 15. travnja 2016. s <http://web.efzg.hr/dok/OIM/thernaus/POGLAVLJE%20-%20Teorije%20organizacije%20WEB.pdf>

Hromin Strum, K. (2010). *Politička biblija*. Zagreb: Biblioteka političkih enciklopedija.

Hodžić, A. (2010). Globalizacija i obrazovanje, *Pogled kroz prozor*. Preuzeto 15. srpnja 2017. s <https://pogledkrozprozor.wordpress.com/2010/08/29/globalizacija-i-obrazovanje/>

Honingh, M. i Hooge, E. (2014). The effect of school-leader support and participation in decision making on teacher collaboration. *Educational Management Administration & Leadership*, 42, 1, 75-98

Ho Sui Chu, E. (2007). Building Trust in Elementary Schools: the Impact of Home School Community Collaboration. *International Journal about Parents in Education*, 1, 0, 8-20.

Hulpia, H.; Devos, G. i Rosseel, Y. (2009). *Development and Validation of Scores on the Distributed Leadership Inventory*.

Preuzeto 15. listopada 2014. s

http://www.academia.edu/241761/Development_and_validation_of_scores_on_the_distributed_leadership_inventory

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.

Janković, M. (2012). Socijalna kompetencija i zvanje ravnatelja osnovnih i srednjih škola. *Andragoški glasnik*, 16, 2, 117-129.

Jenkins, D. M. (2012). Global Critical Leadership: Educating Global Leaders With Critical Leadership Competencies.

Preuzeto 5. veljače 2016. s

http://www.academia.edu/2324485/Global_Critical_Leadership_Educating_Global_Leaders_with_Critical_Leadership_Competencies

Jenkins, D. M. i Cutchens, A. B. (2011). Leading Critically: A Grounded Theory of Applied Critical Thinking in Leadership Studies. *Journal of Leadership Education*, 10, 2, 1-21.

Jokić: U laži su kratke noge, a sve ovo je najveća hrvatska obrazovna prevara. *Reforma nikada neće zaživjeti, politiku nije briga za vašu djecu*. (2017, 1. lipnja). Jutarnji list.

Preuzeto 20. rujna 2017. s <http://www.jutarnji.hr/vijesti/hrvatska/jokic-u-lazi-su-kratke-noge-a-sve-ovo-je-najveca-hrvatska-obrazovna-prevara-reforma-nikada-nece-zazivjeti-politiku-nije-briga-za-za-vasu-djecu/6166351/>

Jones, S. (2014). Distributed leadership: A critical analysis. *Leadership*, 10, 2, 129-141.

Judge, T. A. i Piccolo, R. F. (2004). Transformational and Transactional Leadership: A Meta-Analytic Test of Their Relative Validity. *Journal of Applied Psychology*, 89, 5, 755-768.

Jukić, D. (2012). Uloga interpersonalnih vještina u suvremenom školskom menadžmentu. *Ekonomika misao i praksa*, 21, 1, 157-178.

Jukić, D. i Krznarić, V. (2010). Motivacijski faktori upravljanja ljudskog potencijala u školskom menadžmentu. *Praktični menadžment*, 1, 1, 22-28.

Jukić, D. i Dunković, B. (2010). Utjecaj pseudofaktorske motiviranosti na kvalitetu usluge u školskom menadžmentu. *Poslovna izvrsnost*, 4, 1, 97-112.

Jurić, V. (2004). Pedagoški menadžment – refleksija opće ideje o upravljanju. *Pedagogijska istraživanja*, 1, 1, 137-147.

Jurina, M. (2008). *Organizacija i menadžment*. Zaprešić: Visoka škola za poslovanje i upravljanje s pravom javnosti 'Baltazar Adam Krčelić'.

Kovač, V. (2004). *Koncepcije upravljanja u visokoškolskim institucijama kao podrška uvođenju sustava osiguranja kvalitete* (doktorski rad). Rijeka. Filozofski fakultet.

Kovač, V., Buchberger, I. i Rafajac, B. (2015). *O obrazovnoj politici iz različitih perspektiva*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.

Kovač V., Staničić, S. i Buchberger, I. (2014). Obilježja i izazovi distributivnog vođenja škola. *Školski vjesnik*, 63, 131-148.

Kurikularna reforma školstva (I.): Ozbiljni nastavni plan ili ideološki obojen pamflet? (2016, 30. travnja). Glas Slavonije. Preuzeto 20. rujna 2017. s <http://www.glas-slavonije.hr/300270/11/Kurikularna-reforma-skolstva-I-Ozbiljni-nastavni-plan-ili-ideoloski-obojen-pamflet>

Lambersky, J. (2016). Understanding the Human Side of School Leadership: Principals' Impact on Teachers' Morale, Self-Efficacy, Stress, and Commitment. *Leadership and Policy in Schools*, 15, 4, 379-405.

Lambert, L. (2005). Leadership for lasting reform. *Educational Leadership*, 62, 5, 62–65.

Lasley, T. J., Matczynski, T. J. i Williams, J. A. (1992). Collaborative and Noncollaborative Partnership Structures in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 43, 257, 257-261.

Leithwood, K. i Sun, J. (2012). The Nature and Effects of Transformational School Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 48, 3, 387-423.

Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S. i Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. Preuzeto 24. veljače 2015. s

<http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/How-Leadership-Influences-Student-Learning.pdf>

Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lowther, J. (n.d.). *The Quality Of Croatia's Formal Education System*. Preuzeto 14. rujna 2017. s <http://www.ijf.hr/eng/competitiveness/lowther.pdf>

Lumby, J. (2016). Distributed leadership as fashion or fad. *Management in Education*

Preuzeto 28. listopada 2016. s

<http://mie.sagepub.com/content/early/2016/09/06/0892020616665065.full.pdf+html>

Lumby, J. (2013). The Uses and Abuses of Power. *Educational Management Administration & Leadership*, 4, 5, 581–597.

Lyndon, M. (1997). *Improving Leadership through better Decision Making: Fostering Critical Thinking*.

Preuzeto 1. lipnja 2016. s <http://www.au.af.mil/au/awc/awcgate/acsc/97-0506.pdf>

Maldini, P. (2008). Političko povjerenje i demokratska konsolidacija. *Politička misao*, 45, 1, 179-199.

Marion, R. i Gonzales, L. D. (2014). *Leadership in Education: Organizational Theory for the Practitioner*. Long Grove: Waveland Press.

Marsh, S. (2015). A Model for Leadership That Improves Learning: New Insights for Schools and Scholars. *Leadership and Policy in Schools*, 14, 67–103.

Matejčić Čotar, S. (2017). Priča o jednom kraju koji je zapravo postao početak. *Pogled kroz prozor* Preuzeto 11. srpnja 2017. s <https://pogledkrozprozor.wordpress.com/2017/01/31/prica-o-jednom-kraju-koji-je-zapravo-postao-pocetak/>

Matijević Šimić, D. (2011). Uloga ravnatelja u motiviranju učitelja. *Napredak*, 152, 2, 227-248.

McBeth, M. E. (2008). *The Distributive Leadership Toolbox: Essential Practices for Successful Schools*. Thousand Oaks; New Delhi; London; Singapore: SAGE.

Mejovšek, M. (2003). *Uvod u metode znanstvenog istraživanja u društvenim i humanističkim znanostima*. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet - Jastrebarsko: Slap.

Mertkan, S. (2014). In search of leadership: what happened to management? *Educational Management Administration & Leadership*, 42, 2, 226–242.

Milas, G. (2009). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Zagreb: Naklada Slap.

Miljković, D. i Rijavec, M. (2007). *Organizacijska psihologija*. Zagreb: IEP.

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 2016. s

<https://vlada.gov.hr/strategija-obrazovanja-znanosti-i-tehnologije-nove-boje-znanja/151>

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta [MZOS] (2014). *Pravilnik o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi*. Preuzeto 7. srpnja 2017. s http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2014_03_34_613.html

Murphy, J. i Torre, D. (2015). Vision: Essential scaffolding. *Educational Management Administration & Leadership*, 43, 2, 177-197.

Mužić, V. (2004). *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Educa.
McCaffrey, D. P., Faerman, S. R. i Hart, D. W. (1995). The appeal and difficulties of participative systems. *Organizations Science*, 6, 603-627.

Na čelu povjerenstva za kurikularnu reformu neće biti ni Divjak ni Vican nego – Plenković? (2017, 31. kolovoza) Slobodna Dalmacija. Preuzeto 20. rujna 2017. s <http://www.slobodnadalmacija.hr/novosti/hrvatska/clanak/id/504627/na-celu-povjerenstva-za-kurikularnu-reformu-nece-biti-ni-divjak-ni-vican-nego--plenkovic>

Nasir, M., Rafi, M. U. i Akmal, M. W. (2013). *Laissez-faire Leadership Style*. Preuzeto 9. srpnja 2015. s <https://independent.academia.edu/SimiTkd>

Nastavnici organizirano (2014). *Izješće o stanju obrazovanja u Republici Hrvatskoj*. Preuzeto 7. srpnja 2017. s <http://nastavnici.org/2014/09/08/izvjesce-o-stanju-obrazovanja-u-republici-hrvatskoj/>

National College for School Leadership [NCSL] (2004). *Distributive Leadership in Action: Full Report*. Preuzeto 16. kolovoza 2016. s <http://dera.ioe.ac.uk/2052/1/download%3Fid%3D17152%26filename%3Ddistributed-leadership-in-action-full-report.pdf>

Nikolić, N. (2008). Financijska decentralizacija obrazovnog sustava u Hrvatskoj. *Ekonomika misao i praksa*, 2, 213-228. Preuzeto 4. kolovoza 2017. s http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=33526

Nikolić, B., Bilić-Prčić, A. i Pejčinović, R. (2005). Metrijske karakteristike instrumenta opisanih na malim uzrocima. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 41, 1, 57-72.

Northouse P. G. (2013). *Leadership: Theory and Practice*. London: SAGE Publications, Inc.

Odhiambo, G. i Hii, A. (2012). Key Stakeholders' Perceptions of Effective School Leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 40, 2, 232–247.

Odluka o proglašenju Zakona o izmjeni i dopuni Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2017). Preuzeto 14. srpnja 2017. s http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2017_01_7_210.html

Organization for Economic Cooperation and Development [OECD]. (2010). *Što čini školske sustave učinkovitima?* Preuzeto 7. listopada 2016. s <http://pisa.hr/media/1150/%C5%A1to-%C4%8Dini-%C5%A1kolske-sustave-u%C4%8Dinkovitima-final-version.pdf>

Organization for Economic Cooperation and Development [OECD]. (2011). *Making teaching an attractive career choice*, Preuzeto 7. listopada 2016. s <https://www.oecd.org/edu/school/45399482.pdf>

Organization for Economic Cooperation and Development [OECD] (2013). *Leadership for 21st Century Learning*
Preuzeto 14. travnja 2016. s http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/leadership-for-21st-century-learning_9789264205406-en#page1

Organization for Economic Cooperation and Development [OECD]. (2015). *Education Policy Outlook: Making Reforms Happen*. Preuzeto 6. listopada 2016. s http://www.oecd.org/edu/EPO%202015_Highlights.pdf

Pahić, T., Miljević-Ridički, 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.

Pallant, J. (2011). *SPSS priručnik za preživljavanje*. Beograd: Mikro knjiga.

Pantić, N. i Čekić-Marković, J (ur.) (2012). *Nastavnici u Srbiji: stavovi o profesiji i o reformama u obrazovanju*. Beograd: Centar za obrazovne politike.

Pastuović, N. (1996). Upravljanje i reformiranje obrazovnih sustava: osvrt na reforme u postkomunističkim zemljama. *Društvena istraživanja*, 1, 21, 39-58.

Pastuović, N. (1999). *Edukologija*. Zagreb: Znamen.

Pastuović, N. (2009). Kvaliteta hrvatskog obrazovanja. *Napredak*, 150, 3-4, 320-340.

Peko, A., Mlinarević V. i Gajger V. (2009). Učinkovitost vođenja u osnovnim školama. *Odgojne znanosti*, 11, 2, 67-84.

Petz, B., Kolesarić, V., Ivanec, D. (2012). *Petzova statistika – osnove statističke metode za nematematičare*. Jastrebaske: Naklada Slap.

Plan (2010). *Education Strategy 2010-2013*, Preuzeto 6. listopada 2016. s <https://www.planusa.org/docs/EducationStrategy2013.pdf>

Podrug, N. i Ajduk, V. (2015). Interpersonalno povjerenje i inovativnost hrvatskih poduzeća. *Ekonomski pregled*, 66, 1, 31-49.

Pont, B., Nusche, D. i Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership. Volume 1: Policy and Practice*. Paris: OECD.

Pusić, E. (2005). *Organizacija i upravne organizacije*,
Preuzeto 20. travnja 2016. s <http://www.hazu.hr/~azrnic/eRad492/Rad492Pusic.pdf>

Rabindarang, S., Bing, K. W. i Yin, K. Y. (2014). The influence of distributed leadership on job stress in technical and vocational education. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 4, 1, 490-499.

Renihan, P. i Noonan, B. (2012). *Principals as Assessment Leader sin Rural Schools*,
Preuzeto 9. lipnja 2016. s
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ987620.pdf>

Roberts, C. M. (2010). *The Dissertation Journey: A Practical and Comprehensive Guide to Planning, Writing and Defending Your Dissertation*. Thousand Oaks, California: Corwin.

