

Obilježja učinkovitog školskog vođenja

Bilušić, Lucijana

Undergraduate thesis / Završni rad

2017

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:186:094590>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-08-08**



Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET U RIJECI

OBILJEŽJA UČINKOVITOG ŠKOLSKOG VOĐENJA

završni rad

Ime i prezime studentice: Lucijana Bilušić

Studij: Jednopedmetni studij pedagogije

Matični broj: 0009071506

Mentorica: Iva Buchberger, mag.paed. et phil.

Rijeka, rujan 2017.

Sadržaj

1. UVOD	3
2. TEORIJSKI OKVIR ŠKOLSKOG VOĐENJA	4
2.1. Menadžerski model vođenja.....	6
2.2. Participativni model vođenja.....	6
2.3. Transformacijski model vođenja	7
2.4. Interpersonalni model vođenja	7
2.5. Transakcijski model vođenja.....	8
2.6. Postmoderni model vođenja	8
2.7. Kontigencijski model vođenja.....	9
2.8. Moralni model vođenja	9
2.9. Instrukcijski model vođenja	10
2.10. Distribuirani model vođenja.....	10
3. PRIKAZ ISTRAŽIVANJA O ŠKOLSKOM VOĐENJU	13
4. UMJESTO ZAKLJUČKA: PREMA MODELU UČINKOVITOG ŠKOLSKOG VOĐENJA	22
5. SAŽETAK.....	30
6. LITERATURA.....	31

1. UVOD

U posljednjih se dvadesetak godina ističe važnost školskog menadžmenta i rukovoditelja škola, odnosno ravnatelja, kao važnih čimbenika učinkovitosti škole (Bush, 2014). Temeljna funkcija svakog, pa i školskog menadžmenta je unošenje inovacija kojima djelatnost organizacije postaje učinkovitija u svome radu (Staničić, 2006). Školsko vođenje, kao jedan od podsustava školskog menadžmenta uključuje aspekte motivacijskih procesa, koordiniranje grupnih i individualnih akcija, djelovanje mehanizama grupne interakcije, rješavanje problemskih i konfliktnih situacija, razvoj i promjene (Jukić, 2012). Osim ovih aspekata, Staničić (2006) navodi kako se vođenje temelji na prihvaćanju utjecaja onih koje se vodi, sposobnosti kreiranja vizije, inspiriranju, poticanju i spremnosti za učinkovito ostvarivanje dogovorenih ciljeva. Ovaj završni rad sastoji se od prikaza teorijskog dijela o školskom vođenju, potom će sadržavati prikaz suvremenih istraživanja školskog vođenja te će u konačnici biti prikazan model učinkovitog vođenja. Rad će se, stoga, baviti razradom i prikazom teorijskih i empirijskih saznanja o školskom vođenju na temelju kojih će se razviti integrirani koncept učinkovitog vođenja. U radu će se identificirati, sažeti i kategorizirati oni elementi školskog vođenja za koje su empirijska istraživanja pokazala da su povezani s učinkovitom školom. Učinkovitost škole je sposobnost škole da maksimalno postigne zadane ciljeve i funkcije koje ima (tehnička, socijalna, politička, kulturalna te odgojno-obrazovna) (Domović, 2009). Valja naglasiti kako je konstrukt učinkovitosti škole vrlo složen i kako obuhvaća različite pokazatelje poput postignuća učenika, njihovog ponašanja, zadovoljstva svih dionika organizacije (učitelja, učenika, roditelja, ostalih zaposlenih) te ugleda organizacije u javnosti (Bezinović, 2010). Osim pokazatelja, za konstrukt učinkovitosti škole vežu se različiti čimbenici koji doprinose njegovu razvoju poput školskog vođenja, strategije razvoja, uvjeta rada, kurikuluma te školskog ozračja. Dakle, školsko je vođenje samo jedan od čimbenika koji doprinose učinkovitosti škole te se ovaj rad bazira upravo na tom čimbeniku. Doprinos ovoga rada je praktičan jer će se u integrirani koncept *učinkovito školsko vođenje* sažeti ključni elementi vođenja povezanih s većom učinkovitosti škola što može usmjeriti rad praktičara i njihove aktivnosti prema razvoju učinkovitih škola.

