"Kultura i organizacija suvremene škole"

Janković, Boris

Master's thesis / Diplomski rad

2015

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:251714

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

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

FILOZOFSKI FAKULTET
SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

Repository / Repozitorij:

FFOS-repository - Repository of the Faculty of Humanities and Social Sciences Osijek

zir.nsk.hr

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

dabar
DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku
Filozofski fakultet
Odsjek za pedagogiju

KULTURA I ORGANIZACIJA SUVREMENE ŠKOLE

Diplomski rad

Boris Janković

Mentor: doc. dr. sc. Goran Livazović

Osijek, 2015.

Sadržaj

I. UVOD 5

II. Teorijska analiza 7

2.1. Teorijska polazišta 7

2.2. Organizacijsko učenje obrazovnog sustava 9

2.3. Organizacijsko učenje škole 11

Procesi organizacijskog učenja škole. 14

2.4. Organizacijsko učenje učitelja 15

III. Metodologija empirijskog istraživanja 18

3.1. Cilj, problem i hipoteze 18

3.2. Ispitanici 18

3.3. Instrument 20

3.4. Postupak 20

IV. Rezultati 21

V. Rasprava 24

1. Deskriptivna analiza 24

2. Inferencijalna analiza 27

VI. Zaključak 35

VII. Popis literature 37

VIII. Prilozi 41

1. Instrument 41

2. Ključ za čitanje skala i podskala instrumenta 45

KULTURA I ORGANIZACIJA SUVREMENE ŠKOLE

Rad obrađuje kulturu i organizaciju suvremene škole kroz prizmu organizacijskog učenja kao objedinjavajućeg faktora. Prikazuje se pedagogijska perspektiva fenomena organizacijskog učenja kao relativno nove pojave u području teorija znanosti o odgoju. Ono predstavlja ključni konceptualni model u organizacijskog teoriji, koji je utemeljen na idejama bihevioralnih teoretičara organizacije predvođenih harvardskim profesorom Chrisom Argyrisom. Organizacijsko učenje se može definirati kao pojavu transformacije individualnog znanja i vještina pojedinaca u organizacijsko znanje i time se oslanja na učeću kulturu, fluidnu organizaciju i kolektivne spoznajne procese. U teorijskom dijelu rada se diskutira o teoretskim dimenzijama i pospješujućim činiteljima istoga, pri tome oslanjajući se na strukturalno-hijerarhijski pristup. Fenomen se pokušava omeđiti u pedagogijskoj znanosti i školskoj svakodnevici. U empirijskom dijelu se pokušava premostiti rastući jaz između teorije prakse i utvrditi u kakvom odnosu stoje dimenzije fenomena. Koristeći relevantnu literaturu načinjen je teoretski hodogram svih ključnih sastavnica fenomena te je ono daljnje analizirano deskriptivnom statistikom, t-testom i Pearsonovom korelacijom kako bi se ustvrdio odnos dobivenih dimenzija, te moguće razlike ovisno o sociodemografskim pokazateljima.

Ključne riječi: *deprivatizacija prakse, kultura škole, organizacijsko učenje, školski procesi, transformacija znanja*

CULTURE AND ORGANIZATION OF MODERN SCHOOL

This paper analyses culture and organisation of modern school through the prism of organizational learning as aggregate factor. Using a pedagogical perspective of organizational learning, this new paradigm in theory of pedagogy is reviewed. It is a key concept in organisational theory, basing itself on the ideas of behavioral theoreticists of organisation and led by the works of Harvard professor Chris Argyris. According to behavioral theory of organisation, organizational learning is the transformation of individual knowledge and skills into organisational knowledge through learning culture, organisational fluidity and processes of collective cognition. Theoretical part discusses components and empowering factors of organizational learning in theory, while relying on structural-hierarchical approach. An attempt to pedagogically ground the phenomenon is made. Empirical part attempts to connect the dots

between the growing difference of theory and praxis and determine in what kind of relation are different components of the phenomenon. Using contemporary and relevant sources, a theoretical workflow of all key components mentioned in the literature was made and it is further analysed with descriptive statistics, t-test and Pearson correlation to determine the relationship of received components, and possible differences based upon sociodemographic variables.

Key words: *school culture, deprivatization of practice, organisational learning, school processes, knowledge transformation*

I. UVOD

U radu se razmatra organizacijsko učenje kao objedinjavajući faktor kulture i organizacije suvremene škole. Kao takav, on je u pedagoškom kontekstu jedan od ključnih i nezamjenjivih preduvjeta svih modernih reformnih nastojanja. Svrha rada je utvrđivanje odnosa teorije i prakse organizacijskog učenja.

Za suvremenu školu se često kaže da počiva na industrijsko-agrarnom modelu (Dinham i Crowther, 2011; Hargreaves, 1999; Bognar, 2003), koji svojim principima visoke standardizacije, birokratizacije i racionalizacije nije održiv i onemogućava smislene inovacije s suštinskom promjenom. Zahtjevi za restrukturiranjem postojećih odnosa nisu rijetki, te smo im često svjedoci. Za jačanje tih napora često se ističu mnoge ideje te kao jedna od posebno obećavajućih je organizacijsko učenje. Ono je stariji fenomen koji se počinje proučavati sredinom prošloga stoljeća te je od tada adoptiran u gotovo sve društvene znanosti. U pedagogiji je ono posebna koncepcija funkcioniranja škole kao institucije koja se obnavlja i probleme nadilazi učenjem u najširem smislu, kroz prilagodbu tvrdih i mekih struktura za učenje i razvojnost. Pobliže bi se mogla uobličiti i smjestiti na treću razinu Meyerove refleksije koja se odnosi na zamisli organizacije i vođenja škole (Meyer, 1997 prema Jurić, 1999). Jedan od poželjnih ishoda je osim učenja i prilagodbe i refleksija koja navodi na propitkivanje, ispitivanje i sumnju postojećih odnosa rada. Organizacijsko učenje je interdisciplinarni i multi-paradigmatski fenomen koji svakako odgovara školi i školskoj svakodnevici jer mnogo toga može ponuditi pedagogijskoj znanosti koja je i sama povezana s drugim društvenim disciplinama koje se bave pojedincem. Suvremena škola je izraz društvenih potreba i kao takva svakako opravdava traženje izvršavanja određenih funkcija na najbolji mogući način (Vrcelj, 2000). Često se od škole traži da postane učeća institucija koja ide u korak s zajednicom, s društvom koje uči (Pivac, 2009). U ovom slučaju se pak radi o zadržavanju konkurentnosti škole kao i njenog odgojnog utjecaja.

Organizacijsko učenje suvremenoj školi može ponuditi mnogo prednosti, neke od najcitiranijih su primjerice adopcija inovacija bez otpora (Sillins i Mulford, 2002, 614), uklanjanje izolacije i privatiziranosti prakse učitelja (Scribner i sur., 1999) te svakako omogućavanje svakoj školi da neovisno o materijalnom statusu upravlja svojim znanjima i time prati suvremene promjene (Hargreaves, 1999). Neki autori odlaze i dalje te tvrde da se bez organizacijskog učenja ne može postići školska efektivnost (Schechter i Qadach, 2012, 118). Nadalje, organizacijsko učenje omogućava da škola postane učeća institucija koja bi pratila i išla u korak s zajednicom koja uči (Pivac, 2009). Paralelno s probijanjem ove ideje u pedagogiju događa se i kopernikanski

obrat po pitanju preduvjeta izmjene kulture i strukture škole, tako što se na vrh sve više stavlja pojedinac a sve manje materijalni preduvjeti. Tako autori Marks i Louis (1999, 712) u istraživanju o stvaranju kapaciteta za organizacijsko učenje navode pet preduvjeta od kojih se čak 4 mogu pripisati i proizlaze iz pojedinca i njegove volje za promjenom postojećih obrazaca. Sazrijeva spoznaja da se ograničenja tradicionalnih školskih struktura mogu u izvjesnoj mjeri zaobići i nadomjestiti kolektivnom kulturom učenja.

Ipak, prije toga je potrebno uzeti u obzir potrebne preduvjete kao i potencijalne izazove. Organizacijsko učenje nije samo individualno učenje niti zbroj individualnog učenja već je ono socijalni proces (Lipshitz i sur., 2006). Nadalje, isti autori upozoravaju da se ono ne može svesti na stručno usavršavanje te stoga implicira veliku promjenu zbog čega može djelovati prijeteće svim sudionicima. Kako u velikoj mjeri ovisi o kulturi i kolaboraciji u učenju djelatnika, to predstavlja rizik i zato je potrebno voditi računa o povezanosti i osjećaju privrženosti među učiteljima, kako bi kroz osjećaj zajedničke svrhe uložili dodatan trud (McCharen i sur., 2011).

II. Teorijska analiza

2.1. Teorijska polazišta

Svaka sfera javnog sektora traži stalne izmjene kako bi išla u korak s vremenom i nosila se s raznim izazovima od kojih neki još nisu ni predviđeni. Odbacuje se predvidiva i kruta perspektiva sustava i jača potreba za fluidnosti i dinamičnosti sustava (Liang, 2013). Suvremena dostignuća po pitanju informacijske tehnologije mijenjaju obrazovni krajobraz te nude nove „fluidne“ oblike organizacije i strategije nastave (Pivac, 2009). Ipak, javni sektor oklijeva i opire se izmjeni postojeće strukture, kako kroz reforme tako i po pitanju adopcije organizacijskog učenja. Školstvo isto operira kao javno-sektorska birokracija gdje ne postoji motiv profita niti jasno definirani rezultati koji se žele postići (Orthner i sur., 2006). Brojni pokušaji reforme obično za cilj nemaju uvođenje inovacija niti veću fleksibilnost sustava, već naprotiv, provode se uniformno po zamisli vrha uz prisilu, bez potpore učitelja kao glavnog čimbenika i zbog toga propadaju (Jurčić, 2010). Jedan od razloga tome je svakako pogrešna perspektiva prema kojoj se moć odlučivanja ne daje znanosti i moć sudjelovanja u reformi se ne daje učiteljima i praktičarima tj. struci iako je osnovni uvjet uspješnosti reforme znanstveni pristup istoj (Vrcelj, 2000, 58). Nadalje, cjelokupnu politiku obrazovanja trebaju voditi stručnjaci dok su nastavnici tu da sudjeluju u njihovom osmišljavanju (Previšić, 2007). Isto tako nastavnici bi trebali biti osposobljeni i pripremljeni da nose promjene (Pivac, 2009).

Val nepoželjno izvedenih reformi s nusproizvodom ili čak i intencijom standardizacije, Ball (2000, 2) naziva „performativnošću“ ili težnjom za procjenom vrijednosti neke škole na temelju brojeva čime se učiteljima umanjuje profesionalizam i oduzima vrijeme koje bi mogli uložiti u napor za pravu promjenu. Organizacijsko učenje se može shvatiti i kao promjena i kao instrument promjene jer omogućava pojedinoj školi upravo da se razriješi artifakata prijašnjih reformnih pokušaja kako bi učitelji preuzeli vlasništvo nad svojom školom i svojom strukom. Ono nudi brojne mogućnosti za rekonstrukciju postojeće situacije te obnovu posrnulih kulturalnih aspekata škole (Sabah i Orthner, 2007). Iako se radi o ideji koja u osnovi dolazi iz pedagogiji sasvim oprečnog sektora ekonomije, uz određene prilagodbe može se primijeniti u pedagogiji, te je to čak i poželjno, posebice ako se uzme u obzir da su neka od postmodernih stremljenja povezanost znanstvenih disciplina, interdisciplinarnost te primjena istraživanja iz drugih znanosti u teoriji i praksi pedagogije (Previšić, 2007).

Organizacijsko učenje je ideja bihevioriste sustava organizacije koja se razvila 70-ih godina 20. stoljeća, a njom se pokušalo objasniti kako se učenje pojedinaca pretvara u organizacijski resurs i time u institucionalnu prednost. Prve značajnije rasprave u poslovnom kontekstu nalazimo u radovima Argyrisa[1] kojega se uzima za tvorca teorije organizacijskog učenja (Argyris, 1976; Argyris i Schon, 1977; Argyris, 1977). Školskom kontekstu je najbliža definicija prema kojoj je ono proces poboljšanja institucionalne djelatnosti kroz bolje znanje i razumijevanje, te vodi u prilagodbu institucije da ubuduće bolje reagira na svoju okolinu (Fiol i Lyles, 1985, 803). Sam tvorac ideje organizacijskog učenja Chris Argyris, razlikuje učenje kroz jednu petlju (eng. *single-loop*) i kroz dvije petlje (eng. *double-loop*). Prva vrsta predstavlja reaktivno učenje s rezultatom promjene ponašanja, ciljem povećane efikasnosti i konzervacije postojećeg stanja koje se izvodi unutar postojećeg sustava normi, dok druga vrsta učenja predstavlja složeno učenje popraćeno sistematskom refleksijom i propitkivanjem temeljnih organizacijskih implicitnih normi i vrijednosti (Argyris i Schon, 1977, 18; Argyris, 2002, 206; Argyris, 1977, 116).

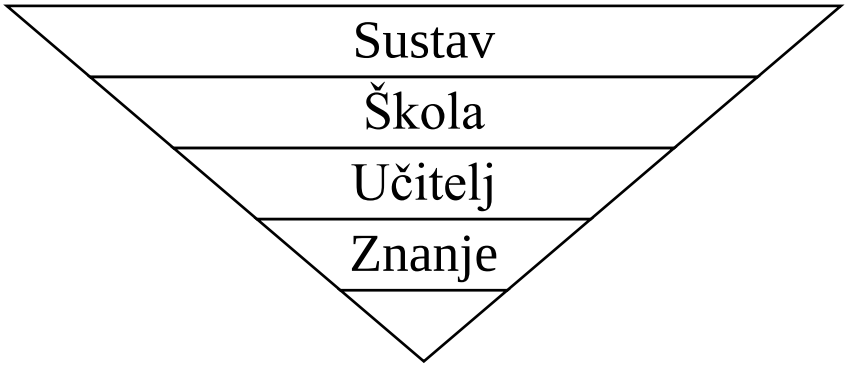
Donedavno je dominantni pristup organizacijskom učenju bio bihevioralni koji se oslanja na bihevioralne teorije no u novije vrijeme sve više simpatizera pridobiva i kognitivistički pristup. U osnovi, bihevioralni pristupi problemu organizacijskog učenja se oslanjaju na vjerovanje kako organizacija ima neke kapacitete koje nema individua, a ostvaruje se i obnavlja kroz sveukupnost svih radnika. Prema tome, pojedinci su individualni agenti organizacije s svrhom učenja u korist opstanka organizacije. Tako oni kada naiđu na organizacijski problem, koji može biti prijetnja opstojnosti iste, propituju o tome problemu pritom koristeći različite teorije akcije koje pogone njihovo djelovanje i razmišljanje, a čija je svrha produkcija vještih ponašanja (Argyris i Schon, 1977, 18; Argyris, 1980, 208). Za funkcioniranje škole i organizacijsko učenje ipak nisu dovoljni samo ljudi. U svakoj organizaciji naime postoji i nepisani sustav formi, pravila i procedura koje možemo nazvati i pedagoškom kulturom, što je općeprihvaćena strategija na temelju koje se gradi ponašanje a zabilježena je u kolektivnoj svijesti. Do organizacijskog učenja dolazi kada se dogode promjene u individualnim teorijama akcije i kada se u pedagošku kulturu inkorporiraju nove rutine i procesi, tj. kada se postojeće rutine diskriminiraju i rafiniraju u svrhu boljeg, efikasnijeg i koordiniranijeg budućeg odgovora na neku prijetnju (Levitt i March, 1988, 321).