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.

Scheerens, J. i Bosker, R. (1997). *The Foundation of Educational Effectiveness*. Oxford: Pergamon.

Schleicher, A. (2015). *Schools for 21st-Century Learners: Strong Leaders, Confident Teachers, Innovative Approaches*, International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing.

Preuzeto 22. travnja 2016. s <http://dx.doi.org/10.1787/9789264231191-en>

School Education Gateway (2017). *Učenici čiji se glas snažno čuje bolji su građani*. Preuzeto 5. srpnja 2017. s <https://www.schooleducationgateway.eu/hr/pub/latest/practices/students-with-strong-voices-ma.htm>

Shafritz, J. M., Ott, S. J. i Jang, Y. S. (2011). *Classics of Organizational Theory*. Belmont, Calif: Wadsworth.

Preuzeto 15. travnja 2016. s

[http://www.amazon.com/Classics-Organization-Theory-Jay
Shafritz/dp/0495569410#reader_0495569410](http://www.amazon.com/Classics-Organization-Theory-Jay-Shafritz/dp/0495569410#reader_0495569410)

SICI (2003). *Effective School Self-Evaluation* Preuzeto 23. rujna 2016. s

http://www.edubcn.cat/rcs_gene/extra/05_pla_de_formacio/direccions/primaria/bloc1/1_avaluacio/plugin-essereport.pdf

Sikavica, P. (2011). *Organizacija*. Zagreb: Školska knjiga.

Sinclair, A. (2007). Teaching Leadership Critically to MBAs Experiences From Heaven and Hell. *Management Learning*, 38, 4, 461–475.

Slavić, A. (2014). Ponašanja ravnatelja koja učitelji doživljavaju kao mobing. *Školski vjesnik*, 63, 3, 465-480.

Smith, G. F. (2003). Beyond Critical Thinking and Decision Making: Teaching Business Students How to Think, *Journal of Management Education*, 27(1), 24-51.

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.

Spillane, J. P. (2005). Distributed Leadership, *The Educational Forum*, 69, 2, 143-150.

Spillane, J. P., Halverson, R. i Diamond, J. B. (2004). Towards a Theory of Leadership Practice: a distributed perspective. *Curriculum Studies*, 36, 1, 3-34.

Staničić, S. (1999). Upravljanje, rukovođenje i interni razvoj u hrvatskom školstvu. *Napredak*, 140, 1, 45-59.

Staničić, S. (2000). *Vođenje odgojno-obrazovne djelatnosti u školi (doktorski rad)*. Rijeka: Filozofski fakultet.

Staničić, S. (2006). *Menadžment u obrazovanju*. Rijeka: vlast. nakl.

Staničić, S. (2016a). *Licenciranje ravnatelja u funkciji unapređivanja kvalitete (ruko)vođenja školama* (prezentacija sa stručnog skupa Hrvatske udruge ravnatelja osnovnih škola).

Preuzeto 14. srpnja 2017. s

http://huros.skole.hr/?news_hk=1&news_id=305&mshow=593#mod_news

Staničić, S. (ur). (2016b). *Model licenciranja ravnatelja odgojno- obrazovnih ustanova*.

Preuzeto 21. veljače 2017. s

http://novebojeznjanja.hr/UserDocsImages/Dokumenti%20za%20web/Licenciranje_Izvje%C5%A1%C4%87e%20MZO-u_12-12-16_Prijedlog-ERS-e5.pdf

Staničić, S., Kovač, V. i Đaković, O. (ur). (2016). *Standardi za ravnatelje odgojno- obrazovnih ustanova*. Preuzeto 21. veljače 2017. s

<http://novebojeznjanja.hr/UserDocsImages/Dokumenti%20za%20web/Standardi%20za%20ravnatelje%20odgojno-obrazovnih%20ustanova.pdf>

Stogdill, R. M. (1974). *Handbook of leadership: A survey of theory and research*. New York: Free Press.

Šestan Kučić, I. (2017, 3. rujna). *Ništa od promjena: Slijedi još jedna nepovrstno izgubljena školska godina*. Novi list. Preuzeto 20. rujna 2017. s

http://www.novolist.hr/Vijesti/Hrvatska/Nista-od-promjena-Slijedi-jos-jedna-nepovratno-izgubljena-skolska-godina?meta_refresh=true

Tian, M., Risku, M. i Collin, K. (2015). A meta-analysis of distributed leadership from 2002 to 2013: Theory development, empirical evidence and future research focus. *Educational Management Administration & Leadership*, 1–19.

Preuzeto 3. srpnja 2015. s

<http://ema.sagepub.com/content/early/2015/04/09/1741143214558576.full.pdf+html>

Tomal, D. R., Schilling, C. A. i Wilhite, R. K. (2014). *The Teacher Leader*. New York, London: Rowman & Littlefield.

Townsend, A. (2015). Leading school networks: Hybrid leadership in action? *Educational Management Administration & Leadership*, 43, 5, 719-737.

Trinidad, C. i Normore, A. H. (2005). Leadership and gender: a dangerous liaison?" , *Leadership & Organization Development Journal*, 26, 7, 574-590.

Trnavčević, A. i Roncelli Vaupot S. (2009). Exploring Aspiring Principals' Perceptions of Principalship: A Slovenian Case Study. *Educational Management Administration & Leadership*, 37, 1, 85-105

UNESCO (2014). *Education Strategy 2014-2021*, Preuzeto 6. listopada 2016. s <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002312/231288e.pdf>

UNESCO (2012). *Strategy on Teachers* Preuzeto 12. svibnja 2013 s <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002177/217775e.pdf>

UNICEF (2013). *Envisioning education in the post-2015 development agenda*, Preuzeto 6. listopada 2016. s http://www.unicef.org/education/files/Post-2015_EN_web.pdf

Vaillant, D. (2015). *School leadership, trends in policies and practices, and improvement in the quality of education*, Preuzeto 6. listopada 2016. s <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232403e.pdf>

Varga, R, Peko, A. i Vican, D. (2016). Uloga ravnatelja u koncepcijama promjena odgojno-obrazovnog sustava Republike Hrvatske. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 62, 1, 39-51.

Vizek Vidović, V. (2005). *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja.

Vizek Vidović, V., Domović, V. i Marušić, I. (2014). *Praćenje i vrednovanje profesionalnoga razvoja učitelja – kompetencijski pristup*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.

Vrcelj, S. (2000). *Školska pedagogija*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.

Vrcelj, S. (2014). *Je li (obrazovni) menadžment muški posao?* Rijeka: Hrvatsko futurološko društvo.

Vršnik Perše, T., Kozina, A., Javornik Krečič, M. i Ivanuš Grmek, M. (2015). School Leadership and Quality In Education: Similarities And Differences Across The Selected Eu Countries. *Život i škola*, 61, 2, 13-25.

Wasserberg, M. (1999). Creating the vision and making it happen, U: Tomlinson, H., Gunter, H. and Smith, P. (ur). *Living Headship: Voices, Values and Vision*, London: Paul Chapman.

Witziers, B., Bosker, R. J. i Krüger, M. L. (2003). Educational leadership and student achievement: The elusive search for an association. *Educational Administrative Quarterly*, 39, 398-425.

Yuen, J. H. P., Chen, V. D. T. i Ng, D. (2015). Distributed leadership through the lens of Activity Theory. *Educational Management Administration & Leadership*, 44, 5, 814 – 836.

Yukl, G. (2010). *Leadership in organizations*. New Jersey: Prentice Hall.

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. rujna 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. rujna 2017. s [https://www.zakon.hr/z/132/Zakon-o-lokalnoj-i-podru%C4%8Dnoj-\(regionalnoj\)-samoupravi](https://www.zakon.hr/z/132/Zakon-o-lokalnoj-i-podru%C4%8Dnoj-(regionalnoj)-samoupravi)

Zhang, J. W., Lo, L. N. K. i Chiu, C. S. (2014). Teacher leadership in university–school collaboration for school improvement (USCSI) on the Chinese Mainland. *Educational Research for Policy and Practice*, 13, 199-220.

Žiljak, T. (2009). Rad na obrazovnoj politici umjesto depolitizacije obrazovanja. *Odgojne znanosti*, 11, 2. Preuzeto 23. rujna 2017. s <http://hrcak.srce.hr/48455>

POPIS TABLICA

Tablica 1. Usporedba procesa upravljanja i vođenja.

Tablica 2. Tipologija modela menadžmenta i odgovarajućih modeli vođenja.

Tablica 3. Modeli vođenja i njihova glavna obilježja.

Tablica 4. Obilježja distribuiranog i individualnog vođenja škola.

Tablica 5. Klasifikacija teorija organizacije.

Tablica 6. Aktivnosti kritičkog vođenja.

Tablica 7. Operacionalizacija i obrazloženje nezavisnih varijabli.

Tablica 8. Operacionalizacija i obrazloženje zavisnih varijabli.

Tablica 9. Prikaz uzorka prema nezavisnim kategorijama.

Tablica 10. Koeficijenti unutarnje pouzdanosti skala.

Tablica 11. Procjene učitelja o općim obilježjima vođenja u hrvatskim osnovnim školama.

Tablica 12. Procjene učitelja o obilježjima tipova školskog vođenja s obzirom na dimenziju sudjelovanja.

Tablica 13. Procjene učitelja o obilježjima školskog vođenja s obzirom na dimenziju utjecaja.

Tablica 14. Procjene učitelja o obilježjima školskog vođenja s obzirom na dimenziju socijalnih odnosa.

Tablica 15. Procjene učitelja o pretpostavkama školskog vođenja s obzirom na aktivnosti ravnatelja.

Tablica 16. Procjene učitelja o pretpostavkama školskog vođenja s obzirom na obilježja dionika.

Tablica 17. Procjene učitelja o pretpostavkama školskog vođenja s obzirom na materijalno-organizacijske resurse.

Tablica 18. Prikaz prosječnih T vrijednosti na kompozitnim varijablama – opća obilježja vođenja, tip vođenja i pretpostavke vođenja za svaku pojedinu školu iz uzorka.

Tablica 19. Razvrstavanje škola prema prikazanim prosječnim T vrijednostima na kompozitnim varijablama s obzirom na opća obilježja vođenja, tipove vođenja i pretpostavke vođenja.

Tablica 20. Klasificiranje hrvatskih osnovnih škola s obzirom na zastupljenost općih obilježja vođenja.

Tablica 21. Klasificiranje hrvatskih osnovnih škola s obzirom na zastupljenost obilježja tipova vođenja.

Tablica 22. Klasificiranje hrvatskih osnovnih škola s obzirom na razvijenost pretpostavki vođenja.

Tablica 23. Usporedba klastera hrvatskih osnovnih škola s obzirom na zastupljenost općih obilježja škola, obilježja tipova vođenja i razvijenost pretpostavki vođenja.

Tablica 24. Klasificiranje hrvatskih osnovnih škola s obzirom na zastupljenost obilježja tipova vođenja i općih obilježja škola.

Tablica 25. Klasificiranje hrvatskih osnovnih škola s obzirom na zastupljenost obilježja tipova vođenja i općih obilježja škola – okružja rada škole.

Tablica 26. Klasificiranje hrvatskih osnovnih škola s obzirom na razvijenost pretpostavki vođenja i općih obilježja škola – veličina škola.

Tablica 27. Klasificiranje hrvatskih osnovnih škola s obzirom na razvijenost pretpostavki vođenja i općih obilježja škola – okružje rada škole.

Tablica 28. Kontingencijska tablica tipova vođenja i pretpostavki vođenja.

Tablica 29. Multipla regresija sudjelovanja kao kriterija i aktivnosti ravnatelja, obilježja dionika te organizacijsko-materijalnih resursa rada škole kao prediktora.

Tablica 30. Multipla regresija utjecaja kao kriterija i aktivnosti ravnatelja, obilježja dionika te organizacijsko-materijalnih resursa škole kao prediktora.

Tablica 31. Multipla regresija socijalnih odnosa kao kriterija i aktivnosti ravnatelja, obilježja dionika te organizacijsko-materijalni uvjeti rada škole kao prediktora.

Tablica 32. Okvir za razvoj i implementaciju distribuiranog školskog vođenja.

POPIS GRAFIČKIH PRIKAZA

Grafički prikaz 1. Model odnosa koncepta školskog vođenja, učinkovitosti škola i kontekstualnih čimbenika

Grafički prikaz 2. Model istraživanja o obilježjima i pretpostavkama školskog vođenja.

Graf 3. Zastupljenost obilježja tipova vođenja u osnovnim školama s obzirom na veličinu škole

Graf 4. Zastupljenost obilježja tipova vođenja u osnovnim školama RH s obzirom na okruženje rada škole

Graf 5. Razvijenost pretpostavki vođenja u osnovnim školama RH s obzirom na veličinu škole

Graf 6. Razvijenost pretpostavki vođenja u osnovnim školama RH s obzirom na okruženje rada škole

PRILOZI

Prilog 1. Upitnik o obilježjima školskog vođenja

*Napomena: Iz baterije instrumenata za ispitivanje obilježja školskog vođenja i učinkovitosti škole izdvojen je upitnik koji se odnosi na ispitivanje obilježja i pretpostavki školskog vođenja čiji su rezultati prikazani u ovom izvještaju.



Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet u Rijeci, Odsjek za pedagogiju
Sveučilišna avenija 4, 51 000 Rijeka
Tel: + 385 51 26 57 14
E-pošta: brafajac@ffri.hr

Br.projekta IP-2014-09-1825 153

IScLEAD UPITNIK za škole

Poštovani,

kao izrazito važne dionike u sustavu odgoja i obrazovanja, pozivamo Vas na sudjelovanje u istraživanju povezanosti školskog vođenja i uspješnosti škola, a u širem kontekstu i održivosti obrazovnih reformi.

Istraživanje se provodi u okviru projekta „Istraživanje školskog vođenja iz distributivne perspektive u hrvatskim školama (IScLEAD)“ (koji podupire Hrvatska zaklada za znanost, broj projekta IP-2014-09-1825) te projekta „Ispitivanje obilježja školskog vođenja u hrvatskim osnovnim školama“ (koji podupire Sveučilište u Rijeci, broj projekta 13.04.1.3.13) čiji je voditelj prof. dr. sc. Branko Rafajac.

Vaše znanje, iskustvo i stavovi o predmetu istraživanja od osobite su važnosti za ostvarenje projekta te Vas molimo da pažljivo ispunite priloženi upitnik.

Podaci prikupljeni upitnikom bit će upotrijebljeni isključivo u svrhu znanstvene analize i izrade prijedloga za unapređenje prakse školskog vođenja. Podaci o pojedinoj školi neće se prikazivati u izvješćima o rezultatima istraživanja. Osigurana je potpuna anonimnost sudionika i ustanova.

Unaprijed zahvaljujemo na suradnji i Vašim odgovorima!

Voditelj projekta: prof. dr. sc. Branko Rafajac

UPITNIK O OBILJEŽJIMA ŠKOLSKOG VOĐENJA⁵¹

Pred Vama se nalazi anketni upitnik koji se sastoji od sljedećih dijelova: 1. Opći podaci, 2. Obilježja školskog vođenja, 3. Pretpostavke školskog vođenja. Za ispunjavanje anketnog upitnika bit će Vam potrebno 10 minuta.

Opći podaci

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

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

1. muški
2. ženski

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

3. Školska sprema: (Zaokružite jedan od ponuđenih odgovora.)

1. viša/visoka škola
2. fakultet
3. magisterij ili doktorat

4. Razina sustava nastave u kojem poučavate: (Zaokružite jedan od ponuđenih odgovora.)

1. razredna nastava
2. predmetna nastava
3. i razredna i predmetna nastava
4. produženi boravak
5. nešto drugo (u nastavku navedite što) _____

5. Ako je razina sustava u kojem poučavate predmetna nastava, navedite područje u kojem poučavate: (Zaokružite jedan od ponuđenih odgovora.)

1. društveno-jezično područje
2. prirodno-matematičko područje
3. područje umjetničkog izražavanja
4. tehničko područje/praktičan rad
5. tjelesni odgoj
6. ostalo

6. Ako je nastava predmetna, navedite broj razrednih odjeljenja u kojima poučavate: (Upišite broj razrednih odjeljenja.)

7. Prosječan broj učenika u razredima u kojima poučavate: (Upišite broj razrednih odjeljenja.)

8. Navedite poučavate li predmet za koji ste se školovali: (Zaokružite jedan od ponuđenih odgovora.)

1. poučavam nastavni predmet za koji sam se školovao
2. poučavam nastavni predmet za koji se nisam školovao
3. i jedno i drugo

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

1. mentor
2. savjetnik
3. nisam realizirao napredovanje

⁵¹ Napomena: Izrazi koji se koriste u ovom Upitniku, a imaju rodno značenje koriste se neutralno i odnose se jednako na muški i ženski spol.

OBILJEŽJA ŠKOLSKOG VOĐENJA		PROCJENA STUPNJA SLAGANJA S TVRDNJOM				
Molimo Vas da zaokružite odgovor, odnosno procijenite na ljestvici od 1 do 5, (1 znači „u potpunosti se ne slažem“; 5 znači „u potpunosti se slažem“) u kojoj se mjeri Vi osobno slažete, odnosno ne slažete sa svakom od navedenih tvrdnji.		1 – U potpunosti se ne slažem	2	3	4	5 – U potpunosti se slažem
1	Naša škola ima jasno oblikovanu viziju i ciljeve.	1	2	3	4	5
2	U našoj školi postoji sustavna komunikacija između ravnatelja i osoblja škole.	1	2	3	4	5
3	U našoj se školi potiču promjene i inovacije.	1	2	3	4	5
4	Naša škola pored općih, propisanih ciljeva koje dijeli s drugim školama, ima i svoju posebnu viziju i ciljeve.	1	2	3	4	5
5	Naša škola usmjerena je na temeljna pitanja kvalitete učenja, poučavanja i bolja postignuća učenika.	1	2	3	4	5
6	U našoj su školi osim zakonom predviđenih tijela osnovana i djeluju razna povjerenstva koja rade na unapređenju rada škole.	1	2	3	4	5
7	U našoj se školi potiče inicijativa usmjerena na podizanje kvalitete rada i boljih rezultata.	1	2	3	4	5
8	Naša škola usmjerena je na ostvarivanje zajedničkog cilja škole.	1	2	3	4	5
9	U našoj se školi odluke donose na temelju argumenata i relevantnih informacija.	1	2	3	4	5
10	Naša škola ima uspostavljenu sustavnu komunikaciju s vanjskim okruženjem.	1	2	3	4	5
11	U našoj školi ravnatelj najčešće samostalno donosi odluke povezane s radom škole.	1	2	3	4	5
12	U našoj školi isključivo ravnatelj određuje viziju i ciljeve škole.	1	2	3	4	5
13	U našoj školi ravnatelj se u donošenju odluka konzultira i oslanja samo na sebi bliske suradnike.	1	2	3	4	5
14	U našoj školi uz ravnatelja samo stručni suradnik/ci sudjeluje/u donošenju odluka na razini škole.	1	2	3	4	5
15	U našoj školi roditelji sudjeluju u procesu donošenja odluka vezanih uz rad škole isključivo kroz formalna tijela (školski odbor, vijeće roditelja)	1	2	3	4	5
16	U našoj školi u procese donošenja odluka uključeni su svi ili većina djelatnika.	1	2	3	4	5
17	Važne odluke u našoj školi donose se tako da se organiziraju šire konzultacije s većim brojem različitih dionika.	1	2	3	4	5
18	U našoj školi učitelji/nastavnici sudjeluju u donošenju odluka o pitanjima škole.	1	2	3	4	5
19	U našoj školi predstavnici osnivača škole aktivno sudjeluju u donošenju odluka o pitanjima škole.	1	2	3	4	5
20	U našoj školi predstavnici lokalne zajednice sudjeluju u procesu donošenja odluka povezanih s radom škole kroz razne vidove suradnje izvan školskog odbora.	1	2	3	4	5
21	U našoj školi ravnatelj zadužuje članove školskog kolektiva za obavljanje aktivnosti ključnih za rad škole (npr. aktivnosti tima za kvalitetu)	1	2	3	4	5
22	U našoj školi odgovornost za donesene odluke snose ravnatelj i drugi članovi školskog kolektiva.	1	2	3	4	5
23	U našoj školi učitelji/nastavnici rado preuzimaju zadatke povezane s donošenjem odluka na razini škole.	1	2	3	4	5
24	U našoj školi osim ravnatelja važnu ulogu u donošenju odluka imaju samo stručni suradnici.	1	2	3	4	5
25	Važnu ulogu u donošenju odluka u našoj školi imaju svi članovi školskog kolektiva.	1	2	3	4	5

(...) Nastavlja se		1 – U potpunosti se ne slažem	2	3	4	5 – U potpunosti se slažem
26	U našoj se školi mišljenja i prijedlozi učitelja/nastavnika uvažavaju i prilikom odlučivanja o pitanjima izvan njihova rada u nastavi.	1	2	3	4	5
27	U našoj školi sudjelovanje učitelja/nastavnika u procesu odlučivanja smatra se važnim.	1	2	3	4	5
28	U našoj školi roditelji imaju istaknutu ulogu u donošenju odluka o važnim pitanjima rada škole.	1	2	3	4	5
29	Predstavnici osnivača škole utječu na donošenje odluka o važnim pitanjima naše škole.	1	2	3	4	5
30	U našoj školi učenici imaju istaknutu ulogu u donošenju odluka.	1	2	3	4	5
31	U našoj školi na sjednicama učiteljskog i/ili razrednog vijeća slobodno se iznose prijedlozi i mišljenja.	1	2	3	4	5
32	Unutar našeg školskog kolektiva razmjenjuju se informacije relevantne za donošenje odluka.	1	2	3	4	5
33	U našoj školi uključenim dionicima jasna je njihova uloga u procesu donošenja odluka.	1	2	3	4	5
34	Odnosi u našem školskom kolektivu utemeljeni su na međusobnoj podršci.	1	2	3	4	5
35	Unutar našeg školskog kolektiva postoji međusobno povjerenje.	1	2	3	4	5
36	Članovi našeg školskog kolektiva međusobno se profesionalno i ljudski uvažavaju tijekom donošenja odluka.	1	2	3	4	5
37	U našoj školi ravnatelj sam donosi odluke i nadgleda njihovo provođenje.	1	2	3	4	5
38	U našoj školi ravnatelj s nekoćinom najbližih suradnika osmišljava viziju i ciljeve škole.	1	2	3	4	5
39	Sve važne odluke u našoj školi donose školski odbor i ravnatelj bez sudjelovanja ostalih djelatnika.	1	2	3	4	5
40	U našoj školi u donošenju važnih odluka sudjeluju svi djelatnici škole, roditelji i učenici.	1	2	3	4	5
41	U našoj školi u donošenju odluka sudjeluju i oni roditelji koji nisu članovi školskog odbora i vijeća roditelja.	1	2	3	4	5
42	U našoj školi su, pored propisanih, osnovana i posebna tijela usmjerena na razvoj škole (npr. tim za unapređenje rada škole i sl.) u čiji su rad uključeni članovi školskog kolektiva.	1	2	3	4	5
43	U našoj školi učitelji/nastavnici se samoinicijativno uključuju u proces predlaganja i donošenja odluka.	1	2	3	4	5
44	U našoj školi učitelji/nastavnici sudjeluju u donošenju svih važnih odluka koje se odnose na život i rad škole.	1	2	3	4	5
45	U našoj školi učitelji/nastavnici posjeduju prikladnu razinu autonomije u donošenju odluka.	1	2	3	4	5
46	U našoj školi sudjelovanje roditelja u donošenju odluka smatra se važnim.	1	2	3	4	5
47	U našoj školi sudjelovanje učenika u donošenju odluka smatra se važnim.	1	2	3	4	5
48	Na sjednicama učiteljskog vijeća raspravlja se o rješavanju problema i unapređenju rada naše škole.	1	2	3	4	5
49	Tijekom donošenja odluka o pitanjima rada naše škole učitelji/nastavnici slobodno izražavaju svoje mišljenje i iznose prijedloge.	1	2	3	4	5
50	Članovi našeg školskog kolektiva voljni su provesti dobru odluku.	1	2	3	4	5

PRETPOSTAVKE ŠKOLSKOG VOĐENJA		PROCJENA STUPNJA SLAGANJA S TVRDNJOM				
<i>Molimo Vas da zaokružite odgovor, odnosno procijenite na ljestvici od 1 do 5, (1 znači „u potpunosti se ne slažem“; 5 znači „u potpunosti se slažem“) u kojoj se mjeri Vi osobno slažete, odnosno ne slažete sa svakom od navedenih tvrdnji.</i>		1 – U potpunosti se ne slažem	2	3	4	5 – U potpunosti se slažem
1	Članovima našeg školskog kolektiva dostupne su potrebne informacije za donošenje odluka.	1	2	3	4	5
2	U našoj školi učitelji/nastavnici imaju dovoljno vremena na raspolaganju za sudjelovanje u odlučivanju.	1	2	3	4	5
3	U postojećoj raspodjeli radnog vremena stručni suradnici naše škole imaju vremena za sudjelovanje u odlučivanju.	1	2	3	4	5
4	U našoj školi postoji materijalna osnova za provođenje aktivnosti koje doprinose razvoju škole.	1	2	3	4	5
5	Većina u našoj školi smatra da je sudjelovanje u donošenju odluka dodatni posao i opterećenje za učitelje/nastavnike.	1	2	3	4	5
6	Većina našeg školskog kolektiva zainteresirana je za sudjelovanje u odlučivanju na razini škole.	1	2	3	4	5
7	Većina našeg školskog kolektiva osposobljena je za donošenje odluka na razini škole.	1	2	3	4	5
8	U našoj školi ravnatelj potiče učitelje/nastavnike i stručne suradnike na usavršavanje i profesionalni razvoj.	1	2	3	4	5
9	U našoj školi ravnatelj pohvaljuje/nagrađuje osoblje škole za dobro obavljen posao.	1	2	3	4	5
10	U našoj školi ravnatelj doprinosi razvoju povjerenja unutar školskog kolektiva.	1	2	3	4	5
11	U našoj školi ravnatelj doprinosi razvoju suradnje unutar školskog kolektiva.	1	2	3	4	5
12	Ravnatelj naše škole uspostavlja dobru suradnju s predstavnicima lokalne samouprave (županijskim i gradskim upravnim odjelima za odgoj i obrazovanje).	1	2	3	4	5
13	Ravnatelj naše škole uspostavlja dobru suradnju s predstavnicima raznih institucija u lokalnoj zajednici (primjerice, muzeji, knjižnice i sl.).	1	2	3	4	5
14	U postojećoj raspodjeli radnog vremena učitelji/nastavnici naše škole imaju vremena za sudjelovanje u odlučivanju.	1	2	3	4	5
15	U našoj školi stručni suradnici imaju dovoljno vremena na raspolaganju za sudjelovanje u odlučivanju.	1	2	3	4	5
16	Većina u našoj školi smatra da je sudjelovanje u odlučivanju na razini škole obaveza svakog člana školskog kolektiva.	1	2	3	4	5
17	U našoj školi učitelji/nastavnici su zainteresirani za sudjelovanje u aktivnostima vođenja škola.	1	2	3	4	5
18	U našoj školi stručni suradnici zainteresirani su za sudjelovanje u aktivnostima vođenja škola.	1	2	3	4	5
19	Roditelji naših učenika zainteresirani su za sudjelovanje u odlučivanju na razini škole.	1	2	3	4	5
20	U našoj školi ravnatelj osoblju škole pruža podršku pri radu.	1	2	3	4	5
21	U našoj školi ravnatelj potiče pozitivne međuljudske odnose unutar školskog kolektiva.	1	2	3	4	5
22	U našoj školi ravnatelj uspostavlja odnos povjerenja i suradnje s roditeljima.	1	2	3	4	5

Zahvaljujemo na suradnji i Vašim odgovorima!