2. TEORIJSKI OKVIR ŠKOLSKOG VOĐENJA

Hrvatska se već godinama pokušava uskladiti s europskim standardima koji nameću sve veću decentralizaciju u području vođenja. Autorice Peko, Mlinarević i Gajger (2009) navode kako kvaliteta škole sve više ovisi o sposobnostima uprave odnosno vođe organizacije. Kvaliteta i učinkovitost pojedinačne škole više nije pod utjecajem viših državnih tijela nego je za to zaslužno ravnateljevo stručno – pedagoško vođenje, značajke njegove osobnosti i drugi potencijali (Peko i sur., 2009). Da bi uspješno ostvario rukovodeće funkcije u administrativnom i pedagoškom području rada škole, ravnatelj mora imati odgovarajuće kompetencije. Suvremeno shvaćanje školskog menadžmenta u prvi plan stavlja skrb za ljudski potencijal, jer je ljudski potencijal ono specifično što pridonosi kvaliteti postignuća u svim područjima ljudskog rada pa i u obrazovanju (Staničić, 2009). Takav razvoj stvari nametnuo je da rukovoditelji organizacija sve više trebaju biti lideri nego menadžeri. Vođenje se može definirati kao proces te se tako ističe da nije riječ o osobini vođe već o procesu koji se odvija između vođe i skupine pojedinaca (Karstanje 2009). Proces znači da vođa i skupina pojedinaca međusobno utječu jedni na druge. Školsko se vođenje smatra podsustavom školskog menadžmenta, i za razliku od njega vođenje se odnosi samo na usklađivanje ljudskog potencijala da bi se ostvarili dogovoreni ciljevi odgojno – obrazovne organizacije (škole) (Staničić, 2006). Autor ističe kako vođenje podrazumijeva važnost vizije, sposobnosti poticanja i podržavanja, učinkovitog komuniciranja i timskog rada. Vođa organizacije (škole) je onaj koji koordinira aktivnosti tima, rješava konflikte i problemske situacije, upoznaje tim s ciljevima i vizijom škole, pokreće aktivnosti, potiče i doprinosi stvaranju kohezije u timu te na razvoj tima (Drandić, 1993). Nositelj naziva vođe ne mora nužno biti ravnatelj organizacije, nego je mogu vršiti i pedagog, nastavnik ili učitelj. S obzirom da se vođenje odnosi na vođenje ljudi, vođe imaju veliku autonomiju u svome radu te je nažalost pravna reguliranost mala (Staničić, 2006). I praksa i teorija ukazuju kako se vođenje vrlo lako može prepoznati, no teško ga je definirati. Stoga, autor zaključuje kako je vođenje samo za sebe koncept koji ističe kvalitetu odnosa prema zaposlenima kao najvažnijem resursu organizacije (škole). Autor govori kako vođenje u odgojno-obrazovnoj organizaciji uključuje mnoštvo zadataka poput ukazivanja zaposlenima na cilj i zadatke škole, ukazivanje na putove i moguća rješenja, pomaganje zaposlenima na ostvarenju programskih zadataka, stvaranje klime suradnje, sigurnosti i unutarnjeg sklada, poticanje na kontinuiranu aktivnost i kreativni pristup radu, razvoj dvosmjerne komunikacije, skrb za stalni razvoj stručne kompetencije, predstavljanje i zastupanje interesa zaposlenih pred drugim dionicima škole. Kako bi se sve to postiglo,

obrazovanje i školski sustav traže ulaganje, učenički trud, od nastavnika se traži vrijeme, a od vođa organizacija još više rada na pronalaženju primjera dobre prakse i osmišljavanju kako i svoju organizaciju podići na što veći stupanj učinkovitosti (Herman i sur., 2017). Školsko vođenje se može nazvati odgojno – obrazovnim fenomenom koji se sastoji od mnoštva čimbenika. Jedan od čimbenika, koji se često uzima kao jedini relevantan, je model vođenja. Model vođenja je prevladavajući posebni način ponašanja vođe. Dosadašnja istraživanja su donosila zaključke kako kompletan model vođenja, sa svim svojim značajkama doprinosi ili ne doprinosi učinkovitosti škole. Iako se modeli vođenja u osnovi razlikuju u sedam polja koja obuhvaćaju motivaciju, komunikaciju, interakciju, odlučivanje, ciljeve, kontrolu te učinke, moguće je izvesti više od sedam modela vođenja (Drandić, 1993). Staničić (2006) je modele vođenja podijelio s obzirom na korištenje autoriteta. Prema toj podjeli razlikuju se autokratski, demokratski i *laissez-faire* stil vođenja. Autokratski stil vođenja je takav stil vođenja u kojemu svu vlast posjeduje jedna osoba, najčešće ravnatelj organizacije (škole) te ima neograničenu moć u odlučivanju. Komunikacija je u ovakvom stilu vođenja jednosmjerna i ide od smjera vođe prema zaposlenima, i odnosi funkcioniraju na temelju kazni i nagrada. Takvo se vođenje svodi na izdavanje naredbi ad nešto treba učiniti i to često bez pojašnjenja i obrazloženja. S druge strane je demokratski stil vođenja za koji je karakteristično da vođa uključuje i ostale dionike organizacije u donošenje odluka. Komunikacija je u ovom slučaju dvosmjerna što poboljšava socijalne odnose koji se očituju na većem zadovoljstvu zaposlenih u organizaciji. Okruženje koje se stvara ovakvim stilom vođenja je pozitivno i otvoreno za suradnju svih zaposlenih, od učitelja, nastavnika do stručnih suradnika. Treći spomenuti stil vođenja, *laissez-faire*, stil je vođenja koje se može okarakterizirati kako nezainteresiran, u kojemu se vođa ne upliće u rad zaposlenih te oni imaju veliku autonomiju u radu. Uloga vođe je da pripomaže u opskrbljivanju informacijama iz vanjskog okruženja organizacije, a nastavnici su slobodni u formiranju svojih ciljeva rada i sredstava kojim će postići te ciljeve. U nacionalnom je istraživačkom kontekstu dominantno istraživao i pisao Staničić, dok je u međunarodnom kontekstu razvoju školskog vođenja puno pridonio Bush. On je autor koji je većinu svojih radova u novije doba posvetio vođenju te je modele podijelio na: menadžerski, participativni, transformacijski, interpersonalni, postmodernistički, moralni, instruktivni, kontigencijski, transakcijski te distribuirano vođenje (Bush, 2008; Bush i Glover, 2014). Sljedeće će poglavlje razmatrati modele školskog vođenja kao važne čimbenike u promatranju učinkovitog školskog vođenja.