Kognitivni teoretičari organizacije se koriste dubokom simbolikom te metaforičkim pristupom prema kojemu je organizacijsko učenje eksternalna reprezentacija ljudske kognicije. Prema kognitivističkoj analogiji, organizacije nemaju mozak već umjesto njega imaju sustave

[1]Chris Argyris (1923-2013), bio je američki poslovni teoretičar, profesor emeritus na Harvardskoj poslovnoj školi i mislilac. Argyris je suosnivač "Organizacijskog razvoja" uz Richarda Beckharda, Edgara Scheina i Warrena Bennisa. Posebno je poznat po svojim znanstvenim doprinosima teoriji "Učeće organizacije" i "Organizacijskom učenju".

nalik individualnoj memoriji, koji provode proces informacijskog procesuiranja u organizaciji i pritom korisne informacije pohranjuju u organizacijsku memoriju (Hedberg, 1981). Prema njemu, ključni element organizacije je interpretacija vlastite okoline s pomoću informacijskih sustava upijanja nalik ljudskima. Informacije dobivene interpretacijom se procesuira organizacijskim mehanizmima i pohranjuje u memoriju. Organizacijsko učenje se događa nakon interpretacije, kada se pronađe smisao i značaj događaja i informacija. Kognitivni sustav pojedine organizacije se može pobliže sekvencijalizirati na tri etape (Lipshitz, 2002): *stjecanje ili akvizicija informacija,* gdje se informacije dobivaju iz vanjskih eksternalnih izvora pa se potom prilagođavaju svome kontekstu, *interpretacija informacija,* pri čemu se razmatra korisnost i kvaliteta dobivene informacije instituciji te *pohranjivanje informacija u organizacijsku memoriju,* kada se korisno procijenjena znanja i iskustva spremaju u kulturu institucije, najčešće su apstraktna no ponekad mogu biti konkretizirana i kodificirana kao lokalno pravilo.

Slika 1. – Pedagoški faktori organizacijskog učenja



2.2. Organizacijsko učenje obrazovnog sustava

Suvremeni obrazovni sustav je vrlo troma tvorevina. Obično se smatra imunim na promjene unatoč rastu društvene složenosti i organiziranosti. Sustav je kompleksan lanac činitelja koji zajednički odgovaraju na potrebe heterogenog društva (Jurić, 1999). Ipak, zbog sveopće kompleksnosti s kojom se on danas suočava, jedini pouzdani resurs su učitelji a jedini pouzdani instrument uspješnosti školstva je učenje u najširem smislu, od učenika pa sve do učitelja. Počevši od toga, cilj svake školske reforme u budućnosti bi u školama za rezultat morao imati samostalno obnavljajuću i adaptivnu instituciju koja se prilagođava iznutra i ne ovisi u potpunosti o eksternim usmjeravanjima. Obrazovna politika bi trebala ohrabrivati, poticati i djelovati na usklađenosti takvih autonomija. Ipak, zbog inherentnih ograničenja promjena obrazovnih sustava, čak bi i uz

društveno podržavanje ona danas polučila neuspjeh. Stoga se na ovom mjestu umjesto vanjske oslobađa prostor za unutarnju reformu. Uobičajena školska reforma najčešće je poticana izvanjskim čimbenicima, poput rezultata međunarodnih ispitivanja ili ekonomskih pokazatelja a pri provedbi se oslanja na legalni autoritet i hijerarhiju koja se nameće od gore-prema dolje. Glavni ciljevi takve reforme postaju izmjena strukture i kozmetički zahvati prema čimbenicima koji za rezultat donose uniformnu, standardiziranu i anti-pedagošku promjenu po principu „jedna veličina za sve". Takav oblik promjena nepripremljen je za različite školske kontekste i negira doprinos pojedinca u sustavu, zbog čega učitelji nemaju osjećaj vlasništva a niti sudioništva u reformom. Unutarnjom reformom ostavlja se, opet mnogo nejasnog prostora o tome na koji će način učitelji pojedinih škola iznijeti takve promjene, te kako će ih se motivirati i pripremiti za takvu ulogu. Mnogim navedenim problemima danas se pruža moguće rješenje u obliku organizacijskog učenja. Iako se kontekst školstva drastično promijenio, ono je u srži ostalo isto ili samo kozmetički izmijenjeno. Upravo zbog permanentnih eksternih reformi i raznih zahvata, koji često promašuju bit jer su birokratske prirode te počivaju na moći, autoritetu i evaluaciji, savjetuje se uspostava škole kao učeće organizacije (Schlechty, 2009). Prednost organizacijskog učenja je što može doskočiti gotovo svim trenutnim problemima s kojima se suočava suvremena škola kao i suvremeni reformni zahvati htijenja demokratskog društva.

Sadašnje obilježje sustava je inertnost i ignoriranje vanjskih promjena, gdje sustav sam sebi postaje svrha. Upravo iz toga razloga strukturalne promjene teško mogu polučiti uspjeh i promjeniti postojeće odnose. Potrebna je suštinska pedagoška promjena. Tu uskače organizacijsko učenje koje omogućava sadržajnu, a ne strukturalnu promjenu i pri tome se širi difuzno i horizontalno. Promjene strukture koje se javljaju u tipičnim reformama su manje bitne od promjena unutar strukture i internih kontekstualnih faktora, poput promjena u pedagoškoj kulturi, normama i vrijednostima (Stevenson, 2001, 103). U reformama se obično nastoji standardizirati sustav, ishode i metode, ponekad čak i one nemjerljive pedagoške aspekte, što pedagošku kulturu čini sterilnom, bezličnom i neprilagođenom suštinskim promjenama i inovacijama (Deal i Peterson, 2009, 7). Naime, suvremeno školstvo potrebnu fleksibilnost može postići jedino putem inovativnog potencijala. Tako se upravo organizacijsko učenje nameće kao rješenje za promicanje inovativnosti škole (Hargreaves i Goodson, 2006, 33-34). Na suvremenu dinamiku razvoja i brojne nepredvidive i često isprepletene interese i zadaće koje se daju školi na autonomiju, jedino jačanjem primarne funkcije škole, odgojem i učenjem, se može očekivati da će škola uspjeti odoljeti suvremenim turbulencijama i približiti se utopijskom cilju učeće organizacije. Kako škola nikad nije odvojena od društva, mora na dinamiku okoline odgovoriti kontinuiranom i obnavljajućom unutarnjom promjenom. Svaka reforma mora biti popraćena ne samo

rekonstrukcijom sustava već i prilagodbom sadržaja, metoda rada i obrazovanja nastavnika (Vrcelj, 2000, 57).

Još jedna od prednosti jeste što ne zahtijeva prostorno uobličavanje. Naime, velike sustavne reforme su u srži inherentno ograničene jer se za provedbu moraju oslanjati na jednostavnost, što vodi u uniformnost, standardiziranost i ignoriranje pojedinog školskog konteksta (Hargreaves i Goodson, 2006). Drugim riječima, za provedbu ih se mora prilagoditi veličini sustava na čiju se promjenu cilja a to osiromašuje suštinu promjene i odgovornost za tako veliki zahvat daje vladajućima koji su izrazito i ideološki i konceptualno otuđeni od školskog konteksta. To pak sa sobom povlači mnogo negativnosti te je eventualni uspjeh uglavnom klasteriran. Takvi pokušaji pretežito donose dodatnu komplikaciju i zapetljanje postojećih problema. Organizacijsko učenje se na sustavnoj razini unatoč opsegu primjene može koristiti i istovremeno biti prilagođeno potrebama i kontekstu svake pojedine škole. Kako Fullan (1992, 745 i 749) savjetuje stalno učenje, usavršavanje i asimilaciju inovacija kao rješenje postojećim strukturalnim problemima, nije teško logički izvući poveznicu između inovacije i učenja na jednoj strani i organizacijskog učenja na drugoj. Jedino bi se unutarnjom reformom prema kojoj bi se škola sama stručno i iskustveno obnavljala, omogućilo prepoznavanje upravo učitelja kao nositelja promjene jer bi ona počivala na naporu svakog pojedinca u sustavu i u školi. Time bi se izbjegao klasičan problem „implicitne negacije“ pojedinca kojega se u sustavu tretira kao pukog izvršitelja i legalnog obveznika sudjelovanja u reformi. Prisila može jedino polučiti pasivni ako ne i aktivni otpor i kao takva zadržat će se u svijesti učitelja (Deal i Peterson, 2009). Konačno, organizacijsko učenje je kontekstualno fleksibilno što ide u prilog suvremenom dobu gdje je svaki zahvat u školstvu, pa i onaj kozmetični, kontekstualno ovisan što uzrokuje da se zamisli reformatorskih magova rijetko provedu u praksi (Spillane i Thompson, 1997).

2.3. Organizacijsko učenje škole

Idejni cilj organizacijskog učenja je postizanje i održavanje „učeće organizacije“. To je inovativna i adaptivna organizacija koja se vješto prilagođava mijenjajućem okolišu, koja iz svakog doživljenog iskustva pokušava nešto naučiti, te najvrednijim resursom smatra stečeno znanje. Samoobnovljiva ili učeća škola prema modelu kojeg su utemeljili Silins i suradnici (2002) i Silins & Mulford (2002) kao oruđe u samo-reformiranju koristi upravo organizacijsko učenje i oslanja se na inkluzivnu kolaborativnu klimu. Ova škola iz svakog iskustva maksimizira učenje učitelja i naučeno translatira u organizacijsku prednost. Svaki problem se riješava kroz kolektivno učenje, a ono se pak implementira u školsku kulturu i time omogućava bržu reakciju na slične

probleme u budućnosti. Ovo je posebno ključno kada se uzme u obzir da je škola zaseban sustav koji postoji u određenom okružju te se određuje ne samo na unutarnje već i na vanjske determinante (Vrcelj, 2000). Ipak, organizacijsko učenje se ne bi trebalo smatrati reformom samo po sebi, već sredstvom ili oblikom koji će umnogome pomoći postojećim naporima koje ulažu čimbenici obrazovnih sustava i biti cilj kojemu valja težiti. Cilj je suštinsko problemsko učenje koje za ishod ima bolje odluke i potiče na reagiranje i poduzimanje konkretne akcije. Škola koja ima takve aspiracije razvija specifičnu strukturu koja omogućava sudjelovanje svih učitelja u kolaboraciji, učenju i vježbanju novostečenog znanja, tako primjerice razmatra svoj okoliš, usuglašava ciljeve s svim djelatnicima te ohrabruje inicijativu (Silins i sur., 2002, 616-617). Jedno od rijetkih empirijskih istraživanja ovog problema utvrdilo je da škole „učeće organizacije“ imaju nekoliko elemenata koji ih odvajaju od prosjeka. To su prije svega postojanje kolaborativne radne klime koja se bazira na povjerenju i koja je pojačana formalnim i otvorenim procesima i strukturama za pospješivanje komunikacije i širenje znanja, stalnim praćenjem napretka i ohrabrivanjem učiteljskog učenja i usavršavanja te trajnosti tj. kontinuiranosti profesionalnog učenja kroz traženje prilika za rast i prilagođavanje školske djelatnosti učenju i eksperimentiranju bez da postoji strah od pogreške i neuspjeha (Silins i Mulford, 2002, 441).

Ipak, da bi se uopće moglo govoriti o „učećoj školi“ i produktivnom učenju, ključan preduvjet na razini škole je postojanje suradnje između kulture i organizacije u školi, drugim riječima, kultura bi trebala biti prilagođena strukturalnim aranžmanima tj. organizaciji pojedine škole i obrnuto, organizacija bi trebala biti dovoljno fluidna i fleksibilna ne bi li omogućila održanje učeće kolaborativne kulture. Takva kultura je preduvjet suradnje i razmjene ideja i izvrsnosti, jer je organizacijsko učenje u školi prije svega kolektivni proces zajedničkog rada učitelja (Kruse, 2002, 334). Kao jedna od ključnih dimenzija koje čine organizacijsko učenje u školi, kolaborativna kultura, opisuje se kao ona koja podržava kolaborativne djelatnosti poput razmjene ideja i otvorene rasprave, omogućava slobodno eksperimentiranje učitelja i preuzimanje inicijative i rizika, uz podršku školskih struktura tj. organizacije (Silins i sur., 2002, 617-618).

Postoje brojne i raznolike sistematizacije činitelja s promotivnim ili pak supresivnim učinkom na organizacijsko učenje u školi (Marks i Louis, 1999; Stevenson, 2001; Silins i sur., 2002; Orthner i sur., 2006; Collinson i sur., 2006; Pedder i MacBeath, 2008) a najčešći elementi su:

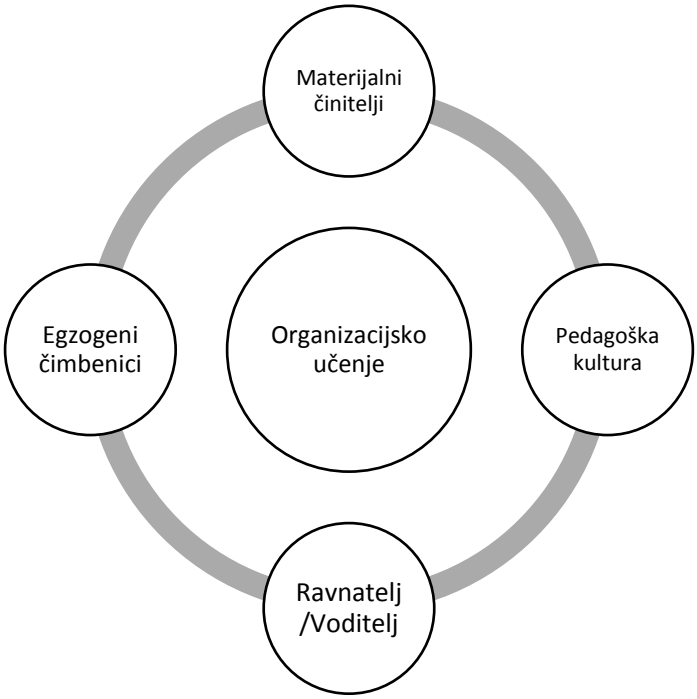
1. *Materijalni činitelji* – opipljiva podrška organizacijskom učenju. To su prije svega organizacija rada i djelovanja tj. struktura i infrastruktura (Orthner i sur., 2006) te materijalni resursi. Struktura se može podijeliti na tvrdu strukturu, tj. hijerarhiju, ustrojstvo

i formalna školska tijela i na meku strukturu, tj. socijalne kolektivne mehanizme za učenje i promociju dobre prakse.