Prilog 2. Prikaz prosječnih T vrijednosti na kompozitnim varijablama za svaku pojedinu školu iz uzorka

ID ŠKOLE IZ UZORKA	T vrijednost za opća obilježja	T vrijednost za sudjelovanje	T vrijednost za utjecaj	T vrijednost za socijalne odnose	T vrijednost za aktivnosti ravnatelja	T vrijednost za obilježja dionika	T vrijednost za organizacijsko- materijalne resurse
ŠKOLA1	57.36	58.89	58.09	58.52	57.50	58.05	60.73
ŠKOLA2	49.77	50.54	48.64	55.96	52.92	51.88	49.55
ŠKOLA3	43.47	54.89	50.41	50.33	36.70	53.37	41.00
ŠKOLA4	55.28	49.13	49.71	54.12	53.48	49.54	52.45
ŠKOLA5	50.84	50.75	48.55	45.27	49.94	46.93	48.50
ŠKOLA6	45.95	44.15	45.13	43.07	42.65	45.16	45.45
ŠKOLA7	50.05	49.08	51.88	59.17	56.80	51.14	54.67
ŠKOLA8	49.26	50.41	48.95	50.70	48.69	46.17	47.74
ŠKOLA9	49.20	46.97	46.66	47.11	48.91	46.47	44.32
ŠKOLA10	45.22	43.26	45.69	45.44	47.32	45.98	45.57
ŠKOLA11	45.24	40.61	43.53	47.56	47.60	46.10	43.74
ŠKOLA12	56.60	54.90	53.32	53.83	53.45	52.02	53.66
ŠKOLA13	50.46	49.61	47.27	50.78	49.84	47.58	49.69
ŠKOLA14	55.57	48.65	51.61	51.33	47.65	48.54	53.32
ŠKOLA15	56.36	55.12	56.26	56.22	56.57	56.93	58.50
ŠKOLA16	48.73	50.08	56.00	58.80	45.85	52.99	61.02
ŠKOLA17	50.98	46.53	50.15	45.05	48.37	46.86	51.59
ŠKOLA18	53.99	50.89	53.75	55.81	54.66	54.31	54.44
ŠKOLA19	47.05	48.43	45.89	44.75	43.73	51.36	46.01
ŠKOLA20	47.37	49.88	45.97	43.78	45.98	50.98	47.71
ŠKOLA21	48.50	49.73	49.64	52.41	49.62	54.48	49.63
ŠKOLA22	52.60	53.94	53.77	55.63	50.15	56.71	51.78
ŠKOLA23	53.50	55.53	50.38	51.89	53.10	51.55	51.49
ŠKOLA24	54.31	57.13	56.16	56.83	52.77	55.25	56.58
ŠKOLA25	51.60	50.49	49.79	50.26	50.55	54.64	51.52
ŠKOLA26	52.52	51.89	53.76	51.08	52.88	53.22	54.70
ŠKOLA27	44.60	38.66	39.51	44.33	42.15	45.80	42.78
ŠKOLA28	50.72	49.89	51.06	47.59	53.55	43.85	46.09
ŠKOLA29	52.12	54.65	53.76	56.46	55.47	51.95	55.78
ŠKOLA30	40.74	44.13	43.87	43.95	42.00	41.40	43.31
ŠKOLA31	52.58	52.59	49.00	52.74	54.31	48.03	49.35
ŠKOLA32	43.65	46.10	46.90	44.35	46.25	46.74	45.70
ŠKOLA33	51.36	52.93	47.49	43.85	47.57	48.75	47.98
ŠKOLA34	48.93	51.28	49.35	50.97	50.96	51.51	52.10
ŠKOLA35	41.31	47.27	46.69	43.13	45.53	41.82	45.41
ŠKOLA36	47.78	50.46	53.37	52.17	47.05	50.72	49.33
ŠKOLA37	47.26	47.79	47.60	50.37	49.22	50.62	47.74
ŠKOLA38	58.14	57.30	57.34	56.42	55.72	52.64	55.85
ŠKOLA39	42.04	50.37	49.55	50.18	46.77	48.06	49.03
ŠKOLA40	46.27	51.07	49.16	51.40	50.30	45.79	47.16
ŠKOLA41	51.39	51.75	50.68	53.94	53.26	53.14	50.97
ŠKOLA42	53.70	54.73	52.47	50.66	51.85	53.56	55.85
ŠKOLA43	43.43	46.02	46.26	43.74	45.11	51.74	45.21
ŠKOLA44	57.15	52.67	52.27	52.55	55.39	52.07	52.62
ŠKOLA45	55.57	52.20	51.68	52.73	52.01	50.02	49.47
ŠKOLA46	53.99	54.16	54.93	53.53	55.39	50.98	51.67
ŠKOLA47	45.20	46.98	51.27	42.58	45.37	46.85	45.13
ŠKOLA48	55.35	53.52	60.48	55.25	53.01	56.71	57.55
ŠKOLA49	56.47	57.27	56.74	57.30	55.96	55.22	52.81
ŠKOLA50	40.58	45.78	48.06	46.15	46.60	46.85	44.93
ŠKOLA51	49.70	50.52	48.50	47.44	48.28	52.72	49.96
ŠKOLA52	57.09	55.61	55.74	57.09	55.87	56.88	54.89
ŠKOLA53	49.26	41.76	47.02	40.68	43.26	47.01	48.52

... Nastavlja se							
ŠKOLA54	49.13	44.19	48.09	46.72	51.72	47.17	49.11
ŠKOLA55	47.40	44.58	47.55	47.56	44.74	48.02	48.20
ŠKOLA56	52.74	46.09	49.08	47.56	49.84	48.70	50.05
ŠKOLA57	54.49	53.22	52.37	53.10	53.80	51.46	53.68
ŠKOLA58	54.47	54.97	54.93	50.28	54.85	54.93	55.47
ŠKOLA59	52.19	49.85	51.69	49.22	48.97	50.76	55.09

Prilog 3. Prikaz prosječnih T vrijednosti na svakoj čestici skale općih obilježja vođenja za svaku pojedinu školu iz uzorka

ID ŠKOLE IZ UZORKA	T vrijednost za opće obilježje1	T vrijednost za opće obilježje2	T vrijednost za opće obilježje3	T vrijednost za opće obilježje4	T vrijednost za opće obilježje5	T vrijednost za opće obilježje6	T vrijednost za opće obilježje7	T vrijednost za opće obilježje8	T vrijednost za opće obilježje10
ŠKOLA1	54.69	56.69	57.28	58.89	55.28	53.88	57.10	55.40	55.93
ŠKOLA2	49.97	53.63	49.13	48.37	50.35	46.03	50.70	50.73	52.38
ŠKOLA3	52.12	40.43	47.21	46.58	48.66	45.08	43.67	43.09	36.16
ŠKOLA4	54.93	51.74	54.40	54.19	53.43	54.65	55.73	54.14	53.90
ŠKOLA5	48.37	49.66	50.85	50.76	50.55	50.87	51.48	50.28	48.96
ŠKOLA6	45.30	46.58	46.21	48.29	48.75	51.37	48.60	43.44	43.03
ŠKOLA7	53.99	54.57	55.84	50.16	56.08	34.88	53.44	53.14	42.24
ŠKOLA8	48.37	50.44	49.13	46.85	48.85	47.44	48.48	49.89	53.00
ŠKOLA9	50.45	50.53	48.45	48.57	47.90	52.76	50.92	48.01	47.87
ŠKOLA10	45.87	46.09	46.58	46.58	44.29	46.38	45.62	47.78	46.97
ŠKOLA11	46.49	48.91	44.45	47.58	46.03	46.09	44.30	47.11	45.89
ŠKOLA12	56.90	53.89	54.75	55.72	54.87	55.92	55.25	55.01	55.46
ŠKOLA13	53.48	52.77	54.01	51.14	50.78	43.66	50.24	50.40	49.43
ŠKOLA14	54.93	48.91	55.84	54.64	53.96	52.94	49.53	54.78	49.43
ŠKOLA15	56.54	54.31	56.63	56.60	52.32	46.23	56.10	58.07	54.96
ŠKOLA16	52.12	46.09	43.38	46.58	46.54	48.23	51.48	55.15	52.38
ŠKOLA17	51.18	46.09	52.97	53.74	50.78	51.37	51.48	52.14	47.31
ŠKOLA18	50.96	57.39	54.29	54.29	55.35	49.92	51.18	52.68	53.94
ŠKOLA19	52.12	48.35	49.13	45.86	50.78	49.48	49.53	47.11	43.46
ŠKOLA20	46.76	45.55	48.31	46.07	48.35	53.25	48.69	49.41	47.74
ŠKOLA21	50.62	48.35	49.13	48.31	51.20	46.03	49.53	48.32	51.16
ŠKOLA22	54.32	50.08	49.92	52.06	53.27	53.59	51.71	53.49	50.47
ŠKOLA23	50.48	53.86	52.25	52.84	53.69	56.08	51.97	53.89	49.84
ŠKOLA24	52.26	54.79	45.89	51.40	54.68	53.54	53.44	54.99	57.68
ŠKOLA25	53.19	50.13	51.73	54.00	51.08	49.68	51.92	51.85	50.06
ŠKOLA26	52.49	50.61	52.97	50.16	50.78	54.19	51.87	53.14	51.97
ŠKOLA27	47.80	40.43	44.91	49.09	43.99	48.07	46.41	44.70	45.28
ŠKOLA28	50.10	51.74	50.31	50.57	47.51	53.90	51.18	49.43	49.73
ŠKOLA29	50.48	54.57	52.97	49.49	53.69	47.83	51.97	53.14	52.89
ŠKOLA30	39.37	43.07	44.15	44.43	38.90	50.11	41.33	42.29	37.78
ŠKOLA31	51.92	53.23	52.66	51.86	51.89	50.38	51.89	51.55	54.09
ŠKOLA32	44.22	47.87	45.40	44.19	47.21	39.46	43.26	44.57	45.76
ŠKOLA33	50.78	46.09	48.10	48.63	49.47	50.02	50.92	51.42	50.93
ŠKOLA34	49.12	50.99	50.39	48.01	49.93	48.54	47.97	49.93	49.54
ŠKOLA35	42.16	46.87	42.85	39.05	46.08	40.64	42.73	40.22	45.81
ŠKOLA36	47.66	47.50	45.78	49.49	48.13	50.19	46.11	50.13	49.08
ŠKOLA37	49.17	49.32	48.45	46.58	48.42	47.18	45.90	48.40	48.32
ŠKOLA38	56.97	56.06	56.69	58.22	57.02	54.69	56.54	55.62	58.34
ŠKOLA39	42.31	44.78	41.90	42.31	44.09	48.83	45.32	42.48	39.90
ŠKOLA40	46.68	48.35	44.34	48.01	43.35	47.13	45.73	48.32	47.72
ŠKOLA41	48.93	52.31	52.97	47.47	49.72	51.37	54.61	49.52	53.80
ŠKOLA42	50.73	52.04	52.06	54.34	49.88	52.48	53.13	54.09	56.01
ŠKOLA43	45.77	43.48	43.67	45.20	42.62	49.19	41.27	44.33	46.45
ŠKOLA44	58.67	55.51	55.84	57.97	52.90	52.94	55.39	56.15	53.39
ŠKOLA45	52.58	53.15	55.84	56.20	55.28	57.26	54.90	50.88	53.65
ŠKOLA46	50.92	54.31	52.44	53.09	52.32	53.08	54.50	52.59	56.07
ŠKOLA47	43.55	44.07	44.75	45.56	44.72	53.05	46.32	45.82	46.59
ŠKOLA48	53.99	53.15	52.97	51.50	56.08	54.06	54.90	54.65	55.93
ŠKOLA49	55.11	57.39	54.88	54.46	55.44	55.14	56.69	57.96	53.73
ŠKOLA50	39.93	48.11	39.97	38.65	48.35	39.25	40.46	41.08	46.07
ŠKOLA51	49.44	49.32	51.05	49.14	49.57	48.23	48.81	48.92	47.17
ŠKOLA52	57.60	55.78	55.84	55.15	55.63	57.17	55.82	55.29	53.10
ŠKOLA53	51.01	42.76	53.30	52.69	48.03	45.82	49.64	49.95	52.13
ŠKOLA54	47.50	49.57	53.20	49.73	45.52	49.56	48.51	48.50	50.66
ŠKOLA55	47.59	43.75	47.63	48.31	50.48	46.17	49.60	50.02	46.65