2. *Pedagoška kultura* – odnosi se na „nepisane norme življenja“, na pedagoški etos (Jurić, 1999). Služi kao nematerijalna podrška organizacijskom učenju, znanju i vještinama a oslanja se na vještine i umreženost iskustava zaposlenika (Pedder i MacBeath, 2008). Pedagoški optimalna kultura se najbolje očituje u uvjerenjima o uspješnom učenju i poučavanju, atmosferi koja prioritizira učenje, kolaboraciji, eksperimentiranju i preuzimanju rizika i inicijative (Marks i Louis, 1999; Stevenson, 2001; Silins i sur., 2002).

3. *Ravnatelj* – sveukupnost kanala utjecaja koji proizlaze iz ravnatelja. U raspravama o oblicima školskoga menadžmenta koji najviše promoviraju organizacijsko učenje konzistentno se navode dva oblika koja se smatraju optimalnima i to: 1. transformacijsko vođenje i 2. distribuirano vođenje (Marks i Louis, 1999; Lam i Punch, 2001; Silins i Mulford, 2002; Collinson i sur., 2006; Pedder i MacBeath, 2008; Zhao i Pablos, 2009).

4. *Kontekstualni činitelji* – ova skupina činitelja se odnosi na egzogene faktore koji nisu pod direktnom niti indirektnom ingerencijom škole, a implicitni su i odnose se na izvanškolski kontekst. Mogu se dovesti u vezu s pedagoškim fenomenom skrivenog kurikuluma (Previšić, 2007). Naime, veći dio ih se odnosi na prikrivene elemente u sustavu školstva koji proizlaze iz njegovih karakteristika i koji formiraju pretpostavke interakcije svih uključenih, kao i njihovu percepciju. Škola se danas mora okretati brojnim čimbenicima koji participiraju u realizaciji odgojnih ciljeva (Vrcelj, 2000). Neki od činitelja su kompetitivnost okoline u kojoj se nalazi škola, kao i kompetitivnost unutar sustava za materijalna sredstva, okolinska nesigurnost i turbulencije, pritisci i fiskalna ograničenja (Lipshitz i sur., 2006).



Procesi organizacijskog učenja škole. Školski mehanizmi bi trebali omogućiti kolaboraciju i suradnju svih učitelja, a da bi to postigli, potrebno je za učitelje stvoriti slobodan socijalni prostor kao i vrijeme za tu suradnju. U tom prostoru ne smije biti prepreka niti pritisaka, o svim idejama se mora moći raspravljati slobodno i bez ustručavanja, slično engleskom fenomenu „blame-free" kulture. Uz to mora biti cijenjen i doprinos svakog učitelja.

Mehanizmi organizacijskog učenja predstavljaju jedan od novijih pokušaja konkretizacije procesa na tragu kognitivne teorije organizacije. Oslanjaju se na kolektivnu moć procesuiranja informacija, a cilj im je olakšano apliciranje organizacijskog učenja i što veća eksplicitnost. To su diferencirani mehanizmi namjernog djelovanja koji omogućavaju skupljanje informacija iz iskustava institucije (Schechter i Quadach, 2012). Kada se govori o mehanizmima u ovome kontekstu, ne misli se na fizičku kvalitetu već na socijalnu kvalitetu, tj. socijalni prostor za analizu informacija među članovima, ili „socijalne arene" (Schechter i Atarchi, 2013).

Autori koji su se bavili školskim mehanizmima organizacijskog učenja, pristupili su im oslanjajući se na informacijski pristup (Fauske i Raybould, 2005). Naime, smatraju da školska kolektivna memorija usmjerava sve reakcije te ovisi o specifičnim iskustvima ili mentalnim modelima koji školi pružaju kontekst za promatranje novih iskustava. Pod mentalne modele u školi spadaju: a) učiteljske rutine i b) apstraktni okviri koji svaki učitelj koristi za reagiranje. Glavni indikator učenja je konzistentna informacijska distribucija koju može ometati prevelika količina informacija, prebrz korak očekivane promjene i slabe strukture za razmjenu znanja. Razlikuje se

proceduralno učenje koje mijenja rutine, kao i konceptualno učenje koje mijenja fundamentalne okvire rada.

Stoga se ističe nekoliko školsko-specifičnih mehanizama, polazeći od teze da bi trebali biti što jednostavniji radi lakše implementacije (Imants, 2003, 303-307):

1. *Usmjeravanje informacijama o poučavanju i učenju učenika* – uobičajeni pristupi školskog usmjeravanja temelje se na planiranju, tj. određivanju cilja, razvijanju programa i provjeri učinka programa, uz finalni korak interakcije učenika i učitelja. Takav pristup uzrokuje stagnacije i smetnje u procesu koje se onda pokuša riješiti repeticijom i korekcijom bez rezoniranja, što pak vodi u primitivno učenje nižeg reda. Predloženi mehanizam se za razliku od toga usmjerava na temelju povratnih informacija i iz ranijih faza poput poučavanja i kvalitete samog nastavnog programa. Tada je omogućena sistematska refleksija i identifikacija te promocija dobre prakse.

2. *Interakcija učitelja s pojačanom međuzavisnosti* – kolaboracija ima primat nad kooperacijom. Pri kolaboraciji se problem ne dijeli, a sve stručnosti i ljudi se kombiniraju radi zajedničkog rješavanja problema. Takva kolaborativna solucija i zajednički napor promoviraju zajedničko učenje i bolju refleksiju naspram kooperacije gdje se problem razdjeli na nekoliko pod-problema pri čemu svaki učitelj koristi vlastitu stručnost za riješavanje dobivenog problema. Rješenja problema dobivena kooperacijom mogu biti međusobno isključiva, a i njihova kvaliteta je upitna. Međuovisnost na koju učitelje navodi usmjerena suradnja dovodi do toga oni kritički razmotre tuđu praksu.

2.4. Organizacijsko učenje učitelja

Za pretpostaviti je da su suvremeni učitelji u začaranom krugu nezadovoljstva. Naime, suvremena škola uglavnom ne zadovoljava očekivanja njenih dionika i učitelja i učenika (Jurić, 1999). Iz toga nije teško izvući zaključak da učitelji koji cijeli svoj radni vijek provedu u školi zrače nezadovoljstvom te su im rezultati još i lošiji popraćeni neuspješnim reformama koje oni doživljavaju kao još nešto „što će proći“. U internalnoj školskoj reformi putem organizacijskog učenja, učitelji bi bili konstruktori reforme svoje škole i time stekli osjećaj vlasništva reforme što bi ih motiviralo na dodatan trud i ulaganje. No postavlja se pitanje kakva znanja i vještine moraju imati učitelji, jesu li oni uopće spremni za takvo što i imaju li podršku sustava? Vezano za suvremenu ulogu učitelja, naglašava se nužnost promjene njihove uloge u kojoj oni više nisu samo državni službenici već kritički orijentirani profesionalci, *pedagoški Prometeji* i akcijski istraživači

(Previšić, 2007; Jurić, 2007; Bognar, 2003). Međutim, sustavna podrška učiteljima s entuzijazmom i inicijativom najčešće izostaje ili je reducirane aplikativnosti. Primjerice, trenutni model stručnog usavršavanja je često irelevantan jer nije obvezan, niti pruža potrebne praktične spoznaje učiteljima, koji često nisu sigurni što točno prilagoditi u metodama rada ne bi li udovoljili aktualnim teoretskim stremljenjima. Učitelji se više ne mogu u podjednakoj mjeri oslanjati na tuđe rezultate istraživanja s niskom kontekstualnom primjenjivošću. Učiteljska profesija mora stvarati svoje znanje unutar konteksta nastavničkog procesa, jer će jedino tako ono imati pedagošku primjenjivost naspram oslanjanja na kvantitativna istraživanja koja su pretežito provedena za dokazivanje teorije. Nepraktičnost primjene rezultata istraživanja u pedagoškoj praksi uvelike ograničava korisnost postojećih stručnih usavršavanja. No, čak i da je ono relevantno, diseminacija postojeće prakse nije dovoljna za istinsko poboljšanje škole u društvu znanja, jer je nastavnička profesija jedna od onih koje, s obzirom na izloženost promjenama, stalno moraju obnavljati svoje radno znanje stvaranjem novih spoznaja (Hargreaves, 1999, 123-124). Kako bi se to postiglo potrebno je učiteljima omogućiti prostor i vrijeme, te kreirati socijalni prostor da bi se ta razmjena dogodila. Nadalje, te napore mora podržavati ravnatelj te postojeća pedagoška kultura koja treba biti ohrabrujuća za eksperimentiranje i preuzimanje novih rizika, otvorena novim izazovima i kontinuiranom propitkivanju postojećih metoda rada. Jer u protivnome, u rigidnoj i hostilnoj kulturi, učitelji se neće osjećati dovoljno sigurnim za istupanje, dijeljene svojih ideja i moguću kritiku postojećih metoda.

Standardni školski strukturalni faktori često ograničavaju razmjenu ideja. Nije novost da je razredno-predmetni sustav i segmentiranost odgoja na svakoj razini izložena kritici (Vrcelj, 2000). Hijerarhija, uz često oslanjanje na formalizam i udovoljenje nametnutim standardima u školskome kontekstu se prenosi i na nastavni proces te iskrivljuje pedagoške nazore. Tada se iz vida izgubi bit cijeloga procesa što učitelja navodi da na nastavni proces počne gledati kao na još nešto što mora „obaviti“. Nadalje, ključni faktor koji se mora nadići jest privatiziranost prakse učitelja. Suvremeni učitelj je ujedno i učenik i ne može si priuštiti da se izolira i ograđuje (Vrcelj, 2000). Tradicionalni strukturalni aranžmani u školi ograničavaju mogućnost promjene i kolektivnog učenja te potiču izolaciju i otuđenje osoblja (Silins i Mulford, 2002, 428). Džepovi uspješno provedene promjene u dijelovima škole će ostati lokalizirani i izolirani ako ne postoje podržavajuće strukture i promjene na razini cijelog školskog kolektiva (Pedder i MacBeath, 2008). Učitelji su nažalost obično prepušteni sami sebi i rijetko pokušavaju prenijeti svoje primjere dobre prakse izvan zidova svoje učionice, djelomično iz neznanja i manjka inicijative. Uspješno izvedena promjena metoda rada u jednoj učionici ili pak nova kreativna ideja eventualno će splasnuti i kod učitelja s najvećim entuzijazmom ako shvate da nemaju podršku niti zainteresiranost ostatka

kolektiva za nju. Mogućnost modifikacije tradicionalne školske strukture je svedena na minimum jer ima uporište u zakonima i pravilnicima, stoga se teško može ukloniti školsku hijerarhiju ili ukinuti razredna odjeljenja u nastojanju da se strukturu učini otvorenijom, odnosno obvezati učitelje da pohađaju tuđe nastavne sate s ciljem razmjene primjera dobre prakse. Ne treba zaboraviti da je upravo ta zatvorenost škole i školskog sustava spram dinamičkih promjena u društvu dovela do krize školstva (Vrcelj, 2000, 50).

Kako se smatra da moć proizlazi iz posjedovanja validnih i točnih informacija te slobodnog i informiranog izbora (Argyris, 1977, 122), informacije i podrška moraju biti dostupni učiteljima u svakom trenutku. Iako ne možemo mijenjati tradicionalne školske strukture, to ne znači da se ne mogu uvoditi nove- primjerice, potrebno je samo malo dobre volje da se osnuje tijelo učitelja na tragu profesionalnih zajednica učenja Scribnera i sur. (1999), gdje će se razmjenjivati nove nastavničke metode, drugačiji pedagogijski pristupi te pomagati zainteresiranim djelatnicima. Da bi se mobilizirali ustajali potencijali, potrebno je poticati učitelje da se uključuju u inicijative, nadmašuju i usavršavaju vlastitu refleksivnu praksu, te teže eksperimentiranju i inoviranju s novim načinima rada, odnosno da o idejama i praksi raspravljaju s drugim učiteljima. Ključno je promicati inovativne učitelje, kroz iskazivanje interesa i podrške implementaciji prokušanih i relevantnih primjera dobre pedagoške prakse.

III. Metodologija empirijskog istraživanja

3.1. Cilj, problem i hipoteze

Cilj ovog rada je utvrditi odnose različitih dimenzija organizacijskog učenja u različitim školskim kontekstima.

Problem rada su aspekti organizacijskog učenja i njihovo očitovanje u pedagoškom kontekstu.

Iz navedenog proizlazi nekoliko hipoteza:

H1 – Očekuju se statistički značajne razlike u aspektima organizacijskog učenja između osnovnih i srednjih škola

H2 – Očekuju se statistički značajne razlike u aspektima organizacijskog učenja između djelatnika razredne i predmetne nastave

H3 – Očekuje se značajna povezanost dimenzija organizacijskog učenja

3.2. Ispitanici

Sudionici ovog istraživanja su učitelji, nastavnici i stručni suradnici hrvatskih osnovnih i srednjih škola u dvije županije: Osječko-baranjskoj i Vukovarsko-srijemskoj. U istraživanju je sudjelovalo ukupno 11 škola s 191 ispitanikom. Od 11 škola, 7 je osnovnih i 4 su srednje škole. Istraživanje je u potpunosti anonimno te su svi djelatnici upoznati s: predmetom istraživanja, svrhom i namjenom istraživanja, istraživačima, te daljnjim planovima s dobivenim statističkim pokazateljima. Detaljniji opis uzorka i frekvencijska analiza se nalazi u tablici 1.

Tablica 1 - Karakteristike uzorka

Nezavisna varijabla	**Grupa**	**N**	**%**
Razina naobrazbe	VŠS	21	11
	VSS	155	81,2
	VSS+	15	7,9
Vrsta škole	Osnovna škola	123	64,4
	Srednja škola	68	35,6
Struka	Razredna nastava	51	26,7
	Predmetna nastava	127	66,5
	Stručni suradnik	13	6,8
Godine staža	0-10	111	58,1
	11-20	47	24,6
	21-30	21	11
	31+	12	6,3
Status napredovanja	Bez napredovanja	150	78,5
	Mentor	30	15,7
	Savjetnik	11	5,8

Iz tablice 1 je vidljivo da većina ispitanika ima stečenu visoku stručnu spremu te da ih je većina zaposlena u sustavu osnovnog školstva. Nadalje, dvije trećine uzorka pripada učiteljima predmetne nastave dok se ostatak odnosi na učitelje razredne nastave i na stručne suradnike. Struktura ispitanih po dobi tj. radnom iskustvu provedenom u sustavu školstva, gdje nije računato ostalo radno iskustvo, pokazuje da je slika relativno mlada s dvije trećine ispitanika u kategoriji do 20 godina staža. Posljednja sociodemografska varijabla se odnosila profesionalno usavršavanje u vidu napredovanja u zvanju. Ovdje su dobiveni vrlo alarmantni podatci koji pokazuju da više od tri četvrtine djelatnika obuhvaćeni uzorkom uopće ne napreduju. Iz toga se po ekstenziji može zaključiti da se profesionalno ne usavršavaju te stručno zaostaju, čime ne mogu adekvatno udovoljiti suvremenim zahtjevima. Ovo svakako ukazuje na jedan od strukturalnih problema domaćih riješenja stručnog usavršavanja i nastavničkog kadra.

3.3. Instrument

Za potrebe ovog istraživanja konstruiran je dvodijelni instrument. Prvi dio instrumenta je klasifikacijskog karaktera i ispituje sociodemografske varijable: najviši postignuti stupanj obrazovanja, radi li se o osnovnoj ili srednjoj školi, područje rada i struke, godine staža u sustavu školstva te stupanj napredovanja u kojem se ispitanik nalazi u trenutku provedbe istraživanja. Sastoji se od 5 pitanja. Drugi dio se sastoji od skale Likertovog tipa s 149 tvrdnji i pet diferenciranih stupnjeva slaganja počevši od apsolutnog neslaganja pa prema apsolutnom slaganju. Skala je konstruirana na temelju relevantne literature i starijih kapitalnih djela o tome fenomenu i kao takva, mjeri sve aspekte organizacijskog učenja koji su opisani u teoriji. Sastoji se od 6 glavnih dimenzija a to su: učenje, diseminacija, kultura, prilagođenost, ravnatelj i egzogene varijable. Svaka od navedenih dimenzija se sastoji od nekoliko podskala koje mjere sastavnice istih. Pouzdanost skale mjerena je cronbach alfa testom. Pouzdanost cijele skale je izrazito visoka s $\alpha = 0.978$. Pojedinačne alfa vrijednosti za dimenzije i podskale dane su u tablici 2 koja detaljnije prikazuje shemu drugog dijela instrumenta.

3.4. Postupak

Analize su provođene oslanjajući se na redoslijed postavljenih hipoteza. Upitnici su uneseni u bazu SPSS-a te su načinjeni statistički izračuni koji su ovdje prikazani. Za provjeru prve i druge hipoteze korišten je T-test na nezavisnim uzorcima. Za provjeru treće hipoteze provedena je Pearsonova korelacija na dimenzijama organizacijskog učenja kako bi se osim provjere hipoteze utvrdio i njihov odnos.

Prije samih analiza provjereno je postojanje ekstremnih vrijednosti (tzv. outliers) kao i pogrešno kodiranih vrijednosti koje su ispravljene. Kao nezavisne grupirajuće varijable u T-testu su korištene varijable vrste škole, tj. radi li se o osnovnom ili o srednjoškolskom obrazovanju i varijabla vrste struke, tj. radi li se o razrednoj nastavi ili predmetnoj nastavi.

IV. Rezultati

U nastavku se najprije daje elementarna deskriptivna analiza dimenzija organizacijskog učenja s Likertove skale. Od statističkih pokazatelja korišteni su: prosjek, mjera asimetrije podataka, mjera spljoštenosti, t-test za razlike između osnovne i srednje škole i razredne i predmetne nastave te Pearsonova korelacija. Uz to je izračunat cronbach alfa koeficijent pouzdanosti za svaku pojedinu skalu.

Tablica 2 - Karakteristike dimenzija organizacijskog učenja

Komponenta	Tvrdnje	α	AS	Test asimetrije	Test spljoštenosti
UČENJE I ISKUSTVO (A)	**1-20**	**.87**	**3.88**	**-.40**	**-.31**
Stručno usavršavanje (A1)	1-5		3.86	-.32	-.55
Kontinuirano učenje (A2)	6-10		3.85	-.45	-.33
Učenje kroz probleme (A3)	11-15		4.29	-.76	.06
Raznolikost stjecanja novog znanja (A4)	16-20		3.50	-.30	-.18
DISEMINACIJA PRAKSE (B)	**21-42**	**.93**	**3.50**	**-.16**	**-.50**
Kolektivno procesuiranje znanja (B1)	21-25		3.62	-.07	-.17
Inkluzija svih djelatnika (B2)	26-30		3.61	-.56	-.62
Mehanizmi difuzije znanja (B3)	31-37		3.40	-.31	-.26
Dijeljenje znanja (B4)	38-42		3.36	.15	-.03
PEDAGOŠKA KULTURA (C)	**43-65**	**.94**	**3.69**	**-.36**	**-.47**
Komunikacija (C1)	43-48		3.49	-.47	-.08
Preuzimanje inicijative i rizika (C2)	49-54		3.62	-.11	-.41
Suradnja (C3)	55-60		3.71	-.24	-.66
Odgovornost i transparentnost (C4)	61-65		3.93	-.64	-.31
STRUKTURALNA PRILAGOĐENOST (D)	**66-86**	**.87**	**3.50**	**-.06**	**-.10**
Prostorno-vremenska prilagođenost (D1)	66-72		3.54	-.25	-.44
Birokratiziranost/Hijerarhija (D2)	73-80		3.30	.70	2.50
Otvorenost (D3)	81-86		3.67	.02	-.60
RAVNATELJ (E)	**87-126**	**.98**	**3.73**	**-.52**	**-.23**
Menadžment (E1)	87-93		3.83	-.57	-.31
Općenito Vođenje (E2)	94-100		3.78	-.72	-.01
Transformacijsko Vođenje (E3)	101-105		3.79	-.49	-.42
Distributivno Vođenje (E4)	106-111		3.71	-.20	-.35
Vođenje primjerom (E5)	112-116		3.79	-.69	-.07
Način donošenja odluka (E6)	117-121		3.67	-.53	-.07
Prioritiziranje učenja (E7)	122-126		3.51	-.24	-.38
EGZOGENE VARIJABLE (F)	**127-149**	**.80**	**3.19**	**.82**	**1.74**
Centraliziranost/Ext. ovisnost (F1)	127-132		3.40	.18	.093
Okolinska konkurentnost (F2)	133-137		3.10	.80	1.74
Percipirana nesigurnost (F3)	138-143		3.08	.59	1.21
Fiskalna ograničenja (F4)	144-149		3.17	.01	-.31

Tablica 3 - t-test za razlike između osnovnih i srednjih škola

Varijabla	Grupa	AS	SD	t
Pohađam seminare u organizaciji obrazovnih institucija	OŠ	4.44	.83	3.48**
	SŠ	3.88	1.40	
Čitam stručnu literaturu iz svog predmetnog područja	OŠ	4.30	.85	-2.88**
	SŠ	4.64	.61	
Učitelji zajednički razmatraju novostečena znanja	OŠ	3.63	.96	2.65**
	SŠ	3.23	1.05	
Škola potiče sve djelatnike na stručno usavršavanje	OŠ	4.09	1.14	3.63***
	SŠ	3.45	1.20	
Škola osigurava i omogućava stručno usavršavanje	OŠ	3.91	1.18	3.62***
	SŠ	3.25	1.23	
Svi nastavnici mogu sudjelovati u školskim projektima	OŠ	4.35	.86	3.69***
	SŠ	3.80	1.16	
Škola planski organizira stručno usavršavanje djelatnika	OŠ	3.65	1.27	3.09**
	SŠ	3.07	1.21	
U školi postoji sustav pravila i odgovornosti na radu	OŠ	4.15	.89	2.36*
	SŠ	3.80	1.08	
Raspored radnog dana učitelja je fleksibilan	OŠ	3.17	1.28	-2.29*
	SŠ	3.60	1.09	
Škola osigurava primjerene materijalne uvjete rada	OŠ	3.60	1.17	2.82**
	SŠ	3.10	1.16	
Učitelji imaju na raspologanju prostor i vrijeme za projekte	OŠ	3.73	1.15	4.06***
	SŠ	3.04	1.09	
Škola ima dovoljno prostornih kapaciteta za normalnu nastavu	OŠ	3.90	1.21	3.16**
	SŠ	3.30	1.29	
Uvjeti rada su primjereni potrebama učitelja i učenika	OŠ	3.79	1.10	2.54**
	SŠ	3.39	.91	
Ravnatelj uspješno zadovoljava materijalne potrebe škole	OŠ	3.96	1.03	2.70**
	SŠ	3.54	1.02	
Budućnost škole je nesigurna	OŠ	2.16	1.03	-2.40*
	SŠ	2.58	1.38	
Školi nedostaju sredstva za optimalno funkcioniranje	OŠ	3.03	1.06	-4.45***
	SŠ	3.75	1.07	
Škola se teško prilagođava fiskalnim ograničenjima	OŠ	2.89	.88	-2.09*
	SŠ	3.17	.89	
Učitelji nemaju sredstva za stručno usavršavanje	OŠ	3.05	1.14	-3.67***
	SŠ	3.67	1.07	
Učitelji nemaju pristup osnovnim sredstvima za rad	OŠ	2.40	1.10	-3.24**
	SŠ	2.94	1.07	
Učitelji koriste vlastita sredstva za potrebe rada u školi	OŠ	3.47	1.05	-2.65**
	SŠ	3.89	1.06	
Škola pati od manjka ulaganja i materijalnog deficita	OŠ	3.04	1.16	-3.95***
	SŠ	3.72	1.07	

Bilješka: $p<0,05$*; $p<0,01$**, $p<0,001$***

Tablica 4 - t-test za razlike između razredne i predmetne nastave

Varijabla	Grupa	AS	SD	t
Posjećujem javne tribine i događaje vezane uz struku	Razredna	3.33	1.10	-2.27*
	Predmetna	3.77	1.18	
Učitelji zajednički razmatraju novostečena znanja	Razredna	3.84	1.00	2.80**
	Predmetna	3.38	.97	
Učitelji surađuju na pedagoškim problemima putem foruma i portala	Razredna	3.17	.81	2.24*
	Predmetna	2.80	1.06	
Učiteljima je potreban poticaj za sudjelovanje u izvannastavnim aktivnostima	Razredna	3.00	1.01	-2.32*
	Predmetna	3.40	1.04	
Promiče se legitimni autoritet	Razredna	3.17	.84	-2.39*
	Predmetna	3.51	.87	
Školi nedostaju sredstva za optimalno funkcioniranje	Razredna	3.03	1.14	-2.07*
	Predmetna	3.41	1.07	
Učitelji nemaju sredstva za stručno usavršavanje	Razredna	2.98	1.19	-2.30*
	Predmetna	3.41	1.12	

Bilješka: p<0,05*; p<0,01**, p<0,001***

Tablica 5 - Analiza korelacija između dimenzija organizacijskog učenja

	Učenje i iskustvo	Diseminacija prakse	Pedagoška kultura	Strukturalna prilagođenost	Ravnatelj	Egzogene varijable
Učenje i iskustvo	1	.56**	.47**	.40**	.48**	.11
Diseminacija prakse	.56**	1	.85**	.77**	.80**	.01
Pedagoška kultura	.47**	.85**	1	.82**	.86**	.08
Strukturalna prilagođenost	.40**	.77**	.82**	1	.83**	.06
Ravnatelj	.48**	.80**	.86**	.83**	1	-.01
Egzogene varijable	.11	.01	.08	.06	-.01	1

Bilješka: p<0,05*; p<0,01**, p<0,001***

V. Rasprava

1. Deskriptivna analiza

Izvršenom analizom deskriptivnih pokazatelja, ovdje su izdvojene neke čestice koje se ističu neuobičajenom frekvencijom a imaju značaja za daljnji rad. Vidljivo je da 70.1% djelatnika pohađa seminare u organizaciji odgojno-obrazovnih institucija te 52.9% sudjeluje u programima stručnih skupova. Iako ohrabrujuće, iznenađuje činjenica da ih većina ne napreduje u zvanju čak štoviše zbog ovakvih postotaka. Nadalje, samoinicijativa djelatnika je visoka što je vidljivo iz činjenice da ih velika većina, njih 89.6%, prati stručnu literaturu iz svog predmetnog područja. Nešto mješovita frekvencija se očituje na tvrdnji o kontinuiranom nadilaženju vlastitih sposobnosti gdje se njih 37.1% očituje negativno ili nije sigurno. Na tvrdnju da u školi rada prevladava kultura izvrsnosti, 20.5% ispitanika se s time ne slaže, dok njih 34% nije sigurno da li je tako. Ovo ukazuje na određenu nejasnoću među učiteljima oko toga što čini „izvrsnost“ a činjenica da se petina svih ispitanih s time ne slaže ukazuje na probleme.

Ispitanici se uglavnom slažu kako svi učitelji nastoje stručno napredovati s 52.9% iako ih većina ne napreduje. Očito se dobar dio učitelja želi dalje profesionalno razvijati i napredovati no to iz određenih razloga nisu u mogućnosti, možda zbog satnice, preopterećenosti ili manjka materijalnih sredstava. Tomu u prilog ide frekvencija odgovora na tvrdnji „Analiziram prednosti i nedostatke vlastitoga nastavnog rada“ s kojom se slaže visokih 89.5% djelatnika, potvrđujući tu želju za poboljšanjem. Raznolikost stjecanja novih stručnih znanja je pohvalna, gdje njih 73.3% nova stručna znanja stječu na internetu, 68% preko praćenja dokumentarnih sadržaja i 62.4% putem čitanja znanstvene periodike. Ipak, 57.6% ih ne sudjeluje u javnim raspravama po pitanju struke ukazujući na određenu distancu koju pokazuju prema javnom djelovanju.

Zanimljivi odgovori su dobiveni na pitanjima koja se tiču pedagoške kulture i inkluzije svih djelatnika u rad škole. Iako većina djelatnika ima prigodu sudjelovati u školskim projektima, njih 75.9%, škole ne vrednuju dodatni angažman učitelja sudionika stručnih usavršavanja 36.6% dok ih na istom pitanju ima čak 27.7% neopredijeljenih. Razočaravajuće je što ih 43.5% smatra kako je učiteljima potreban poticaj za dodatni angažman u školi u obliku projekata i izvannastavnih aktivnosti. Učitelji se uglavnom međusobno ne posjećuju na nastavi, 34.1% > 29.3% kako bi podigli nastavni proces na višu razinu i poboljšali svoj pristup. Unatoč tome, uglavnom nastoje dijeliti primjere dobre prakse, 66%, te razmjenjivati provjerene nastavne materijale radi poboljšanja kvalitete nastave 69.1%. Svega 27.2% nastavnika piše stručne i znanstvene radove

koji se objavljuju u periodici što je razumljivo kada se uzme u obzir preopterećenost kao i čitav spektar poslova i obaveza koje mora ispuniti jedan učitelj. Učitelji su uglavnom nesigurni što se tiče uloge interneta u razmjeni primjera dobre prakse, njih 43.5% te isto tako po pitanju suradnje preko internet foruma i portala na pedagoškim problemima 41.9%.

Što se tiče strukturalnog uobličenja škole, situacije je nešto više mještovita. Po pitanju rasporeda i vremena, 69.1% ispitanih se slaže da je raspored prilagođen mogućnostima i potrebama učitelja ali s druge strane, na tvrdnji o fleksibilnosti radnog dana u cijelosti, 53.8% ih se s time ne slaže ili nije sigurno. Izgleda da se raspored i redoslijed sati u školi smatra fleksibilnim i izmjenjivim ali ona šira pitanja poput radnog vremena i radnih dana se smatraju vrlo ne fleksibilnima i ograničavajućim. Unatoč tome, učitelji uglavnom imaju u 66% slučajeva vremena za stručno usavršavanje kao i prostor za projekte i suradnju, 58.2% te prostorne kapacitete za normalnu nastavu, 60.8%.