<i>... Nastavlja se</i>									
ŠKOLA56	53.99	50.99	52.97	55.17	50.78	51.37	50.70	50.85	49.14
ŠKOLA57	53.66	51.41	53.98	56.48	54.02	53.72	53.78	52.08	54.77
ŠKOLA58	52.86	52.87	54.12	53.38	51.63	56.08	53.44	51.93	55.62
ŠKOLA59	53.05	51.27	52.49	53.74	52.90	53.08	52.46	53.14	50.44

Prilog 4. Prikaz prosječnih T vrijednosti na svakoj čestici skale sudjelovanja za svaku pojedinu školu iz uzorka (1/3)

ID ŠKOLE IZ UZORKA	T vrijednost za obilježje sudjelovanja 9	T vrijednost za obilježje sudjelovanja 11	T vrijednost za obilježje sudjelovanja 12	T vrijednost za obilježje sudjelovanja 13	T vrijednost za obilježje sudjelovanja 14	T vrijednost za obilježje sudjelovanja 15	T vrijednost za obilježje sudjelovanja 16	T vrijednost za obilježje sudjelovanja 17	T vrijednost za obilježje sudjelovanja 18
ŠKOLA1	57.86	55.64	56.27	54.70	55.72	48.81	56.67	57.34	59.52
ŠKOLA2	52.80	50.96	52.60	51.53	50.68	49.89	50.24	50.08	51.26
ŠKOLA3	46.75	53.73	57.69	51.53	49.51	50.89	44.82	43.88	51.61
ŠKOLA4	52.42	47.52	50.90	50.20	50.24	48.43	52.44	50.69	50.70
ŠKOLA5	48.04	48.55	49.77	49.75	52.43	53.86	48.92	49.55	47.73
ŠKOLA6	46.17	43.91	46.83	43.76	44.44	51.90	44.21	46.55	43.47
ŠKOLA7	54.31	46.80	45.62	54.20	54.62	57.53	56.67	53.67	51.61
ŠKOLA8	48.64	50.00	51.35	51.74	51.76	55.23	49.25	52.16	45.87
ŠKOLA9	48.23	49.27	49.88	50.77	50.56	49.34	49.06	49.13	48.88
ŠKOLA10	47.31	43.86	43.02	43.97	44.65	49.91	42.57	43.34	42.25
ŠKOLA11	45.92	46.47	47.58	46.83	44.40	48.76	42.25	43.10	41.92
ŠKOLA12	54.51	54.26	51.42	50.61	51.53	49.97	51.95	55.02	54.16
ŠKOLA13	50.19	49.45	50.85	50.77	52.03	45.75	52.06	49.94	50.66
ŠKOLA14	49.59	50.96	55.56	46.19	42.22	50.89	52.44	47.14	51.61
ŠKOLA15	54.83	55.88	53.56	55.66	55.62	45.75	54.37	54.56	54.49
ŠKOLA16	48.64	44.03	49.17	51.53	40.76	40.91	61.75	56.93	55.13
ŠKOLA17	48.64	44.72	44.91	44.86	46.59	47.56	46.05	50.41	46.35
ŠKOLA18	54.75	52.56	50.70	51.74	51.08	49.86	50.03	49.90	52.42
ŠKOLA19	50.53	46.80	48.60	46.19	47.18	49.22	55.66	55.30	53.72
ŠKOLA20	48.64	52.35	50.39	49.62	50.76	48.51	49.66	48.08	48.10
ŠKOLA21	51.67	49.30	48.32	50.73	48.05	49.22	51.60	51.71	50.21
ŠKOLA22	49.97	52.18	54.01	50.90	52.95	52.84	54.58	51.94	55.33
ŠKOLA23	51.48	55.64	56.27	53.70	55.17	50.68	56.04	51.83	53.59
ŠKOLA24	55.62	56.79	53.32	53.89	53.11	46.41	55.89	56.68	56.07
ŠKOLA25	47.02	48.03	45.93	51.91	49.93	53.97	50.14	48.78	49.73
ŠKOLA26	52.42	51.24	49.17	49.13	46.89	48.56	51.93	53.67	54.07
ŠKOLA27	39.56	40.79	39.66	42.19	41.05	51.55	44.49	41.93	43.19
ŠKOLA28	50.39	49.36	50.04	48.96	49.40	50.63	48.86	49.90	49.99
ŠKOLA29	55.73	53.56	54.14	56.20	53.53	53.17	54.77	53.67	53.72
ŠKOLA30	41.08	51.56	50.87	46.76	50.10	49.56	44.82	44.54	45.29
ŠKOLA31	52.22	51.18	52.46	50.41	54.74	50.71	53.73	52.64	53.28
ŠKOLA32	43.27	45.05	44.84	45.35	48.74	48.09	45.39	43.37	45.52
ŠKOLA33	47.83	50.96	53.83	53.06	55.56	51.12	49.42	51.57	50.86
ŠKOLA34	49.81	52.35	51.16	53.37	51.85	54.87	48.89	48.12	50.52
ŠKOLA35	47.02	49.38	48.97	48.68	49.30	54.44	48.09	48.27	48.71
ŠKOLA36	50.77	50.96	50.95	53.20	51.34	50.68	50.96	51.22	51.61
ŠKOLA37	48.64	50.66	51.40	46.48	47.24	46.14	47.83	47.51	47.48
ŠKOLA38	55.31	50.44	50.95	53.70	56.04	49.91	54.58	57.70	55.95
ŠKOLA39	46.89	50.96	52.01	52.92	52.78	52.55	49.25	48.78	49.59
ŠKOLA40	48.64	52.49	49.46	48.99	48.05	54.04	52.10	50.24	52.17
ŠKOLA41	54.31	49.71	50.73	51.40	51.99	52.55	51.60	51.22	52.14
ŠKOLA42	50.43	53.37	54.25	53.78	51.05	47.56	52.72	52.12	53.83
ŠKOLA43	45.15	53.73	50.70	51.12	50.41	52.16	44.56	46.14	41.89
ŠKOLA44	58.09	52.10	48.91	52.74	52.43	48.47	54.13	57.23	55.13
ŠKOLA45	52.19	53.04	51.48	51.70	54.07	48.18	47.79	50.61	52.27
ŠKOLA46	54.83	53.23	52.78	52.38	51.24	51.64	52.98	55.89	52.57
ŠKOLA47	42.97	46.18	48.66	48.77	48.22	48.27	47.97	46.68	44.47
ŠKOLA48	57.15	44.72	42.43	47.19	44.77	42.57	57.40	58.56	56.88
ŠKOLA49	56.58	56.79	55.42	52.60	55.06	45.57	59.72	55.63	57.93
ŠKOLA50	46.61	48.58	48.23	50.20	49.30	50.05	44.34	45.63	45.97
ŠKOLA51	49.72	49.18	49.88	48.48	52.43	50.05	48.21	49.47	48.10
ŠKOLA52	55.53	54.53	55.96	53.63	53.37	49.70	53.41	55.84	54.62
ŠKOLA53	43.30	42.39	42.96	44.78	44.71	45.21	46.22	45.61	44.80
ŠKOLA54	46.46	44.14	41.20	44.27	47.72	49.95	46.52	45.39	46.35
ŠKOLA55	45.12	47.69	48.97	48.68	45.24	51.00	45.99	46.58	45.37
ŠKOLA56	52.42	45.08	46.14	48.40	45.18	46.19	49.49	47.93	49.07
ŠKOLA57	55.98	51.69	51.51	48.08	51.40	49.32	52.19	51.37	52.85
ŠKOLA58	52.04	51.79	54.56	53.40	55.06	50.55	53.63	53.67	51.61
ŠKOLA59	52.42	53.04	50.59	50.86	50.97	50.05	51.60	50.81	50.74

Prilog 4. Prikaz prosječnih T vrijednosti na svakoj čestici skale sudjelovanja za svaku pojedinu školu iz uzorka (2/3)

ID ŠKOLE IZ UZORKA	T vrijednost za obilježje sudjelovanja 19	T vrijednost za obilježje sudjelovanja 20	T vrijednost za obilježje sudjelovanja 21	T vrijednost za obilježje sudjelovanja 22	T vrijednost za obilježje sudjelovanja 23	T vrijednost za obilježje sudjelovanja 24	T vrijednost za obilježje sudjelovanja 25	T vrijednost za obilježje sudjelovanja 37	T vrijednost za obilježje sudjelovanja 38
ŠKOLA1	51.96	54.19	47.14	53.98	56.20	57.68	58.28	57.03	57.86
ŠKOLA2	48.50	47.04	50.79	51.22	51.80	51.13	51.05	51.60	53.82
ŠKOLA3	42.64	38.39	53.93	36.97	53.18	51.74	50.39	58.46	52.99
ŠKOLA4	53.37	47.14	44.21	53.35	49.73	50.63	49.78	47.74	49.60
ŠKOLA5	48.72	49.85	52.64	48.48	46.18	52.39	49.43	49.58	52.26
ŠKOLA6	46.61	48.44	52.25	45.65	44.10	44.02	46.41	49.24	48.22
ŠKOLA7	36.60	44.21	55.68	52.16	52.32	54.81	49.56	47.03	50.21
ŠKOLA8	51.27	50.54	46.60	53.17	46.94	52.69	52.05	50.11	48.06
ŠKOLA9	47.68	45.96	48.17	47.82	48.62	51.52	46.00	48.15	48.66
ŠKOLA10	49.23	47.26	51.59	48.45	48.58	49.70	43.74	46.55	44.47
ŠKOLA11	45.60	46.30	54.63	46.59	47.57	49.06	44.57	47.38	45.24
ŠKOLA12	51.50	53.12	47.53	52.48	51.21	52.90	53.08	50.97	52.61
ŠKOLA13	46.33	46.25	55.68	48.02	53.02	53.14	50.69	51.96	50.60
ŠKOLA14	50.40	50.86	49.47	52.44	50.59	45.62	50.24	51.31	46.73
ŠKOLA15	52.83	53.05	47.27	53.54	52.84	56.48	55.68	55.08	51.98
ŠKOLA16	58.17	56.68	50.42	61.28	61.82	42.56	48.73	47.03	47.42
ŠKOLA17	53.85	46.70	47.80	52.16	46.27	52.51	48.73	49.89	43.94
ŠKOLA18	49.94	47.47	48.00	51.93	50.92	49.15	52.05	48.79	42.92
ŠKOLA19	46.09	42.71	46.92	51.55	44.55	51.13	55.37	37.30	50.21
ŠKOLA20	49.29	50.98	47.42	51.55	47.51	49.99	49.68	52.34	52.19
ŠKOLA21	50.43	51.03	52.18	48.71	54.22	49.60	51.72	49.03	51.04
ŠKOLA22	48.24	47.88	47.95	51.27	56.13	49.94	53.22	53.25	54.30
ŠKOLA23	50.19	48.57	47.80	50.64	51.67	51.36	55.79	54.35	55.77
ŠKOLA24	58.86	60.91	47.59	53.33	56.10	54.07	56.65	51.75	50.63
ŠKOLA25	51.02	47.42	50.42	47.82	51.58	49.23	49.91	49.68	47.72
ŠKOLA26	50.92	53.02	46.57	51.96	50.07	46.54	53.71	49.60	49.65
ŠKOLA27	44.88	46.20	53.19	46.69	47.14	45.62	40.58	41.16	41.58
ŠKOLA28	48.74	52.08	43.96	52.40	45.34	50.92	48.60	52.40	54.49
ŠKOLA29	45.66	45.45	49.77	47.61	52.97	51.93	52.67	53.82	52.64
ŠKOLA30	45.74	46.04	51.13	45.65	41.59	45.62	43.50	49.89	49.65
ŠKOLA31	46.54	48.28	50.42	53.60	49.15	53.84	52.05	50.49	53.14
ŠKOLA32	48.18	48.80	64.25	47.85	49.15	48.52	46.28	47.78	51.82
ŠKOLA33	48.80	50.98	51.93	49.99	48.25	56.12	49.91	51.52	55.18
ŠKOLA34	46.15	48.48	55.68	45.35	48.69	53.27	49.72	50.74	54.38
ŠKOLA35	49.36	51.18	52.60	47.45	44.19	50.05	48.61	49.20	48.86
ŠKOLA36	50.19	51.07	49.77	46.09	48.43	48.49	51.43	47.92	48.47
ŠKOLA37	47.32	50.62	53.05	50.86	52.32	47.26	46.71	51.52	44.95
ŠKOLA38	58.37	59.18	43.01	52.70	50.64	56.43	55.57	55.43	56.30
ŠKOLA39	48.74	49.01	52.11	48.66	49.73	49.51	52.05	49.78	50.31
ŠKOLA40	53.16	48.20	54.85	47.91	48.36	49.29	51.05	51.46	49.93
ŠKOLA41	48.50	53.53	48.21	52.77	51.28	50.67	49.06	49.31	50.34
ŠKOLA42	52.42	52.80	47.50	54.52	53.18	51.74	52.05	52.27	51.60
ŠKOLA43	49.14	50.54	51.23	45.39	52.52	48.45	46.68	50.77	49.99
ŠKOLA44	50.01	50.33	47.56	51.33	49.26	48.96	52.05	49.89	47.42
ŠKOLA45	49.54	49.20	47.80	50.64	50.38	50.21	51.43	53.82	48.99
ŠKOLA46	52.83	53.05	47.08	48.57	48.79	51.46	53.86	54.30	51.98
ŠKOLA47	56.20	57.04	48.55	50.92	47.88	48.24	47.78	46.92	46.49
ŠKOLA48	56.01	55.44	49.11	49.12	54.91	46.77	54.54	45.24	48.47
ŠKOLA49	53.68	49.70	44.12	56.42	55.94	57.56	59.03	51.03	58.28
ŠKOLA50	46.21	46.35	55.30	46.95	43.81	49.23	47.06	49.07	49.21
ŠKOLA51	50.28	45.75	51.43	51.44	52.44	52.18	46.83	49.89	51.00
ŠKOLA52	52.13	48.13	47.42	53.90	55.65	46.60	53.83	54.58	50.21
ŠKOLA53	54.72	57.27	50.42	46.27	46.99	43.46	43.84	41.64	43.98
ŠKOLA54	52.33	54.69	50.42	48.66	48.93	49.15	45.53	43.51	47.42
ŠKOLA55	49.91	48.13	53.54	49.12	50.26	43.40	46.20	46.83	47.42
ŠKOLA56	50.11	49.91	45.87	51.64	48.62	45.62	49.30	46.83	47.71
ŠKOLA57	51.06	51.40	47.95	52.70	53.69	52.64	52.05	52.24	49.88
ŠKOLA58	53.68	51.69	47.27	50.34	53.87	52.05	52.05	48.46	53.27
ŠKOLA59	47.66	45.45	45.61	51.15	51.02	49.06	49.97	53.10	49.60