Visoki stupnjevi nesigurnih tj, neopredijeljenih se očituju na tvrdnjama koje se tiču sveopćeg funkcioniranja škole i smjera rada. Na tvrdnji o udjelu birokratskih pitanja u radu škole skoro 40% njih nije sigurno dok ih 46% smatra da je tako. Nadalje, 46% ih ne može procijeniti da li se promiče legitimni autoritet u školi dok ih 44.5% izjavljuje potvrdno. Djelatnici imaju poteškoća s procijenom razine birokratizacije škole i legitimizacije autoriteta, te su to očito prihvatili kao datost našeg školstva pa im to otežava razlučivanje. Propusnost školskih barijera tj. otvorenost strukture za vanjske utjecaje je na temelju odgovora visoka. 58.7% ispitanih smatra da njihova škola nastoji ostvariti suradnju s zajednicom, 62.3% ih vjeruje da postoji povezanost s lokalnom sredinom, dok ih 68.6% tvrdi da je škola otvorena za komunikaciju s okolinom. Ipak, pretežito nisu sigurno da li učitelji aktivno sudjeluju u lokalnoj zajednici s 42% dok su ostali iskazi mješoviti.

Tvrdnje o ravnatelju i njegovom djelovanju su uglavnom pozitivne, 72.2% ih primjerice vodi brigu o poštivanju pravila rada, 58.7% o stručnom usavršavanju, 64% o motivaciji djelatnika, 66% ih cijeni doprinos učitelja a 64.3% ih usmjerava prema zajedničkom cilju. Ipak, na tvrdnju o tehničkim i formalnim preokupacijama ravnatelja isto je dobiven visok odgovor gdje se ukupno 72.3% djelatnika s time slaže. To ukazuje na određene manjkavosti stilova vođenja naših ravnatelja, jer se nisu odmakli od starijih menadžerističkih pristupa upravljanju poput formalnog oblika koji je pokuđen u literaturi. Najveća nesigurnost u davanju iskaza se očituje na tvrdnji da uprava raspoređuje dio svojih ovlasti učiteljima, s 44% neopredijeljenih te da se školom upravlja participativno s 56.5% neopredijeljenih. Tu se radi prije svega o tome da je to teže procijeniti na

razini cijele škole jer učitelji nemaju pristup svakom aspektu funkcioniranja institucije. Nadalje, učitelji ili nisu vidjeli takve oblike upravljanja iz domene distribuiranog vođenja pa su nesigurni, ili je takav pristup u našem kontekstu toliko izmiješan s tradicionalnima da je onemogućena validna procjena.

Na pitanjima o vanjskim egzogenim varijablama na koje škola nema utjecaj, očituje se visoka mješovitost frekvencija. Na tvrdnji o umješanosti vanjskih faktora u rad škole, 38% ih nije sigurno dok njih 36.7% smatra da je tako. O tome da li odluke vanjskih tijela utječu na funkcioniranje škole, njih 50.3% nije opredijeljeno, 30.4% ih se slaže a 19.4% ih se ne slaže. 29.3% učitelja je zabrinuto za svoj egzistencijalni položaj a 34.2% nije. Osjećaj materijalne nesigurnosti uočava 26.7% djelatnika dok njih 35.3% smatra da on ne postoji. Ostali su neopredijeljeni u obe tvrdnje. Sustav nagrađivanja učitelja njih 24.6% smatra odgovarajućim, 32.5% ih se pak ne slaže i izražava nezadovoljstvo a visokih 40.8% smatra kako nije ni dobar niti loš. Nadalje, alarmantno je da 40.9% djelatnika procjenjuje kako škola nema dovoljno sredstava za optimalno funkcioniranje te pri tome 40.8% učitelja nemaju sredstva za stručno usavršavanje, što može djelomično objasniti problem da se unatoč želji za napredovanjem i usavršavanjem, većina ispitanika ovog istraživanja zadržala na prvotnom stupnju „nastavnika“, tj. nije napredovala. Pravo na vjerovanje da postoji znatan manjak materijalnih sredstava namijenjen za škole te za učitelje i njihovo usavršavanje daje i tvrdnja da učitelji koriste vlastita sredstva za potrebe rada u školi. Njih čak 54.5% izjavljuje da je tako. Kombinirano s brojnim komentarima datima istraživaču, koji se uglavnom oslanjaju na materijalni deficit i generalno lošu opremljenost škola, opravdano je pretpostaviti da je tako[2]. Neki od pisanih komentara su dani u nastavku:

„*Poboljšati opremljenost škola“*

„Potrebno je više ulaganja u ljude, prostore i opremu. Nije dovoljno dobro rješenje prepustiti školama da se same brinu o sredstvima i opremi. Mora postojati bolja uravnoteženost na razini države (prostor i oprema)!“

„Iako zbog stare tehnike škola pati, nove tehnike nisu montirane i u upotrebi. Prosječna starost laptopa je 5 godina, dijaprojektora i više a i ima ih nedovoljno“

„Učitelj koji voli rad s djecom iznalazi rješenja za moguće manjkavosti glede sredstava i pomagala“

[2]Izvor: osobna komunikacija i komentari napisani na kraju upitnika

2. Inferencijalna analiza

U ovome poglavlju najprije se podrobnije analizira pouzdanost instrumenta na mjeri cronbach alfa koeficijent te rezultati testova mjera asimetrije i spljoštenosti. Potom se analiziraju rezultatu t-testova prve dvije hipoteza te naposljetku rezultati Pearsonove korelacijske analize. Kompozitna varijabla „egzogene varijable“ sastoji se od: centraliziranosti, okolinske konkurentnosti, percipirane nesigurnosti i fiskalnih ograničenja.

Pouzdanost cijelog instrumenta. tj. svih podskala je prema Cronbach alfa koeficijentu uniformno visoka, krećući se od .807 za skalu „Egzogene varijable“ pa sve do .985 za skalu „Ravnatelj“. Skala egzogenih varijabli se ponovno ističe i u prosjeku, koji je najniži od svih ispitivanih s 3.192. Najviši rezultati se postižu na skali „Učenje i iskustvo“ s 3.880, ukazujući na nešto više rezultate od ostalih. Ukoliko se pozabavimo podskalama, možemo uočiti da se prosjeci svih nalaze između 3 i 4 izuzev treće sastavnice prve skale „Učenje kroz probleme“ s iznimno visokih 4.291.

Provedeni testovi mjera asimetrije i spljoštenosti daju pretežito negativne rezultate na većini dimenzija i poddimenzija što ukazuje istovremeno na izrazito asimetričnu distribuciju prema lijevo te na ravnu distribuciju koja se rasprostire ispod Gaussove krivulje. Iznimka tome su ponovno egzogene varijable, skala koja ima izrazito visoki pozitivan rezultat na oba testa time ukazujući na asimetričnu distribuciju nagnutu prema desno uz strmost, tj. pozitivno odstupanje od Gaussove krivulje. Većina podskala udovoljava općim tendencijama a kao jedina iznimka može se istaknuti podskala „Birokratiziranost/Hijerarhija“ koja spada pod skalu „Strukturalnu prilagođenost. Njoj je svojstven izrazito visoko-pozitivan rezultat na testu mjere spljoštenosti koji je čak viši nego prije opisane glavne skale.

Za dokazivanje prve dvije hipoteze o razlikama između osnovnih i srednjih škola te razredne i predmetne nastave u očitovanju aspekata organizacijskog učenja korišten je t-test za nezavisne uzorke. Obje hipoteze su uspješno dokazane s statistički značajnim razlikama na mnogo tvrdnji.

Prije podrobnije analize ključno je utvrditi u koje skale i podskale te tvrdnje spadaju kako bi se utvrdilo na kojim dimenzijama se najčešće razlikuju između vrste škole te razredno-predmetne nastave. Nakon toga razlike će se prikazati u najpodrobnijem analitičkom stupnju na razini samih tvrdnji.

Tablica 6 - Shematski prikaz smještaja najčešćih razlika između osnovnih i srednjih škola

Skala s razlikom	Tvrdnja s statistički značajnom razlikom	AS		t
		OŠ	SŠ	
Egzogene varijable	Budućnost škole je nesigurna	2.16	2.58	-2.40*
	Školi nedostaju sredstva za optimalno funkcioniranje	3.03	3.75	-4.45***
	Škola se teško prilagođava fiskalnim ograničenjima	2.89	3.17	-2.09*
	Učitelji nemaju sredstva za stručno usavršavanje	3.05	3.67	-3.67***
	Učitelji nemaju pristup osnovnim sredstvima za rad	2.40	2.94	-3.24**
	Učitelji koriste vlastita sredstva za potrebe rada u školi	3.47	3.89	-2.65**
	Škola pati od manjka ulaganja i materijalnog deficita	3.04	3.72	-3.95***
Diseminacija prakse	Učitelji zajednički razmatraju novostečena znanja	3.63	3.23	2.65**
	Škola potiče sve djelatnike na stručno usavršavanje	4.09	3.45	3.63***
	Škola osigurava i omogućava stručno usavršavanje	3.91	3.25	3.62***
	Svi nastavnici mogu sudjelovati u školskim projektima	4.35	3.80	3.69***
	Škola planski organizira stručno usavršavanje djelatnika	3.65	3.07	3.09**
Strukturalna prilagođenost	Raspored radnog dana učitelja je fleksibilan	3.17	3.60	-2.29*
	Škola osigurava primjerene materijalne uvjete rada	3.60	3.10	2.82**
	Učitelji imaju na raspologanju prostor i vrijeme za projekte	3.73	3.04	4.06***
	Škola ima dovoljno prostornih kapaciteta za normalnu nastavu	3.90	3.30	3.16**
Učenje i iskustvo	Pohađam seminare u organizaciji obrazovnih institucija	4.44	3.88	3.48**
	Čitam stručnu literaturu iz svog predmetnog područja	4.30	4.64	-2.88**
Ravnatelj	Uvjeti rada su primjereni potrebama učitelja i učenika	3.79	3.39	2.54**
	Ravnatelj uspješno zadovoljava materijalne potrebe škole	3.96	3.54	2.70**
Pedagoška kultura	U školi postoji sustav pravila i odgovornosti na radu	4.15	3.80	2.36*

Bilješka: $p<0,05$*; $p<0,01$**, $p<0,001$***

Tvrdnje na kojima su opažene statistički značajne razlike između osnovnih i srednjih škola najvećim dijelom se nalaze u egzogenim varijablama, diseminaciji prakse i strukturalnoj prilagođenosti. Razlike su manje česte u ostalim skalama.

H1 – Očekuju se statistički značajne razlike u aspektima organizacijskog učenja između osnovnih i srednjih škola

Kako su u ovome radu dokazane statistički značajne razlike među aspektima organizacijskog učenja i to između osnovnih i srednjih škola, prva hipoteza se prihvaća. Na prvi pogled je uočljivo da se većina razlika kreće u korist osnovnih škola. Ovakav rezultat je uvjetno rečeno nekonzistentan s prijašnjim ne tako davno provedenim istraživanjima. U istraživanju koje su proveli Schechter i Qadach (2012, 125), ispitujući razlike u organizacijskom učenju u nekoliko škola, utvrđeno je da velike škole koje se nalaze u urbanim sredinama te koje se suočavaju s više

nestabilnosti češće koriste mehanizme i procese organizacijskog učenja. Nadalje, u istraživanju Schechter (2008, 178), također je utvrđeno da škole u visoko kompetitivnoj okolini često koriste organizacijsko učenje. Tako je primjerice vidljivo da učitelji osnovnih škola značajno češće pohađaju seminare odgojno-obrazovnih institucija ($p<0.01$) nego srednjoškolski učitelji koji pak češće čitaju stručnu literaturu iz svog stručnog područja nego osnovnoškolski učitelji ($p<0.01$). U korist učitelja osnovne škole ide još nekoliko tvrdnji, primjerice, oni značajno češće zajednički razmatraju novostečena znanja ($p<0.01$), češće izjavljuju da ih škola potiče na stručno usavršavanje nego srednjoškolski učitelji ($p<0.001$) i da im škola osigurava i omogućava da se stručno usavršavaju negoli djelatnici srednjih škola ($p<0.001$). Razlike tu ne prestaju jer se u osnovnim školama češće omogućava sudjelovanje svih djelatnika u školskim projektima ($p<0.001$) te isto tako učitelji češće izjavljuju da u školi postoji sustav pravila i odgovornosti na radu ($p<0.05$).

Ti rezultati nisu u skladu s gore citiranim istraživanjima iz nekoliko razloga. Polazeći od pretpostavke kako postoje i osnovne i srednje škole koje se mogu opisati kao „velike“ jedini diferencijalni faktor ostaje je li škola „urbana“ ili nije. U hrvatskome kontekstu, većina srednjih škola se nalazi u urbanim sredinama koje se mogu opisati kao kompetitivne okoline. S druge strane, osnovne škole su geografski mješovito rasprostranjene te ih ima i u ruralnim i u urbanim sredinama. Tako prema ovome istraživanju, osnovne škole znatno češće koriste mehanizme i procese organizacijskog učenja negoli srednje škole, iako se srednje škole većinom nalaze u urbanim kompetitivnim sredinama. Razlog tome treba potražiti u nekoliko stvari. Prvenstveno treba upozoriti da gore citirani autori nisu pravili nikakvu razlika među školama na temelju razine, tj. osnovne i srednje škole, već na temelju konkurentnosti okoline, tj. koliko se uspješnih škola nalazi na manjem prostoru te koje su prema tome razlike između onih koje koriste organizacijsko učenje i onih u kojima ono izostaje. Nadalje, radi se i o uzorku osnovnih škola u ovome istraživanju. Većina ispitanih osnovnih škola u ovom istraživanju nalazila se u urbanoj sredini koja je sama po sebi kompetitivna jer se na manjem prostoru obično nalazi nekoliko škola, što osnovnih što srednjih. Takva konkurentna okolina utječe na osjećaj i percepciju nesigurnosti djelatnika, čime se može objasniti njihova visoka aktivnost u aspektima organizacijskog učenja s težnjom da budu uspješni i konkurentni (Schechter i Qadach, 2012, 122). Činjenica da srednje škole postižu znatno niže rezultate se može objasniti ako se promotre urbane sredine. Češća je visoka koncentracija osnovnih nego srednjih škola kojih ima znatno manje, što isto doprinosi percepciji nesigurnosti i kompetitivnosti. Djelatnici srednjih škola se stoga osjećaju sigurnijim i svoj položaj procjenjuju stabilnim zbog čega izostaju te ekstra-aktivnosti koje potiču organizacijsko učenje.

Srednjoškolski nastavnici izvještavaju o značajno fleksibilnijim uvjetima rada u odnosu na osnovnoškolske učitelje ($p<0.05$) dok s druge strane, osnovnoškolski učitelji značajno češće imaju primjerene uvjete rada ($p<0.01$), prostor i vrijeme za projekte i suradnju ($p<0.001$) te prostorne kapacitete za idealno održavanje nastave ($p<0.01$). Srednjoškolski učitelji očito manje vremena ulažu u aktivnosti kolektivnog učenja i rada na problemima škole što im omogućava veću fleksibilnost u radnom danu a dokaz su razlike koje idu u korist osnovnih škola. Nadalje, jedan od razloga zašto u srednjim školama ima manje organizacijskog učenja jeste i vrijeme. Vrijeme je esencijalan faktor za organizacijsko učenje. Osnovnoškolski učitelji procjenjuju da imaju više vremena za projekte i suradnju iako svoj radni dan procjenjuju manje fleksibilnim te taj „višak" vremena može objasniti zašto su toliko drastične razlike između osnovnih i srednjih škola. Naime, Collinson i sur. (2000, 67) ustvrdili su da je najveći problem učitelja koji onemogućava aktivnosti usmjerene k organizacijskom učenju upravo preopterećenost, zbog koje oni nemaju vremena što uzrokuje slab kapacitet za učenje i diseminaciju prakse. Manjak vremena je glavni ograničavajući faktor.

Posljednje tvrdnje su posebno zabrinjavajuće za srednje škole. U njima srednjoškolski nastavnici značajno češće izjavljuju da nemaju sredstva za stručno usavršavanje ($p<0.001$), da nemaju pristup osnovnim sredstvima za rad ($p<0.01$) te da koriste vlastita sredstva za potrebe rada u školi ($p<0.01$). Naime, stručno usavršavanje izostaje onda kada se škole strukturalno ne adaptiraju te kada ne postoji vrijeme i prostor tj. višak istoga za kolaboraciju i zajedničko učenje (Lam i Punch, 2001).

Tablica 7 - Shematski prikaz razlika razrednih i predmetnih djelatnika na temelju skala i podskala

Skala	**Tvrdnja s statistički značajnom razlikom**	**AS**		**t**
		RN	**PN**	
Egzogene varijable	Školi nedostaju sredstva za optimalno funkcioniranje	3.03	3.41	-2.07*
	Učitelji nemaju sredstva za stručno usavršavanje	2.89	3.41	-2.30*
Diseminacija prakse	Učitelji surađuju na pedagoškim problemima putem foruma i portala	3.17	2.80	2.24*
	Učitelji zajednički razmatraju novostečena znanja	3.84	3.38	2.80**
Strukturalna prilagođenost	Promiče se legitimni autoritet	3.17	3.51	-2.39*
Učenje i iskustvo	Posjećujem javne tribine i događaje vezane uz moju struku	3.33	3.77	-2.27*
Pedagoška kultura	Učiteljima je potreban poticaj za sudjelovanje u izvannastavnim aktivnostima	3.00	3.40	-2.32*

Bilješka: $p<0,05$*; $p<0,01$**, $p<0,001$***

H2 – Očekuju se statistički značajne razlike u aspektima organizacijskog učenja između

djelatnika razredne i predmetne nastave

U ovome radu dokazane statistički značajne razlike među aspektima organizacijskog učenja između djelatnika razredne i predmetne nastave, te se stoga druga hipoteza prihvaća. Kao i u analizi razlika između osnovnih i srednjih škola u organizacijskom učenju, tako se i u ovoj analizi ponovno većinom ističu egzogene varijable. Razlike na drugoj hipotezi su slabije statističke značajnosti i manje ih je. Uz egzogene varijable, po razlikama se također ističe i skala diseminacija prakse, gdje su utvrđene značajnije razlike u zajedničkoj obradi znanja kao i dijeljenju i širenju dobivenog stručnog znanja po instituciji. Manje razlike su nadalje utvrđene na podskalama birokratiziranosti, viđenju stručnog usavršavanja te kulturi dobrovoljnog preuzimanja inicijative i rizika. Razlike se uglavnom kreću u korist učitelja razredne nastave.

Vidljivo je da učitelji predmetne nastave značajno češće posjećuju javne tribine i događaje vezane uz svoju struku ($p<0.05$). Ipak, učitelji razredne nastave češće izjavljuju da zajednički razmatraju novostečena znanja ($p<0.01$) te surađuju na pedagoškim problemima putem foruma i portala ($p<0.05$). Nadalje, učiteljima razredne nastave je u znatno manjoj mjeri potreban poticaj za sudjelovanje u izvannastavnim aktivnostima ($p<0.05$). Iz toga se čini da se učitelji razredne nastave češće bave refleksijom i promišljanjem o svojoj nastavi te pokušajima poboljšanja. Ovo se djelomice može objasniti postojanjem kulture i ponašanja koje je usmjereno organizacijskoj dobrobiti a samim time i organizacijskom učenju (Deal i Peterson, 2009, 12). Ipak, to samo po sebi ne objašnjava kako to da učitelji razredne nastave koji su zaposleni u istoj instituciji kao nastavnici predmetne nastave izjavljuju bolji rezultat. Pretpostavka je da bi se takva kultura makar i djelomično pozitivno odrazila na nastavnike predmetne nastave. Tvrdnja o zajedničkom razmatranju novostečenih znanja može objasniti razlike. Naime, to bi značilo da učitelji razredne nastave u većoj mjeri sudjeluju u radu profesionalnih zajednica učenja na razini škole gdje imaju vrijeme i prostor za redovitu analizu stručnih pitanja. Autori Imants (2003) i Scribner i sur. (1999) su opsežno pisali o profesionalnim zajednicama učenja koje vide kao ono što razdvaja dobre učitelje od loših te utire put organizacijskom učenju. Naime, bez takvih zajednica ne postoji kolektivni mehanizam učenja te su time veze među djelatnicima slabije i dominiraju osobne vrijednosti a interesi škole su stavljeni u drugi plan (Imants, 2003, 300), u ovome slučaju kod nastavnika predmetne nastave. Organizacijsko učenje je socijalno uvjetovan proces i ne može se ostvariti bez elementa kolektivnosti.

Učitelji predmetne nastave značajno više ističu kako se u njihovoj školi promiče legitimni autoritet ($p<0.05$). Legitimni autoritet je posljedica sve veće impersonalnosti i težine upravljanja s temeljnim poslovima škole s te funkcije (Leithwood i sur., 1998, 248). Legitimni autoritet nipošto

ne treba da ima mjesto u pedagoškoj instituciji jer djeluje negativno na organizacijsko učenje. Autoritet bi trebao počivati na stručnosti i pedagogiji, a ako se oslanja na legitimnost, pretpostavka je da se više mjesta daje formalnim zahtjevima a manje struci i pedagogiji. Legitimni autoritet je ono što ostaje kada se oduzme stručnost. U ovom slučaju, mogućnost je da učitelji legitimni autoritet vide kao nešto nužno i neizbježno pa i samim time to manje primjećuju nego predmetni nastavnici. Naravno, moguće je i da ta razlika proizlazi iz inheretnih aspekata struke. Iako su obje struke pedagoške, pedagogiji su bliži učitelji razredne nastave, posebice ako se krene od činjenice negativnog trenda količine pedagoškog obrazovanja nastavnika predmetne nastave (Munjiza i Lukaš, 2006). Iz toga se može pretpostaviti da će se učitelji razredne nastave manje baviti tehničkim i formalnim stvarima te neće primjećivati takve „sitnice“ poput polazišta autoriteta, naspram predmetnih nastavnika.

H3 – Očekuje se značajna povezanost dimenzija organizacijskog učenja

Posljednja hipoteza pokušala je potvrditi jačinu odnosa među varijablama organizacijskog učenja. Kako je postojalo više od 100 tvrdnji, napravljene su kompozitne dimenzije organizacijskog učenja koje su načinjene od skala, i to njih šest. One su nakon toga međusobno podvrgnute Pearsonovoj analizi korelacije. Hipoteza je većinom dokazana, jer velika većina dimenzija organizacijskog učenja ili njih 5 od 6 statistički značajno i umjereno do visoko međusobno koreliraju. Zbog toga se može prihvatiti treća hipoteza.

Radi jednostavnosti i preglednosti dimenzije će biti analizirane prema redoslijedu kojim se pojavljuju u instrumentu. Sve dimenzije organizacijskog učenja međusobno visoko i statistički značajno koreliraju uz iznimku egzogenih varijabli koje se pak sastoje od centraliziranosti, okolinske konkurentnosti, percipirane nesigurnosti i fiskalnih ograničenja. Sve ostale dimenzije obilježavaju statistički značajne umjereno jake do visoko jake korelacije.

Ako se dalje promotre egzogene varijable koje nisu statistički značajne, obilježavaju ih niske korelacije koje su pak sve s pozitivnim predznakom, što je neočekivano. Teško je vjerovati da je tako radi manjkova instrumenta korištenog u ovome istraživanju. Instrument je ne samo opsežan već i podrobno zahvaća sve aspekte vanjskih egzogenih varijabli na temelju literature. Za očekivati bi bilo da je s jedne strane organizacijsko učenje nešto na što sama institucija može djelovati, dok su te egzogene varijable vanjski nepromjenjivi činioci na koje škola ne može djelovati i koje bi prema tome trebale imati negativan predznak jer djeluju ograničavajuće. Takva pretpostavka je opravdana ako se uzmu u obzir prijašnji iskazi djelatnika o primjerice materijalnom stanju i materijalnoj deficitarnosti. Ono što se može ustvrditi jeste da vanjske

varijable u najvećoj mjeri koreliraju s ravnateljem i pedagoškom kulturom. To ukazuje na nekoliko stvari. Pretpostavka je da je to pretežito jednosmjeran odnos, tj. vanjski činioci djeluju na školu ali ne i obrnuto. Čini se da nepovoljne vanjske okolnosti imaju uglavnom pozitivan (iako minoran) trend prema drugim dimenzijama organizacijskog učenja, ponajviše na ravnatelja (r=.11) i kulturu (r=.08). Kada su vanjski uvjeti nepovoljni, to će nagnati ravnatelja da uloži veći trud jer on i očekuje lošije rezultate. S druge strane, djelatnici će u takvoj materijalnoj klimi biti bolje umreženi i otvoreniji suradnji jer će smatrati da je potrebno dati sve od sebe što će se pozitivno odraziti na kulturu. Ovo potencijalno ukazuje na utjecaj koje nepovoljne vanjske okolnosti mogu imati na jačanje međuljudskih veza u školi i posljedično poboljšanje kulture kako bi svladali takve okolnosti. Za očekivati je da bi se to bolje iskristaliziralo kada bi se radilo o većem uzorku.

Dimenzija učenje i iskustvo, umjereno korelira s druge četiri dimenzije, najjače s dimenzijom diseminacije prakse (r=.56, p<0.01) a najmanje s strukturalnom prilagođenošću (r=.40, p<0.05). Čini se da samo postojanje učenja i usavršavanja kao i stjecanja znanja s raznolikih izvora u većoj mjeri zavisi od postojanja mehanizama kojima će se širiti stručna znanja kroz instituciju kao i o pedagoškoj kulturi u kojoj nema osude a da to sve podržava ravnatelj. Kako slabije korelira s strukturalnom prilagođenošću, može se konstatirati da je to dobro. Naime izmjene strukturalne konfiguracije pojedine škole vrlo je teško izvesti jer imaju uporište u zakonima i stoga ovo je pokazatelj da učenje i iskustvo u manjoj mjeri zavisi od strukture a u većoj od volje i ponašanja djelatnika kao i onog neopipljivog, tj. kulture. Ipak, valja napomenuti da je ovaj rezultat nekonzistentan s istraživanjem koje su proveli Leithwood i sur. (1998), gdje su oni utvrdili da najjači indirektni utjecaj na organizacijsko učenje ima struktura i liderstvo. Prema ovome istraživanju, struktura je pokazala slab do umjeren utjecaj.

Dimenzija diseminacije prakse izrazito jako korelira s pedagoškom kulturom (r=.85, p<0.01), strukturalnom prilagođenošću (r=.77, p<0.01) te ravnateljem (r=.80, p<0.05). U manjoj mjeri korelira s učenjem i iskustvom (r=.47, p<0.01). Diseminacija odnosno širenje i propusnost stručnih znanja i informacija kroz pojedinu školi izgleda u maksimalnoj mjeri zavisi od postojeće pedagoške kulture, koja bi trebala ohrabrivati incijativu i aktivnost, te skinuti etiketu „negativnosti“ s neuspjeha kojega bi se gledalo kao priliku za učenje. Važnost pedagoške kulture koja je konduktivna učenju, poboljšanju i širenju znanja nije ništa novo te je ovaj rezultat u skladu s prijašnjim kako raspravama tako i empirijskim nalazima (McCharen i sur., 2011; Naot i sur., 2004; Marks i Louis, 1999; Crowther i Dinham, 2011).

Ako se promotri sama pedagoška kultura, vidljivo je da je ona u jakom međuodnosu s

diseminacijom prakse (r=.85, p<0.01), strukturalnom prilagođenošću (r=.82, p<0.01) i ravnateljem (r=.86, p<0.01). U slabijoj mjeri korelira s učenjem i iskustvom (r=.47, p<0.01). Pedagoška kultura izgleda manje proizlazi iz samog akta učenja negoli akta širenja toga dobivenog znanja. Kultura najjače korelira s ravnateljem koji kroji međuljudske odnose i posljedično pedagošku kulturu. Nadalje, visoka korelacije strukture i kulture može djelovati malo čudno i neuobičajeno jer se radi o dva suprotstavljena elementa, tj. materijalno i eterično, te opipljivo i neopipljivo. Novija su saznanja da ta dva elementa ipak zajednički pospješuju organizacijsko učenje te jedan ne može bez drugoga što je vidljivo iz ovih dokaza. Autori Sabah i Orthner (2007, 243) su dokazali da su glavni faktori koji pospješuju organizacijsko učenje kultura i struktura te su na temelju svojih istraživanja sačinili instrument za ocjenu trenutnog kapaciteta pojedine škole za organizacijsko učenje koji se sastoji od te dvije dimenzije. Nadalje, Imants (2003, 308) tvrdi da je struktura podjednako važna kao i ostale dimenzije te da može djelovati ojačavajuće ili pak inhibitorno ovisno o tome je li školska struktura previše labilna i otvorena ili pak previše kruta i zatvorena. Autor preporuča sredinu.