Prilog 4. Prikaz prosječnih T vrijednosti na svakoj čestici skale sudjelovanja za svaku pojedinu školu iz uzorka (3/3)

ID ŠKOLE IZ UZORKA	T vrijednost za obilježje sudjelovanja 39	T vrijednost za obilježje sudjelovanja 40	T vrijednost za obilježje sudjelovanja 41	T vrijednost za obilježje sudjelovanja 42	T vrijednost za obilježje sudjelovanja 43
ŠKOLA1	57.08	55.13	50.48	56.16	59.10
ŠKOLA2	52.04	46.17	44.40	46.12	51.27
ŠKOLA3	57.08	51.80	48.61	48.13	56.35
ŠKOLA4	49.43	51.02	48.08	54.73	49.15
ŠKOLA5	52.03	50.90	52.56	49.82	49.84
ŠKOLA6	45.31	48.67	46.89	51.98	47.73
ŠKOLA7	52.91	46.32	47.11	40.83	54.66
ŠKOLA8	50.34	50.24	47.45	53.97	51.53
ŠKOLA9	50.22	49.19	49.27	49.28	46.67
ŠKOLA10	47.50	44.50	46.10	46.76	45.69
ŠKOLA11	43.55	41.34	44.40	42.41	46.93
ŠKOLA12	54.06	52.72	49.75	57.29	55.01
ŠKOLA13	50.63	47.39	47.51	39.64	49.11
ŠKOLA14	52.91	49.46	51.61	48.86	48.73
ŠKOLA15	49.87	55.08	52.43	49.99	50.04
ŠKOLA16	38.98	62.77	48.61	42.29	44.49
ŠKOLA17	50.82	47.11	47.86	48.86	47.03
ŠKOLA18	51.62	52.65	48.15	51.95	53.87
ŠKOLA19	49.56	42.41	64.23	55.43	42.46
ŠKOLA20	48.53	49.79	52.04	51.05	46.43
ŠKOLA21	49.56	48.99	50.11	48.71	52.28
ŠKOLA22	54.38	52.20	52.14	56.03	57.05
ŠKOLA23	53.95	54.55	51.61	54.52	50.84
ŠKOLA24	53.24	55.54	51.26	50.94	55.06
ŠKOLA25	49.03	49.68	53.28	51.78	53.93
ŠKOLA26	49.84	53.37	54.62	53.38	55.00
ŠKOLA27	41.63	43.48	46.20	47.52	47.54
ŠKOLA28	48.09	50.12	50.92	58.17	50.36
ŠKOLA29	51.86	56.31	53.30	51.23	52.11
ŠKOLA30	51.24	44.60	43.80	51.05	45.85
ŠKOLA31	54.23	52.38	52.09	45.67	50.91
ŠKOLA32	48.07	49.41	47.82	39.68	45.03
ŠKOLA33	57.68	48.67	48.39	50.21	51.03
ŠKOLA34	53.46	49.61	50.37	47.09	48.90
ŠKOLA35	49.45	47.21	46.95	42.80	43.79
ŠKOLA36	49.25	51.61	53.30	46.31	50.84
ŠKOLA37	49.03	48.67	48.07	45.84	45.58
ŠKOLA38	53.43	56.90	55.32	58.60	51.67
ŠKOLA39	48.09	51.20	49.88	51.27	48.01
ŠKOLA40	49.98	49.14	49.36	44.34	48.05
ŠKOLA41	51.24	49.61	51.61	44.77	50.08
ŠKOLA42	52.44	52.33	51.61	51.39	53.53
ŠKOLA43	46.48	46.86	47.11	47.91	47.03
ŠKOLA44	49.87	50.24	48.33	53.24	50.04
ŠKOLA45	54.47	49.26	49.92	57.25	50.84
ŠKOLA46	53.70	56.36	51.61	52.77	50.96
ŠKOLA47	44.85	48.34	53.22	53.64	48.48
ŠKOLA48	47.68	57.40	57.24	52.87	54.66
ŠKOLA49	43.72	52.33	53.41	53.09	53.64
ŠKOLA50	50.52	47.67	48.71	43.27	45.62
ŠKOLA51	48.13	48.90	53.76	52.72	50.30
ŠKOLA52	53.50	53.37	53.22	55.84	52.48
ŠKOLA53	41.60	46.18	46.31	46.76	43.22
ŠKOLA54	43.59	46.50	51.97	46.56	47.23
ŠKOLA55	48.30	48.00	49.13	46.42	49.75
ŠKOLA56	45.75	51.02	48.81	53.66	49.91
ŠKOLA57	53.89	51.71	51.08	52.94	54.06
ŠKOLA58	54.58	54.31	53.41	55.72	53.64
ŠKOLA59	52.21	50.24	46.52	51.05	50.96

Prilog 5. Prikaz prosječnih T vrijednosti na svakoj čestici skale utjecaja za svaku pojedinu školu iz uzorka

ID ŠKOLE IZ UZORKA	T vrijednost za utjecaj 26	T vrijednost za utjecaj 27	T vrijednost za utjecaj 28	T vrijednost za utjecaj 29	T vrijednost za utjecaj 30	T vrijednost za utjecaj 44	T vrijednost za utjecaj 45	T vrijednost za utjecaj 46	T vrijednost za utjecaj 47
ŠKOLA1	58.05	58.84	53.96	51.39	54.60	57.03	60.91	53.93	56.53
ŠKOLA2	51.04	50.95	47.06	46.78	46.82	52.91	53.17	46.59	46.50
ŠKOLA3	46.09	46.72	46.34	48.55	52.91	47.47	53.52	54.29	56.32
ŠKOLA4	51.85	51.57	49.48	49.88	50.41	49.60	49.50	47.87	49.97
ŠKOLA5	46.37	46.35	51.91	48.92	50.06	49.35	47.87	48.98	48.98
ŠKOLA6	48.50	44.20	46.99	49.36	48.61	45.15	45.71	44.95	45.39
ŠKOLA7	59.38	55.54	47.24	47.66	41.92	57.67	58.89	46.95	47.00
ŠKOLA8	48.13	51.06	49.51	47.46	49.53	45.51	44.57	49.07	51.50
ŠKOLA9	47.61	49.12	46.85	46.28	47.72	48.20	48.15	48.92	49.18
ŠKOLA10	46.09	43.79	46.34	52.32	44.75	47.77	45.94	47.93	42.67
ŠKOLA11	45.45	46.86	45.84	46.28	43.44	44.41	43.21	44.53	46.90
ŠKOLA12	52.14	53.17	51.96	50.51	52.68	53.98	51.30	52.46	53.22
ŠKOLA13	49.96	50.25	48.95	46.46	46.30	49.79	48.15	47.46	44.46
ŠKOLA14	52.29	53.78	49.03	45.89	53.76	50.87	50.84	50.62	52.93
ŠKOLA15	56.72	56.60	58.24	52.74	49.53	57.21	55.48	57.46	51.85
ŠKOLA16	51.41	53.78	51.72	55.64	56.30	52.57	60.68	63.47	44.46
ŠKOLA17	47.86	48.49	50.82	50.32	54.60	47.47	47.26	51.54	52.08
ŠKOLA18	54.68	53.50	51.99	51.55	52.65	51.00	52.70	52.46	53.84
ŠKOLA19	51.41	50.25	57.10	40.75	49.53	44.07	51.38	48.79	48.53
ŠKOLA20	46.34	45.49	47.11	48.55	50.98	47.71	44.83	46.17	46.40
ŠKOLA21	49.04	51.31	47.42	49.97	49.53	53.25	49.45	48.42	48.87
ŠKOLA22	52.03	53.36	53.40	46.34	51.92	54.97	53.52	52.46	55.22
ŠKOLA23	48.75	52.23	49.92	51.65	48.89	51.93	49.50	50.40	48.91
ŠKOLA24	56.32	55.13	55.73	47.46	50.70	54.92	55.67	55.54	54.62
ŠKOLA25	50.65	49.87	48.39	51.31	48.44	51.84	51.61	51.28	47.98
ŠKOLA26	53.53	53.07	52.43	52.45	52.57	53.25	51.73	52.09	53.27
ŠKOLA27	41.89	43.37	42.40	48.73	39.38	41.35	42.78	44.75	39.39
ŠKOLA28	50.59	49.40	49.28	50.32	52.65	47.86	50.22	52.88	53.06
ŠKOLA29	52.82	52.23	51.94	50.99	55.87	53.21	54.20	53.15	54.62
ŠKOLA30	42.90	43.20	45.26	46.42	48.18	46.45	45.65	45.85	45.14
ŠKOLA31	50.81	51.92	48.51	47.24	43.65	51.44	52.96	49.56	46.60
ŠKOLA32	46.93	44.13	52.47	48.36	51.13	43.44	46.18	48.98	47.67
ŠKOLA33	47.31	47.98	47.62	51.08	45.18	49.43	47.39	47.74	45.19
ŠKOLA34	50.34	49.90	48.85	45.71	49.87	50.87	50.66	48.42	50.56
ŠKOLA35	47.37	46.85	47.14	52.34	47.78	45.54	46.12	46.01	46.57
ŠKOLA36	52.74	53.56	52.61	52.32	51.43	52.57	52.18	52.46	52.08
ŠKOLA37	47.23	49.12	47.62	49.56	46.63	47.11	47.00	49.71	49.91
ŠKOLA38	55.16	55.85	54.67	57.52	54.31	56.17	52.26	55.70	56.42
ŠKOLA39	47.31	50.25	49.92	49.91	50.75	48.49	50.63	50.34	48.76
ŠKOLA40	48.75	49.72	47.24	50.32	50.54	48.49	51.91	49.16	48.02
ŠKOLA41	51.94	51.84	51.91	50.60	47.50	51.55	52.99	46.95	47.00
ŠKOLA42	50.78	53.78	49.92	51.50	53.11	52.57	50.54	53.07	53.49
ŠKOLA43	44.04	45.37	48.68	51.55	47.97	46.29	46.09	49.92	45.25
ŠKOLA44	54.95	52.89	51.39	49.84	53.22	50.72	53.52	50.62	51.24
ŠKOLA45	50.74	50.91	52.61	50.99	50.80	51.30	49.50	53.15	50.81
ŠKOLA46	55.27	56.02	54.81	52.26	51.37	54.43	52.50	53.96	51.85
ŠKOLA47	48.37	44.20	56.07	57.92	52.79	46.01	47.77	52.87	51.72
ŠKOLA48	55.39	55.54	56.65	50.32	60.95	55.48	54.87	57.96	58.43
ŠKOLA49	55.66	55.54	54.23	54.58	53.59	57.67	53.52	54.66	54.62
ŠKOLA50	48.75	47.98	45.70	51.84	47.58	47.28	50.07	47.35	47.00
ŠKOLA51	47.49	48.23	50.18	49.56	50.01	47.23	48.92	49.31	51.24
ŠKOLA52	53.86	55.16	51.99	51.84	55.77	54.39	53.92	56.13	57.53
ŠKOLA53	40.77	40.92	54.67	53.14	49.53	44.17	45.31	52.46	49.25
ŠKOLA54	49.70	46.99	50.14	50.54	49.14	46.69	47.08	48.06	49.34
ŠKOLA55	47.74	46.97	45.32	50.14	50.25	47.83	47.39	45.63	47.97