Osim uz kulturu, struktura izrazito korelira i s ravnateljem (r=.83, p<0.01). To ukazuje na utjecaj koji ravnatelj ima za izmjenu postojećih odnosa i obrazaca ponašanja u školi uključujući čak i blaže izmjene strukturalne konfiguracije kako bi se maksimiziralo učenje. Strukturalna prilagođenost je manje bitna za učenje i stjecanje iskustava kako je ranije rečeno (r=.40, p<0.01) jer ipak, djelatnici se usavršavaju i stiču nova iskustva neovisno kako je njihova institucija strukturalno uobličena. Nadalje, ravnatelj izrazito korelira s svim dimenzijama organizacijskog učenja, osim s učenjem i iskustvom koje obilježava slaba do umjerena korelacija (r=.48, p<0.01). Ovo se može iščitati tako što ravnatelj može djelovati na većinu faktora u školi koji pospješuju organizacijsko učenje, uključujući strukturu, razmjenu znanja i prakse te jačanje kulture izvrsnosti no ipak ne može u podjednako izrazitoj mjeri djelovati na to da li djelatnici uče, usavršavaju svoja znanja i vještine te nastoje u slobodno vrijeme stjecati korisna stručna iskustva. Ovakvo saznanje je u skladu s prijašnjim radovima u polju organizacijskog učenja. Postoje brojne rasprave i istraživanja koja govore u prilog važnosti ravnatelja u kreaciji školske kulture i strukturalnih odnosa koji su prilagođeni učenju. Leithwood i sur. (1998) su dokazali da je glavna medijatorna varijabla za organizacijsko učenje upravo ravnatelj. Sillins i Mulford (2002, 620) su ustvrdili da je razina liderstva jedan od glavnih prediktora organizacijskog učenja. Hallinger i Heck (2002) su utvrdili da najveći poticaj organizacijskom učenju daje ravnatelj, i to prvenstveno kroz transformacijski stil vođenja.

VI. Zaključak

Problem znanosti koji uzrokuje sukobe znanstvenika i praktičara je i teorijsko-praktični jaz (Hargreaves, 1999). Ovo istraživanje ukazuje da se taj problem ponavlja i u organizacijskom učenja. U hrvatskome kontekstu, pokazali su se i neki kontekstualni problemi koji nisu prisutni u inozemstvu. Na neka pitanja su dani odgovori, no ipak potrebno je još istraživanja na ovu temu kako bi se iskristalizirao odnos dimenzija fenomena i način uvođenja istoga u školu. Kako znati i biti barem djelomično siguran u uspješnu provedbu istoga? Koji su mogući pokazatelji (ne)uspjeha organizacijskog učenja u našoj instituciji?

Za uspješnost napora usmjerenih promjeni, škola mora funkcionirati kao savršeno socijalno biće u kojemu je svaka jedinka održavana i svaki dio organizma podupire sve ostale. Ovo je istraživanje to u neku ruku pokazalo, naime ostvarenje organizacijskog učenja uniformno je zagarantirano ako postoji set odgovarajućih faktora: kultura konduktivna učenju, stalna želja za učenjem i poboljšanjem, struktura koja jača komunikaciju i širenje znanja te ravnatelj koji služi kao medijator i indirektni jačajući čimbenik. Ovo istraživanje je potvrdilo da jedan faktor nikada nije bitniji naspram ostalih. U našoj obrazovnoj sferi se na temelju ovog rada može tvrditi da potencijala i kvalitetnih kadrova postoji, a oni su preduvjet za svaku pa i najmanju promjenu. Nadalje, evidentno je da postoji i volje za promjenom te želja za dokazivanjem. Ono što izostaje jeste materijalna potpora, koja iako manje bitna za organizacijsko učenje, olakšava cijeli proces. Uz to postoji nekoordiniranost sustava, neusklađenost ciljeva i ishoda cijeloga procesa, što se pak očituje u dokazanim razlikama između osnovnih i srednjih škola u pogledu prisustvovanja stručnom usavršavanju i dobivanju podrške za isto, materijalne opremljenosti, percepcije budućnosti i nesigurnosti, prisutnosti mehanizama za širenje dobre stručne prakse te pogleda na ravnatelje.

Razlike između dva školska podsustava, osnovnoškolskog i srednjoškolskog zajedno s razlikama između razrednih i predmetnih nastavnika, navode na zaključak da postoji tendencija opadanja organizacijskog učenja što se radi o višoj razini školskog sustava. Tako opada osjećaj sigurnosti i procjena materijalne opremljenosti, raste kritičnost spram prostornih mogućnosti, opada sudjelovanje u stručnom usavršavanju kao i školska potpora istome, te posljedično opada samoinicijativnost u radu na sebi kroz praćenje literature. Takva razlika proizlazi iz kompetitivnosti koju u većoj mjeri osjete osnovne nego srednje škole i iz boljeg materijalnog stanja nižih razina obrazovnog sustava, što potvrđuju iskazi djelatnika. Nadalje, egzogene varijable u ovome istraživanju su blago pozitivne (r=.06 do .011) prema dimenzijama organizacijskog učenja:

ravnatelja i kulture. To je posebno zanimljivo ako se uzme u obzir postojanje trenda „neutralnosti“ istih. Da bi se definitivno i statistički značajno utvrdio smjer vanjskih faktora potrebno je još istraživanja s većim uzorcima.

Istraživanje je skromno prikazalo lokaliziranu sliku stanja u školama Slavonije i Baranje po pitanju organizacijskog učenja. Unatoč prepoznatim strukturalnim problemima koji od prije muče školstvo, ono obećava, jer postoji mnogo neiskorištenog potencijala za promjenu i učenje. Deskriptivna analiza je pokazala da unatoč činjenici što djelatnici ne napreduju u zvanju, pretežito nastoje poboljšati svoje nastavne metode, pohađaju stručna usavršavanja, promišljaju o svojim slabostima te nastoje steći stručno iskustvo s raznolikih izvora. Stručno usavršavanje, stjecanje raznolikih znanja te širenje istih drugima u školi su neki od stupaca organizacijskog učenje te njihova prisutnost ukazuje da smo na dobrome putu. Potrebno se pobrinuti na jednakost u sustavima, kako bi i više razine obrazovanja profitirale.

Unatoč svemu, može se reći da je zadovoljeno temeljno očekivanje rada a to je dati skroman doprinos početcima pisanja o ovome fenomenu kod nas, te pokušati razjasniti teoriju i praksu istog na lokalnom uzorku. Budućnost i ideje i njene mogućnosti primjene u nas je obećavajuća, potrebni su daljnji istraživački napori kako bi se ono implementiralo i doprinjelo učinkovitosti i kompetitivnosti domaćih škola na globalističkom krajobrazu.

VII. Popis literature

1. Argyris, C. (1976), Single-loop and double-loop models in research on decision making. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), str. 363-375.

2. Argyris, C., Schon, A.D. (1977), *Organizational learning: A theory of action perspective.* Reading: Addison-Wesley

3. Argyris, C. (1977), Double loop learning in organizations. *Harvard Business Review*, 55(5), str. 115-125.

4. Argyris, C. (1980), Making the undiscussable and its undiscussability discussable. *Public Administration Review*, 40(3), str. 205-213.

5. Argyris, C. (2002), Double-loop learning, teaching and research. *Academy of Management Learning and Education*, 1(2), str. 206-218.

6. Ball, J.S. (2000), Performativities and fabrications in the education economy: Towards the performative society? *Australian educational researcher*, 27(2), 1-23.

7. Bognar, B. (2003), School in Transition from Industrial to Post-Industrial Society. *Metodički Ogledi*, 10(2), str. 9-24.

8. Collinson, V., Cook, F.T., Conley, S. (2006), Organizational learning in schools and school systems: Improving learning, teaching and leading. *Theory Into Practice*, 45(2), str. 107-116.

9. Dinham, S., Crowther, F. (2011), Sustainable school capacity building – one step back, two steps forward? *Journal of Educational Administration*, 49(6), str. 616-623.

10. Deal, E.T., Peterson, D.K. (2009), *Shaping school culture – pitfalls, paradoxes & promises*, San Francisco: Jossey-Bass

11. Fauske, R.J., Raybould, R. (2005), Organizational learning theory in schools. *Journal of Educational Administration,* 43(1), str. 22-40.

12. Fiol, M.C., Lyles, A.M. (1985), Organizational Learning. *Academy of Management Review,* 10(4), str. 803-813.

13. Fullan, G.M., Miles, B.M. (1992), Getting reform right – what works and what doesn't. *Phi Delta Kappan*, 73(10), str. 744-752.

14. Hallinger, P., Heck, R. (2002), What do you call people with visions? The role of vision, mission and goals in school leadership and improvement. U K. Leithwood & P. Hallinger (Ur.), *Second international handbook of educational leadership and administration* (str. 9-40). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers

15. Hargreaves, A., Goodson, I. (2006), Educational Change Over Time? The Sustainability and Nonsustainability of Three Decades of Secondary School Change and Continuity. Educational Administration Quarterly, 42(1), str. 3-41.
16. Hargreaves, H.D. (1999), The knowledge creating school. *British journal of educational studies*, 48(2), str. 122-144.
17. Hedberg, B. (1981), How organizations learn and unlearn? In P. C. Nystrom & W. H. Starbuck (Eds.), *Handbook of organizational design* (pp. 8-27). London: Oxford University Press
18. Imants, J. (2003), Two basic mechanisms for organizational learning in schools. *European Journal of Teacher Education*, 26(3), str. 294-310.
19. Jurčić, M. (2010), Kurikulum nastave kao poticaj razvoju socijalnih kompetencija učenika. // Pedagogijska istraživanja. 7 (2010) , 2; str. 205-217
20. Jurić, V. (1999), Razvojni smjer školskih teorija; U: A. Mijatović, *Osnove suvremene pedagogije*; Hrvatski pedagoško-književni zbor, Zagreb: Mladost, str. 245-265.
21. Jurić, V. (2007), Kurikulum suvremene škole. U: V. Previšić, *Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaj, struktura*; Zavod za pedagogiju, Školska knjiga, Zagreb, str. 253-308.
22. Kruse, D.A. (2002), Remembering as organizational memory. *Journal of Educational Administration,* 41(4), str. 332-347.
23. Lam, J., Punch, F.K. (2001), External environment and school organizational learning: Conceptualising the empirically neglected. *International Studies in Educational Administration*, 29(3), str. 28-39.
24. Leithwood, K., Leonard, L., Sharatt, L. (1998), Conditions fostering organizational learning in schools. *Educational Administration Quarterly*, 34(2), str. 243-276.
25. Levitt, B., March, G.J. (1988), Organizational Learning. *Annual Review of Sociology*, 14(1), str. 319-340.
26. Liang, Y.T. (2013), Edge of emergence, relativistic complexity and the new leadership. *Human systems management*, 32(1), str. 3-15.
27. Lipshitz, R., Friedman, V.J., Popper, M. (2006), *Demystifying organizational learning*, London: SAGE
28. Marks, M.H., Louis, S.K. (1999), Teacher empowerement and the capacity for organizational learning. *Educational Administration Quarterly*, 35(1), str. 707-750.
29. McCharen, B., Song, J., Martens, J. (2011), School Innovation: The mutual impacts or Organizational Learning and Creativity. *Educational Management Administration & Leadership,* 39(6), str. 676-694.
30. Meyer, H. (1997), *Schulpadagogik*, Berlin: Cornelsen Scriptor

31. Munjiza, E., Lukaš, M. (2006), Pedagoško-psihološko osposobljavanje učitelja u visokoškolskim ustanovama. *Odgojne znanosti,* 8(2), str. 361-383.

32. Naot, B.H.Y., Lipshitz, R., Popper, M. (2004), Discerning the quality of organizational learning. Management Learning, 35(4), str. 451-472.

33. Orthner, K.D., Cook, P., Yekutiel, S., Rosenfeld, J. (2006), Organizational learning: A cross-national pilot-test of effectiveness in children's services. *Evaluation and Program Planning*, 29(1), str. 70–78.

34. Pedder, D., MacBeath, J. (2008), Organizational learning approaches to school leadership and management: teachers values and perceptions of practice. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 19(2), str. 207-224.

35. Pivac, J. (2009), Izazovi školi, Zagreb: Školska knjiga

36. Previšić, V. (2002), Postmoderne paradigme u pedagogijskoj teoriji i praksi; U: *Odnos pedagogijske teorije i pedagoške prakse* (str. 56-63). Rijeka: Filozofski Fakultet Rijeka

37. Previšić, V. (2007), Pedagogija i metodologija kurikuluma; U: V. Previšić (Ur.), *Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaj, struktura* (str. 15-38). Zagreb: Školska knjiga

38. Previšić, V. (2007), Pedagogija: prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja. *Pedagogijska istraživanja*, 4(2), str. 179-187.

39. Previšić, V. (2007), *Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaj, struktura*. Zagreb: Školska knjiga

40. Sabah, Y., Orthner, D.K. (2007), Implementing organizational learning in schools: Assessment and Strategy. *Children & Schools*, 29(4), str. 242-246.

41. Schechter, C. (2008), Organizational learning mechanisms: The meaning, measure, and implications for school improvement. *Educational Administration Quarterly,* 44(2), str. 155-186.

42. Schechter, C., Qadach, M. (2012), Toward an organizational model of change in elementary schools: The contribution of organizational learning mechanisms. *Educational Administration Quarterly,* 48(1), str. 116-153.

43. Schechter, C., Atarchi, L. (2013), The Meaning and Measure of Organizational Learning Mechanisms in Secondary Schools. *Educational Administration Quarterly*, XX(X), str. 1-33.

44. Schlechty, C.P. (2009), *Leading for learning.* San Francisco: Jossey-Bass

45. Scribner, P.J., Cockrell, S.K., Cockrell, H.D., Valentine, W.J. (1999). Creating professional communities in schools through organizational learning: An evaluation of a school improvement process. *Educational Administration Quarterly*, 35(1), str. 130-160.

46. Silins, C.H., Mulford, R.W. (2002), Schools as learning organisations – The case for system, teacher and student learning. *Journal of Educational Administration*, 40(4/5), str. 425-446.

47. Silins, C.H., Mulford, R.W., Zarins, S. (2002), Organizational learning and school change. *Educational Administration Quarterly*, 38(5), str. 613-642.

48. Silins, C.H., Zarins, S., Mulford, R.W. (2002), What characteristics and processes define a school as a learning organisation? Is this a useful concept to apply to schools? *International Education Journal,* 3(1), str. 24-32.

49. Spillane, P.J., Thompson, L.C. (1997), Reconstructing Conceptions of Local Capacity: The Local Education Agency's Capacity for Ambitious Instructional Reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis,* 19(2), str. 185-203.

50. Stevenson, B.R. (2001), Shared decision making and core school values: a case study of organizational learning. *International Journal of Educational Management,* 15(2), str. 103-112.

51. Vrcelj, S. (2000), *Školska pedagogija.* Rijeka: Filozofski Fakultet Rijeka

52. Zhao, J., Pablos, O.P. (2009), School innovative management models and strategies: The perspective of organizational learning. *Information Systems Management*, 26(1), str. 241-251.

VIII. Prilozi

1. Instrument

Poštovani, pred Vama se nalazi instrument konstruiran za potrebe istraživanja na temu „Organizacijsko učenje u Republici Hrvatskoj“. Istraživanje je anonimno i istraživači jamče da niti jedan podatak koji može implicitno ili eksplicitno ukazati na identitet osobe i/ili škole sudjelujuće u istraživanju neće biti objavljen niti naveden. Molimo Vas da u instrumentu odgovarate iskreno i bez preskakanja. Zahvaljujemo se na Vašoj suradnji i sudjelovanju!

U sljedećoj tablici Vas molimo da zaokružite ono slovo ispred odgovora koji se odnosi na Vas! U pitanju broj 4. unesite Vaš broj godina radnog staža provedenog u prosvjeti. Moguć je najviše jedan odgovor.

1. Naobrazba	a) SSS b) VŠS c) VSS d) mr.spec. e) mr.sc. f) dr.sc.
2. Vrsta škole u kojoj radite	a) Osnovna škola b) Srednja trogodišnja škola c) Srednja četverogodišnja škola
3. Vlastito područje rada	a) Razredna nastava b) Jezično c) Društveno-humanističko d) Umjetničko e) Prirodoslovno-matematičko f) Stručno-tehničko g) Stručni suradnik Pedagog h) Stručni suradnik Psiholog i) Stručni suradnik Knjižnjičar j) Stručni suradnik Defektolog
4. Godine staža u prosvjeti (upisati broj)	____
5. Trenutni status napredovanja u zvanju	a) Nastavnik b) Mentor c) Savjetnik

Molimo Vas da stavite znak „X“ iza svake tvrdnje u kućicu onog broja koji se odnosi na Vas, ovisno o Vašem stupnju slaganja ili neslaganja s danom tvrdnjom. Stupnjevi s lijeva na desno su:

1 – Uopće se NE slažem 2 – NE slažem se 3 – Niti se slažem niti se ne slažem 4 – Djelomično se SLAŽEM 5 – Posve se SLAŽEM

RB	Tvrdnja	1	2	3	4	5
1	Pohađam seminare u organizaciji odgojno-obrazovnih institucija					
2	Sudjelujem u programima znanstveno-stručnih skupova					
3	Sudjelujem u radu stručnih tijela na razini škole i države					
4	Čitam stručnu literaturu iz svog predmetnog područja					
5	Posjećujem javne tribine i događaje vezane uz moju struku					
6	Aktivno rješavam probleme u radu u dogovoru s suradnicima i kolegama					
7	Potičem razmjenu znanja i informacija o svakodnevnom životu i radu u školi					
8	Kontinuirano nadilazim svoje profesionalne sposobnosti					
9	U školi prevladava kultura izvrsnosti					
10	Svi učitelji nastoje stručno napredovati					
11	Koristim prethodna iskustva u rješavanju problema u nastavnome radu					
12	Razmjenjujem informacije s roditeljima, ravnateljem i suradnicima					
13	Analiziram prednosti i nedostatke vlastitog nastavnog rada					
14	Istražujem kvalitetu vlastitog rada redovito					
15	Primjenjujem rezultate istraživanja vlastite prakse u planiranju budućeg rada					
16	Nova stručna znanja stječem na internetu					
17	Nova znanja stječem gledanjem medijskih i dokumentarnih sadržaja					
18	Pohađam i sudjelujem u organiziranim programima cjeloživotnog učenja					

19	Čitam stručnu i znanstvenu periodiku					
20	Aktivno sudjelujem na javnim raspravama na društvenim mrežama					
21	Kolege u školi aktivno primjenjuju stečena znanja u svakodnevnom radu					
22	Tražim povratnu informaciju o kvaliteti rada od djelatnika i učenika					
23	Nastavnički kolektiv nastoji primjenjivati stečena znanja i vještine					
24	Učitelji zajednički razmatraju novostečena znanja					
25	Kolektiv raspravlja i razmjenjuje informacije s stručnih usavršavanja					
26	Škola potiče sve učitelje i suradnike na stručno usavršavanje					
27	Škola omogućava i osigurava stručno usavršavanje djelatnika					
28	Svi nastavnici imaju prigodu sudjelovati u školskim projektima					
29	Škola planski organizira stručno usavršavanje svojih djelatnika					
30	Škola vrednuje i nagrađuje učitelje koji se stručno usavršavaju					

1 – Uopće se NE slažem 2 – NE slažem se 3 – Niti se slažem niti se ne slažem 4 – Djelomično se SLAŽEM 5 – Posve se SLAŽEM

RB	Tvrdnja	1	2	3	4	5
31	Nastavnici posjećuju jedni druge s ciljem poboljšanja kvalitete nastave					
32	Nastavnici razgovaraju i dijele znanja i primjere dobre prakse					
33	Nastavnici razmjenjuju nastavne materijale radi poboljšanja kvalitete rada					
34	Nastavnici organiziraju i izvode stručne radionice u školi za zainteresirane					
35	Nastavnici pišu znanstvene i stručne radove koje objavljuju u periodici					
36	Iskusniji nastavnici upoznaju mlađe s kvalitetnim nastavnim metodama					
37	Nastavnici raspravljaju o vlastitoj praksi i primjerima dobre prakse					
38	Svi nastavnici su upoznati s najnovijim trendovima svoje struke					
39	Nastavnici nastoje razmjenjivati kvalitetna obrazovna i odgojna znanja					
40	Učiteljima je potreban poticaj za razmjenjivanje stručnih znanja					
41	Učitelji razmjenjuju primjere dobre prakse putem interneta					
42	Učitelji surađuju na pedagoškim problemima putem foruma i portala					
43	Službena komunikacija je jasna i nedvosmislena					
44	Učiteljima su dostupne aktualne školske informacije					
45	Uprava škole otvoreno i transparentno komunicira s učiteljima					
46	Komunikacija u školi je slobodna i bez zapreka					
47	Komunikacija je prijateljska i srdačna					
48	Komunikacija je autokratska i kruta					
49	Učiteljima je potreban poticaj za sudjelovanje u van-nastavnim aktivnostima					
50	Učitelji se zalažu za vlastita i prava učenika					
51	Nastavnici dragovoljno sudjeluju u školskim i izvanškolskim projektima					
52	Učitelji preuzimaju odgovornost u vođenju vlastitih projekata					
53	U školi se ohrabruje nastavnička uključenost i poduzetnost					
54	Školski kolektiv i uprava vrednuju dodatni angažman učitelja					
55	Učitelji zajednički djeluju u rješavanju tekućih problema					
56	Suradnja učitelja je kontinuirana					
57	Školske aktivnosti imaju za cilj ostvarivanje suradnje					
58	Izazovima i problemima u školi se pristupa kolektivno					
59	Učitelji međusobno pomažu jedni drugima u radu					
60	Postoji suradnja uprave i škole					

1 – Uopće se NE slažem 2 – NE slažem se 3 – Niti se slažem niti se ne slažem 4 – Djelomično se SLAŽEM 5 – Posve se SLAŽEM

RB	Tvrdnja	1	2	3	4	5
61	U školi postoji sustav pravila i odgovornosti u radu					
62	Promiče se dostupnost i razmjena informacija					
63	Odluke se donose demokratskom većinom nakon javne rasprave					
64	Donošenje odluka temelji se na zajedničkoj odgovornosti i sudjelovanju					
65	Škola omogućava javan pristup dokumentima i odlukama					

66	Raspored je prilagođen mogućnostima i potrebama učitelja i učenika					
67	Raspored radnog dana učitelja je fleksibilan					
68	Vremenski okviri rada su prilagođeni stručnom usavršavanju					
69	Škola osigurava primjerene materijalne uvjete za rad					
70	Učitelji imaju dovoljno vremena za stručno usavršavanje i učenje					
71	Učitelji imaju na raspolaganju prostor i vrijeme za projekte i suradnju					
72	Škola ima dovoljno prostornih kapaciteta za normalno održavanje nastave					
73	Hijerarhija u školi nije zamjetna					
74	Birokratska pitanja imaju prevelik značaj u radu škole					
75	Promiče se legitimni autoritet					
76	Škola probleme riješava prilagodbom					
77	Brzo se prihvaćaju novi načini rada i djelovanja					
78	Hijerarhijski odnosi u školi su naglašeni					
79	Škola funkcionira racionalno					
80	Odnosi u školi su kruti i formalni					
81	Škola nastoji ostvariti suradnju s lokalnom zajednicom					
82	Postoji povezanost škole i lokalne sredine					
83	Škola je otvorena za komunikaciju s okolinom					
84	Vanjska tijela i strukture sudjeluju u životu škole					
85	Učitelji i učenici aktivno sudjeluju u lokalnoj zajednici					
86	Vanjska tijela i strukture sudjeluju u životu i radu škole					
87	Ravnatelj brine o kvaliteti nastave					
88	Ravnatelj redovito vrednuje kvalitetu rada u školi					
89	Uvjeti rada u školi su primjereni potrebama učitelja i učenika					
90	Ravnatelj vodi brigu o poštivanju pravila rada u školi					

1 – Uopće se NE slažem 2 – NE slažem se 3 – Niti se slažem niti se ne slažem 4 – Djelomično se SLAŽEM 5 – Posve se SLAŽEM

RB	Tvrdnja	1	2	3	4	5
91	Ravnatelj vodi brigu o redovitom stručnom usavršavanju					
92	Ravnatelj uspješno zadovoljava financijsko-materijalne potrebe škole					
93	Ravnatelj vodi računa o tehničkim i formalnim problemima					
94	Učiteljsko sudjelovanje počiva na principu dobrovoljnosti					
95	Ravnatelj nas motivira da zajednički idemo prema cilju					
96	Ravnatelj cijeni doprinos svakog učitelja u funkcioniranju škole					
97	Ravnatelj je smiren i organiziran pod pritiskom					
98	Ravnatelj priznaje svoje greške i na njima uči					
99	Ravnatelj spremno preuzima rizične poslove					
100	Ravnatelj uvažava konstruktivne kritike					
101	Ravnatelj ima viziju razvoja škole					
102	Uprava se u radu rukovodi interesima škole i zaposlenih					
103	Ravnatelj vizijom nastoji pridobiti učitelje za suradnju					
104	Učitelji podržavaju ostvarenje vizije ravnatelja					
105	Suradnja uprave i učitelja je dobrovoljna					
106	Uprava raspoređuje dio svojih ovlasti učiteljima					
107	Školom se upravlja participativno					
108	Učitelji imaju priliku sudjelovati u donošenju bitnih odluka					
109	Učenici i roditelji imaju priliku sudjelovati u donošenju odluka					
110	Ravnatelj uvažava mišljenja i prijedloge kolektiva					
111	U školi postoje stručna tijela u kojima sudjeluju učenici i roditelji					
112	Ravnatelj pokazuje ona ponašanja koja očekuje od svojih učitelja					
113	Ravnatelj zastupa one vrijednosti koje i sam koristi u radu					
114	Ravnatelj učiteljima predstavlja osobni uzor					
115	Očekivane vrijednosti i stilovi ponašanja u školi su stabilni i predvidivi					
116	Dominante karakteristike ravnatelja idu u prilog radu učitelja					

117	S odlukama uprave upoznati su svi djelatnici					
118	Smjer razvoja škole prihvaćaju svi učitelji					
119	Ravnatelj bitne odluke donosi uključivanjem kolektiva					
120	Proces donošenja odluka je inkluzivan					

1 – Uopće se NE slažem 2 – NE slažem se 3 – Niti se slažem niti se ne slažem 4 – Djelomično se SLAŽEM 5 – Posve se SLAŽEM

RB	Tvrdnja	1	2	3	4	5
121	Učitelji mogu utjecati na odluke s kojima se ne slažu					
122	Ravnatelj smatra učenje i usavršavanje bitnijim od svih ostalih aktivnosti					
123	Školski kolektiv ohrabruje rad na sebi					
124	Ravnatelj nastoji pružiti učiteljima podršku u učenju i stručnom razvoju					
125	Učenje i usavršavanje djelatnika se smatra ključnom aktivnošću					
126	Svaka aktivnost u školi koristi se za iskustveno učenje					
127	U rad škole su uključeni vanjski faktori					
128	Ravnatelj i škola prilagođavaju krute pravne okvire					
129	Školsku djelatnost usporava tromi birokratski aparat					
130	U rad škole se miješaju tijela kojima obrazovanje nije primarna djelatnost					
131	Djelatnost škole usmjeravaju odluke eksternih tijela (civilni sektor, agencije, udruge)					
132	Škola u svojim odlukama isključivo ovisi o nadležnome ministarstvu					
133	Druge škole bolje udovoljavaju suvremenim zahtjevima					
134	Škola se po ničemu ne ističe u lokalnoj sredini					
135	Škola je zasjenjena uspješnijim školama u lokalnoj sredini					
136	Škola je prepoznatljiva po kvaliteti rada i uspjehu					
137	Škola se uspoređuje s školama u lokalnoj sredini s ciljem razvoja					
138	Učitelji su zabrinuti za svoj egzistencijalni položaj u školi					
139	U školi prevladava osjećaj materijalne nesigurnosti					
140	Budućnost ove škole je nesigurna					
141	Učitelji se osjećaju dovoljno stručnima za obavljanje očekivanih zadaća					
142	Sustav nagrađivanja dovoljno valorizira važnost učiteljske struke					
143	Optimalno funkcioniranje škole s obzirom na materijalna sredstva nije upitno					
144	Školi nedostaju sredstva za optimalno funkcioniranje					
145	Škola se teško prilagođava fiskalnim ograničenjima					
146	Učitelji nemaju sredstava za stručno usavršavanje					
147	Učitelji u školi nemaju pristup osnovnim sredstvima za rad					
148	Učitelji koriste vlastita sredstva za potrebe rada u školi					
149	Škola pati od manjka ulaganja i materijalnog deficita					

ZAHVALJUJEMO NA VAŠEM SUDJELOVANJU!

Komentari/prijedlozi/kritike/primjedbe:_____
_____
_____
_____

2. Ključ za čitanje skala i podskala instrumenta

Dimenzija	Podskala	Varijable
UČENJE I ISKUSTVO (A)	*Stručno usavršavanje (A1)*	1-5
	Kontinuirano učenje (A2)	6-10
	Učenje kroz probleme (A3)	11-15
	Raznolikost stjecanja novog znanja (A4)	16-20
DISEMINACIJA PRAKSE (B)	*Kolektivno procesuiranje znanja (B1)*	21-25
	Inkluzija svih djelatnika (B2)	26-30
	Mehanizmi difuzije znanja (B3)	31-37
	Dijeljenje znanja (B4)	38-42
PEDAGOŠKA KULTURA (C)	*Komunikacija (C1)*	43-48
	Preuzimanje inicijative i rizika (C2)	49-54
	Suradnja (C3)	55-60
	Odgovornost i transparentnost (C4)	61-65
STRUKTURALNA PRILAGOĐENOST (D)	*Prostorno-vremenska prilagođenost (D1)*	66-72
	Birokratiziranost/Hijerarhija (D2)	73-80
	Otvorenost (D3)	81-86
RAVNATELJ (E)	*Menadžment (E1)*	87-93
	Općenito Vođenje (E2)	94-100
	Transformacijsko Vođenje (E3)	101-105
	Distributivno Vođenje (E4)	106-111
	Vođenje primjerom (E5)	112-116
	Način donošenja odluka (E6)	117-121
	Prioritiziranje učenja (E7)	122-126
EGZOGENE VARIJABLE (F)	*Centraliziranost/Ext. Ovisnost (F1)*	127-132
	Okolinska konkurentnost (F2)	133-137
	Percipirana nesigurnost (F3)	138-143
	Fiskalna ograničenja (F4)	144-149