<i>... Nastavlja se</i>									
ŠKOLA ⁵⁶	50.27	48.06	49.74	49.56	50.62	50.46	51.02	48.28	51.58
ŠKOLA ⁵⁷	53.28	53.98	48.98	48.76	51.32	52.57	53.52	49.22	53.43
ŠKOLA ⁵⁸	51.41	49.19	58.53	52.10	56.63	52.57	52.45	55.76	53.61
ŠKOLA ⁵⁹	52.74	52.09	51.27	45.51	50.80	52.57	52.18	48.33	51.66

Prilog 6. Prikaz prosječnih T vrijednosti na svakoj čestici skale socijalnih odnosa za svaku pojedinu školu iz uzorka

ID ŠKOLE IZ UZORKA	T vrijednost za socijalne odnose 31	T vrijednost za za socijalne odnose 32	T vrijednost za za socijalne odnose 33	T vrijednost za za socijalne odnose 34	T vrijednost za za socijalne odnose 35	T vrijednost za za socijalne odnose 36	T vrijednost za za socijalne odnose 48	T vrijednost za za socijalne odnose 49	T vrijednost za za socijalne odnose 50
ŠKOLA1	55.10	57.38	55.36	58.45	58.61	58.08	56.03	56.27	56.30
ŠKOLA2	52.35	53.03	50.43	57.28	57.76	57.20	54.39	54.37	55.75
ŠKOLA3	52.73	42.32	41.87	52.59	48.64	51.95	53.62	54.01	54.55
ŠKOLA4	53.21	53.05	52.57	53.00	51.08	53.26	55.06	55.82	55.05
ŠKOLA5	49.94	48.66	47.65	43.50	43.15	42.44	47.74	46.79	46.52
ŠKOLA6	46.18	45.45	43.73	42.68	43.45	43.50	44.34	46.79	45.97
ŠKOLA7	56.53	59.54	56.76	60.97	56.78	60.71	54.58	52.21	58.56
ŠKOLA8	50.40	48.06	49.46	50.14	50.39	51.81	51.69	47.62	48.37
ŠKOLA9	45.96	45.60	45.19	49.11	49.45	49.82	47.57	47.18	48.24
ŠKOLA10	43.88	44.01	46.29	46.77	45.92	47.27	45.92	48.07	43.84
ŠKOLA11	46.51	48.06	47.60	50.51	49.94	49.35	43.61	46.79	48.92
ŠKOLA12	51.03	52.81	52.72	54.72	54.59	54.54	52.93	53.14	52.75
ŠKOLA13	52.39	51.71	52.19	49.99	51.01	51.63	47.49	50.73	48.16
ŠKOLA14	53.68	51.89	52.11	47.56	47.82	48.44	54.58	53.11	51.53
ŠKOLA15	54.46	54.32	54.22	54.57	55.45	56.89	53.27	55.66	56.37
ŠKOLA16	56.53	59.54	58.62	54.26	58.41	57.20	57.47	57.62	54.55
ŠKOLA17	44.20	49.97	49.15	47.56	47.82	51.07	46.88	41.87	46.52
ŠKOLA18	54.78	53.36	52.89	54.78	55.65	55.86	56.58	55.12	53.00
ŠKOLA19	49.70	46.15	33.31	44.20	46.03	48.44	51.69	51.12	52.54
ŠKOLA20	44.06	46.42	44.79	44.20	44.91	41.68	47.02	45.24	46.52
ŠKOLA21	50.08	51.50	51.55	53.93	53.52	53.00	51.10	50.04	49.73
ŠKOLA22	54.52	54.14	51.83	56.23	55.92	56.38	52.03	55.08	54.31
ŠKOLA23	51.55	53.80	54.67	50.91	50.06	51.51	50.25	50.18	51.03
ŠKOLA24	52.59	56.78	56.54	55.94	56.78	56.26	55.25	52.62	55.32
ŠKOLA25	46.77	50.52	49.98	51.63	51.89	52.07	50.04	47.18	51.25
ŠKOLA26	51.22	51.89	51.92	50.91	49.61	48.79	50.92	51.12	51.73
ŠKOLA27	47.42	48.06	46.71	43.36	41.63	44.10	45.34	41.37	43.50
ŠKOLA28	50.84	48.06	52.03	44.72	46.63	44.93	53.03	49.29	43.27
ŠKOLA29	55.10	56.67	56.06	55.31	56.78	54.79	54.58	53.56	54.04
ŠKOLA30	45.90	45.00	44.48	42.19	41.47	42.48	49.77	49.68	45.71
ŠKOLA31	53.53	53.50	53.04	50.91	51.89	50.19	54.43	53.63	52.22
ŠKOLA32	46.34	45.65	46.83	46.67	46.24	46.87	43.49	43.37	43.98
ŠKOLA33	45.96	44.78	49.58	38.69	40.03	41.18	52.52	47.57	46.52
ŠKOLA34	51.22	52.65	51.95	49.90	48.64	50.19	50.92	52.93	51.33
ŠKOLA35	42.40	47.27	46.94	43.97	42.12	42.58	45.92	43.80	45.27
ŠKOLA36	49.41	48.78	53.27	53.42	55.56	54.14	49.53	48.82	51.78
ŠKOLA37	51.65	48.88	47.98	50.91	50.15	51.32	48.81	50.27	52.54
ŠKOLA38	53.18	54.14	56.43	56.23	55.34	55.14	55.43	55.08	55.73
ŠKOLA39	52.59	51.59	49.89	48.59	50.77	50.19	46.81	51.79	48.83
ŠKOLA40	53.11	48.63	49.41	50.91	51.41	50.72	51.12	52.21	49.53
ŠKOLA41	53.68	52.65	52.85	53.42	54.83	53.35	51.69	54.37	51.33
ŠKOLA42	50.20	49.97	51.80	49.79	50.81	50.19	50.41	50.40	51.20
ŠKOLA43	45.14	44.53	43.44	46.27	45.88	46.15	42.36	45.12	44.66
ŠKOLA44	53.68	55.36	52.11	51.75	51.89	52.82	52.66	53.11	50.53
ŠKOLA45	50.84	48.78	49.08	55.31	55.56	54.14	52.42	50.85	51.78
ŠKOLA46	53.42	52.75	52.24	51.82	51.89	52.58	53.79	54.18	53.09
ŠKOLA47	47.18	43.96	44.00	43.72	42.47	43.43	43.86	43.98	45.62
ŠKOLA48	53.68	53.80	55.36	55.94	55.56	54.14	51.69	53.56	54.04
ŠKOLA49	54.25	57.24	53.41	57.61	59.71	58.61	49.38	53.29	57.36
ŠKOLA50	48.80	47.24	47.98	45.52	44.21	46.44	45.51	48.34	48.24
ŠKOLA51	49.48	48.06	47.27	48.03	48.17	48.19	48.12	48.86	47.66
ŠKOLA52	54.09	56.26	55.56	57.02	56.43	56.20	55.41	54.92	55.55
ŠKOLA53	41.13	38.61	47.23	43.81	43.95	42.96	41.16	41.06	43.68
ŠKOLA54	46.90	48.50	47.31	46.65	46.25	45.34	47.70	47.22	49.41

<i>... Nastavlja se</i>									
ŠKOLA55	49.46	46.48	45.01	48.83	50.88	47.65	49.11	47.17	46.93
ŠKOLA56	48.28	48.06	48.20	48.90	46.36	47.39	48.61	48.24	48.12
ŠKOLA57	51.84	52.11	55.36	52.09	52.47	52.05	54.75	53.80	51.47
ŠKOLA58	50.84	50.36	50.06	48.90	49.94	48.09	52.85	51.12	50.13
ŠKOLA59	50.84	48.56	51.18	48.81	49.45	48.82	49.29	50.85	50.03

Prilog 7. Prikaz prosječnih T vrijednosti na svakoj čestici skale aktivnosti ravnatelja za svaku pojedinu školu iz uzorka

ID ŠKOLE IZ UZORKA	T vrijednost za aktivnosti ravnatelja 8	T vrijednost za aktivnosti ravnatelja 9	T vrijednost za aktivnosti ravnatelja 10	T vrijednost za aktivnosti ravnatelja 11	T vrijednost za aktivnosti ravnatelja 12	T vrijednost za aktivnosti ravnatelja 13	T vrijednost za aktivnosti ravnatelja 20	T vrijednost za aktivnosti ravnatelja 21	T vrijednost za aktivnosti ravnatelja 22
ŠKOLA1	56.10	57.03	57.90	55.26	56.26	57.50	56.19	55.85	56.09
ŠKOLA2	51.78	51.62	53.22	54.03	51.26	52.94	51.62	53.58	52.43
ŠKOLA3	32.58	33.31	38.61	41.47	39.42	37.54	40.60	40.89	45.71
ŠKOLA4	52.30	53.70	52.30	53.35	53.53	52.57	52.00	52.22	51.64
ŠKOLA5	50.87	47.76	48.04	48.26	50.06	49.90	50.50	49.76	50.71
ŠKOLA6	45.02	41.34	43.80	42.94	46.08	43.50	44.75	43.86	45.71
ŠKOLA7	57.54	55.78	58.53	58.45	51.67	49.75	57.71	54.49	57.58
ŠKOLA8	46.02	48.29	48.57	49.83	50.00	51.26	48.93	48.84	49.36
ŠKOLA9	48.49	50.07	48.92	50.08	48.61	49.75	47.52	49.83	48.68
ŠKOLA10	46.70	48.88	46.91	46.46	50.59	46.93	47.64	45.12	45.05
ŠKOLA11	46.94	46.29	47.37	47.85	47.99	46.93	48.13	51.55	49.51
ŠKOLA12	55.15	52.77	52.35	51.77	55.26	55.09	51.81	51.21	51.85
ŠKOLA13	54.25	50.67	51.41	51.65	45.54	44.78	50.10	52.03	47.97
ŠKOLA14	46.98	45.79	44.42	46.56	51.67	48.81	52.00	48.14	49.66
ŠKOLA15	55.44	53.74	56.72	55.67	55.56	55.13	55.63	56.22	56.50
ŠKOLA16	53.70	41.63	41.93	44.86	41.46	46.93	53.90	46.33	49.66
ŠKOLA17	54.66	52.45	47.74	47.41	47.58	50.69	45.35	44.52	47.69
ŠKOLA18	48.68	53.67	56.99	55.31	52.14	53.00	55.07	55.53	54.84
ŠKOLA19	43.72	46.63	46.58	48.26	40.64	43.17	48.58	48.14	45.71
ŠKOLA20	49.31	45.44	45.72	45.83	52.54	50.69	43.59	43.74	44.01
ŠKOLA21	52.55	50.70	49.90	50.64	49.22	49.18	48.58	48.87	48.87
ŠKOLA22	50.76	50.05	50.32	50.66	52.03	50.24	48.98	49.53	49.20
ŠKOLA23	51.78	53.28	55.41	54.63	48.61	49.75	54.14	53.13	52.38
ŠKOLA24	49.56	51.75	52.40	52.57	54.96	52.57	52.88	52.61	52.56
ŠKOLA25	53.01	50.79	51.77	50.81	47.29	49.34	50.53	51.38	49.10
ŠKOLA26	50.63	53.28	54.54	53.69	52.48	52.57	51.62	51.58	51.44
ŠKOLA27	39.69	45.29	41.60	42.66	44.93	48.06	42.10	40.60	41.96
ŠKOLA28	54.88	52.90	52.01	51.79	51.67	52.57	53.32	53.44	55.29
ŠKOLA29	55.23	54.95	55.21	55.73	52.89	54.44	53.90	55.03	54.41
ŠKOLA30	46.79	46.29	43.26	43.51	41.46	38.66	44.78	43.43	40.96
ŠKOLA31	50.87	51.97	53.81	54.16	52.63	54.64	55.31	54.92	55.08
ŠKOLA32	45.41	49.87	44.90	43.97	46.83	49.90	45.70	45.18	50.71
ŠKOLA33	46.02	51.86	49.99	48.99	51.67	46.93	45.49	45.55	44.86
ŠKOLA34	49.86	51.39	50.97	50.72	50.85	50.31	51.24	51.21	51.03
ŠKOLA35	44.03	47.60	46.85	46.85	45.54	44.60	46.69	47.46	46.53
ŠKOLA36	46.74	44.54	49.19	47.62	43.25	48.34	49.87	50.41	47.93
ŠKOLA37	45.20	46.51	48.92	49.71	47.73	48.94	47.99	50.99	51.22
ŠKOLA38	54.15	57.10	53.84	53.05	57.79	56.09	55.69	53.37	54.78
ŠKOLA39	47.79	46.75	47.80	48.65	45.54	44.33	48.49	49.26	47.08
ŠKOLA40	45.44	52.28	51.06	50.30	53.50	49.18	49.15	51.22	50.46
ŠKOLA41	53.51	53.28	53.55	52.84	52.28	52.57	53.14	53.40	50.46
ŠKOLA42	51.78	53.28	51.33	51.85	52.35	55.07	49.47	49.96	51.64
ŠKOLA43	46.91	49.06	46.27	45.91	45.54	46.93	43.67	42.98	45.71
ŠKOLA44	56.58	55.55	54.00	54.20	53.71	50.69	54.86	53.58	53.62
ŠKOLA45	51.78	49.54	52.92	53.35	50.90	50.45	52.72	53.81	50.16
ŠKOLA46	54.40	52.83	56.26	55.67	54.45	53.59	55.11	54.74	54.34
ŠKOLA47	44.31	43.11	44.88	43.36	51.44	47.35	47.15	47.14	47.91
ŠKOLA48	50.34	52.03	52.30	53.35	51.67	52.57	52.00	54.49	54.61
ŠKOLA49	53.70	56.28	56.54	57.43	52.89	53.69	55.43	56.12	50.46
ŠKOLA50	47.67	48.29	46.72	46.44	41.17	45.32	47.12	49.44	49.10
ŠKOLA51	46.57	49.79	48.09	48.74	47.88	45.86	47.93	46.85	45.14
ŠKOLA52	54.66	55.42	56.75	56.26	50.36	55.38	55.26	55.27	55.03
ŠKOLA53	48.73	44.54	42.71	41.67	52.03	44.94	40.93	39.29	45.71

<i>... Nastavlja se</i>									
ŠKOLA54	53.55	52.90	49.33	49.43	53.08	54.30	51.57	49.26	50.73
ŠKOLA55	45.62	44.50	42.73	44.04	47.23	47.32	46.69	46.33	46.94
ŠKOLA56	50.63	44.96	48.90	49.96	50.85	52.57	51.62	49.23	51.64
ŠKOLA57	56.18	53.58	53.25	51.85	53.47	54.22	53.01	52.09	51.99
ŠKOLA58	55.23	53.28	53.55	54.37	54.12	54.82	54.29	52.86	55.20
ŠKOLA59	53.22	50.79	49.40	49.11	47.58	46.93	50.58	48.60	48.29

Prilog 8. Prikaz prosječnih T vrijednosti na svakoj čestici skale obilježja dionika za svaku pojedinu školu iz uzorka

ID ŠKOLE IZ UZORKA	T vrijednost za obilježja dionika 5	T vrijednost za obilježja dionika 6	T vrijednost za obilježja dionika 7	T vrijednost za obilježja dionika 16	T vrijednost za obilježja dionika 17	T vrijednost za obilježja dionika 18	T vrijednost za obilježja dionika 19
ŠKOLA1	56.08	55.55	55.34	57.23	57.06	58.45	51.71
ŠKOLA2	53.10	52.16	51.54	50.85	52.06	51.47	48.03
ŠKOLA3	60.00	54.83	55.83	47.53	51.32	51.47	44.64
ŠKOLA4	48.24	46.73	48.04	49.37	49.25	50.97	54.06
ŠKOLA5	49.02	48.81	47.11	48.40	46.29	45.35	52.38
ŠKOLA6	45.34	46.87	45.24	47.02	44.98	49.36	47.73
ŠKOLA7	51.38	51.97	50.96	58.62	52.24	45.66	44.64
ŠKOLA8	45.41	50.06	51.93	47.10	46.52	46.11	43.77
ŠKOLA9	50.70	46.25	47.62	46.91	47.52	46.90	46.26
ŠKOLA10	50.59	46.57	45.44	43.28	45.92	46.00	48.41
ŠKOLA11	50.53	47.51	45.46	46.86	46.62	44.96	48.26
ŠKOLA12	50.97	50.89	51.46	53.45	51.96	52.28	49.32
ŠKOLA13	49.02	49.93	46.09	48.32	49.75	46.49	48.41
ŠKOLA14	41.97	50.06	46.09	50.30	49.49	58.26	48.41
ŠKOLA15	55.01	57.95	54.94	49.04	53.99	57.29	53.89
ŠKOLA16	58.43	47.20	49.98	49.37	51.32	51.47	55.95
ŠKOLA17	44.32	46.25	49.98	48.45	48.57	49.53	48.41
ŠKOLA18	51.20	54.83	51.18	53.07	54.15	55.95	51.60
ŠKOLA19	39.62	56.74	53.88	53.07	56.83	51.47	54.06
ŠKOLA20	49.02	51.02	49.43	51.49	52.37	50.92	51.10
ŠKOLA21	52.47	56.06	55.05	53.45	52.06	48.76	51.05
ŠKOLA22	53.45	56.18	51.82	54.38	57.59	55.58	54.62
ŠKOLA23	46.67	50.54	51.69	53.07	53.62	51.47	51.71
ŠKOLA24	55.54	54.39	55.23	52.22	54.57	52.37	51.60
ŠKOLA25	52.72	54.01	54.74	53.07	52.63	49.40	53.93
ŠKOLA26	45.57	55.98	55.05	52.70	54.63	51.47	52.18
ŠKOLA27	50.44	43.96	45.70	47.82	46.29	47.19	45.24
ŠKOLA28	47.21	42.51	44.89	44.97	43.55	47.00	49.43
ŠKOLA29	53.41	51.02	53.88	48.64	53.53	48.37	50.67
ŠKOLA30	49.02	41.86	46.87	43.46	40.30	49.92	35.60
ŠKOLA31	49.52	48.81	49.57	46.65	48.61	49.02	48.21
ŠKOLA32	48.03	49.41	45.88	46.65	45.71	49.02	49.40
ŠKOLA33	49.02	48.29	49.70	50.70	51.06	48.15	47.07
ŠKOLA34	50.59	49.87	51.93	52.33	49.85	53.02	50.30
ŠKOLA35	47.40	43.78	43.40	45.80	42.83	43.17	43.47
ŠKOLA36	47.26	52.69	53.88	51.69	51.55	48.57	48.88
ŠKOLA37	53.06	49.93	50.85	49.79	49.49	48.98	49.49
ŠKOLA38	52.34	51.47	53.88	49.16	51.75	52.84	51.96
ŠKOLA39	47.58	50.87	47.59	47.53	46.62	50.58	49.86
ŠKOLA40	45.73	46.25	50.37	45.86	46.73	46.82	48.03
ŠKOLA41	55.61	50.25	50.96	51.96	53.34	52.05	50.86
ŠKOLA42	52.68	52.92	53.88	53.69	54.38	52.16	47.78
ŠKOLA43	54.09	48.67	51.18	49.66	50.76	50.58	53.34
ŠKOLA44	49.81	48.16	49.98	54.00	52.24	53.41	53.12
ŠKOLA45	52.55	49.11	49.50	51.69	48.80	49.29	48.88
ŠKOLA46	49.88	48.07	49.63	50.43	51.49	52.00	54.41
ŠKOLA47	46.93	47.20	48.25	47.73	46.42	47.45	53.86
ŠKOLA48	53.73	53.40	52.42	55.85	56.37	52.93	58.78
ŠKOLA49	50.07	50.25	53.88	56.40	55.00	56.13	55.95
ŠKOLA50	48.69	46.78	48.04	46.09	48.30	48.15	48.28
ŠKOLA51	50.37	49.93	48.31	50.96	52.37	52.05	55.38
ŠKOLA52	52.72	56.10	55.55	55.85	54.60	56.64	50.30
ŠKOLA53	48.47	47.43	50.44	45.89	47.22	46.00	49.96
ŠKOLA54	48.66	49.99	45.00	51.37	47.79	45.66	50.97
ŠKOLA55	49.02	47.73	45.42	48.10	48.53	52.68	48.93
ŠKOLA56	45.46	50.34	49.45	51.16	48.53	47.73	49.32

... <i>Nastavlja se</i>							
ŠKOLA57	51.24	50.79	51.82	50.46	51.11	51.47	50.63
ŠKOLA58	50.91	54.83	55.05	51.96	53.89	50.31	58.21
ŠKOLA59	52.16	51.49	50.96	50.30	50.86	49.05	48.88

Prilog 9. Prikaz prosječnih T vrijednosti na svakoj čestici skale organizacijsko-materijalni resursi za svaku pojedinu školu iz uzorka

ID ŠKOLE IZ UZORKA	T vrijednost za organizacijsko- materijalni resursi 1	T vrijednost za organizacijsko- materijalni resursi 2	T vrijednost za organizacijsko- materijalni resursi 3	T vrijednost za organizacijsko- materijalni resursi 4	T vrijednost za organizacijsko- materijalni resursi 14	T vrijednost za organizacijsko- materijalni resursi 15
ŠKOLA1	56.60	58.56	58.18	57.97	59.35	60.56
ŠKOLA2	51.56	51.95	49.43	46.92	49.83	49.28
ŠKOLA3	40.58	45.06	41.65	43.41	44.26	42.09
ŠKOLA4	54.77	51.81	52.35	49.39	49.83	54.07
ŠKOLA5	48.00	49.89	46.36	49.12	49.93	49.44
ŠKOLA6	44.00	43.42	47.90	47.02	46.85	49.55
ŠKOLA7	57.97	58.56	55.26	49.00	51.69	50.07
ŠKOLA8	48.04	46.31	45.84	50.28	48.26	46.08
ŠKOLA9	47.77	45.06	44.42	43.87	46.98	43.86
ŠKOLA10	45.85	44.74	45.31	48.29	46.82	43.73
ŠKOLA11	44.46	45.71	44.76	45.46	45.45	44.32
ŠKOLA12	52.09	53.81	52.65	56.50	51.30	51.79
ŠKOLA13	49.73	49.95	47.20	52.98	50.10	47.79
ŠKOLA14	51.56	49.56	54.29	56.97	48.90	54.07
ŠKOLA15	57.72	57.33	54.73	54.43	58.78	57.70
ŠKOLA16	60.72	61.26	61.10	65.74	51.69	50.07
ŠKOLA17	50.65	50.46	51.37	52.98	51.69	50.07
ŠKOLA18	53.11	52.95	55.71	48.08	55.12	57.45
ŠKOLA19	49.73	52.26	54.10	48.52	36.09	54.07
ŠKOLA20	49.21	47.89	46.65	45.69	49.04	51.21
ŠKOLA21	50.46	49.02	49.03	51.07	49.09	48.83
ŠKOLA22	51.02	50.46	52.17	49.98	51.03	54.30
ŠKOLA23	53.85	53.83	52.35	49.00	49.60	48.58
ŠKOLA24	55.23	54.61	55.71	55.07	55.54	55.14
ŠKOLA25	49.73	50.46	50.68	52.07	51.69	52.64
ŠKOLA26	53.39	52.26	52.93	56.49	53.55	53.27
ŠKOLA27	45.34	42.90	43.59	43.73	44.65	43.77
ŠKOLA28	50.58	50.05	49.43	39.98	46.12	46.39
ŠKOLA29	54.13	55.50	56.43	52.35	55.40	54.07
ŠKOLA30	43.14	43.26	48.65	46.60	42.04	44.48
ŠKOLA31	52.62	51.03	49.43	47.61	48.76	47.55
ŠKOLA32	41.64	45.91	46.36	46.60	49.34	50.07
ŠKOLA33	48.95	48.15	44.42	49.34	48.51	50.93
ŠKOLA34	49.73	51.18	51.76	52.03	51.32	54.20
ŠKOLA35	47.08	46.37	45.80	44.62	48.23	46.36
ŠKOLA36	51.79	49.79	49.43	46.60	50.99	48.58
ŠKOLA37	48.16	48.15	49.01	48.31	46.92	48.79
ŠKOLA38	52.96	55.54	54.92	58.43	53.65	51.48
ŠKOLA39	51.00	51.71	51.67	44.39	48.69	48.69
ŠKOLA40	47.53	50.46	49.43	43.73	51.13	45.28
ŠKOLA41	50.83	50.46	50.59	48.04	53.36	51.87
ŠKOLA42	54.62	54.66	54.23	57.77	52.31	52.89
ŠKOLA43	43.82	47.14	45.84	47.34	47.40	45.47
ŠKOLA44	53.39	53.16	51.55	53.56	49.83	48.08
ŠKOLA45	49.73	49.11	50.16	50.19	48.21	50.07
ŠKOLA46	53.23	52.91	50.49	49.21	52.20	50.07
ŠKOLA47	44.44	46.46	47.18	48.73	43.55	44.54
ŠKOLA48	55.23	54.51	55.26	56.17	57.26	57.56
ŠKOLA49	55.23	54.78	52.93	45.65	55.40	51.27
ŠKOLA50	44.63	45.83	47.34	43.53	47.31	47.93
ŠKOLA51	49.21	48.40	51.65	50.91	49.46	50.07
ŠKOLA52	54.83	55.09	54.62	51.92	53.68	54.07
ŠKOLA53	43.27	45.38	45.99	61.24	47.10	47.96
ŠKOLA54	48.89	48.38	46.28	50.65	52.12	49.15
ŠKOLA55	48.60	47.48	48.62	46.93	49.38	50.90

<i>... Nastavlja se</i>						
ŠKOLA56	50.46	48.66	49.03	55.85	48.23	48.36
ŠKOLA57	54.26	52.37	53.55	52.23	51.69	53.60
ŠKOLA58	53.03	53.70	52.93	57.13	53.92	54.87
ŠKOLA59	52.02	53.16	54.78	57.84	54.01	52.57