2.1. Menadžerski model vođenja

Menadžerski je model vođenja prepoznatljiv po autoritetu vođe (ravnatelja) organizacije te po njegovoj pozicijskoj moći. Fokus rada u toj organizaciji je na funkcije, zadatke i ponašanja svih dionika organizacije. Jedna od odrednica menadžerskog modela vođenja je striktno racionalno raspolaganje dobrima prema kojem vođa rigidno planira i drži se donesenog plana (Bush 2008; Bush i Glover 2014). Vođa ima nekoliko zadataka ukoliko vodi prema odrednicama menadžerskog modela, a to su postavljanje cilja, prepoznavanje potreba, postavljanje prioriteta, planiranje, budžetiranje, implementacija te evaluacija (Leithwood i sur. 2014). Ako ravnatelj poduzme sve da se ostvare zadani zadaci, onda se stvaraju uvjeti za rad i razvoj nastavnika. Komponente menadžerskog stila su važne, ali ne i menadžerijalskog koji podrazumijeva da je vođa organizacije isključivo menadžer škole, ali bez svih onih značajki koje određuju stvarnog vođu organizacije (Bush 2008; Bush i Glover 2014). Cilj kod menadžerskog modela je uspješno izvršiti zadane zadatke, gdje je pritom manji fokus na stvaranje nove vizije. Sve navedene značajke menadžerskog modela vođenja upućuju na zaključak kako je ovaj model vrlo konkretan, precizan, i usmjeren na izvršavanje zadataka što ne ostavlja previše prostora za inovacije i razvoj organizacije.

2.2. Participativni model vođenja

Prema Bushu (2008) kod participativnog modela vođenja najvažniji je proces donošenja odluka unutar organizacije (škole). U organizacijama u kojima se vodi na ovakav način nije važna vizija škole, razvoj i inovacije, nego da odluke koje se donesu budu na dobrobit svih ili barem većine, te da svi kojih se tiče neka odluka budu uključeni u donošenje te odluke. To uključivanje ne odnosi se samo na vrh piramide i upravljačke strukture škole nego i na nastavnike, učenike te njihove roditelje. Pretpostavlja se kako će participacija ostalih dionika škole povećati učinkovitost organizacije. Sam način vođenja je građen na temeljima demokracije gdje svi imaju pravo glasa i sudjelovanja u aktivnostima u organizaciji (Ibid, 2008). Ovaj tip vođenja smanjuje odgovornost ravnatelja i učvršćuje odnose u timu. Ljudi lakše prihvaćaju i implementiraju odluke u čijem su donošenju sudjelovali umjesto da im je nametnuto (Leithwood i sur., 2014). Participativni model vođenja humani je model u kojemu se brine o dobrobiti i pravima svih dionika organizacije.

2.3. Transformacijski model vođenja

Fokus u transformacijskom modelu vođenja je na zadaćama i sposobnostima zaposlenih u organizaciji (Bush i Glover, 2014). Transformacija je proces kako ravnatelji pridonose ishodima škole (Bush, 2008). Cilj je maksimalno iskoristiti znanja, vještine i sposobnosti zaposlenih u organizaciji. Kada su nastavnici cijenjeni, odnosno njihove sposobnosti cijenjene, tada su i oni posvećeni ostvarivanju ciljeva. Teži se tome da transformacija započinje u učionicama u kojima se događa ono najvažnije za organizaciju (školu) (Leithwood i sur., 2014). Transformacijski je model neminovno obilježen i prijenosom vrijednosti, radi čega se postavlja pitanje čije su to vrijednosti i kome se prenose, i nadalje kakve su te vrijednosti, obrazovne ili političke (Bush i Glover, 2008). Literatura govori o osam temeljnih karakteristika transformacijskog modela a to su (Leithwood, 1994 prema Bush, 2008: 13): izgradnja vizije škole, postavljanje ciljeva škole, osiguravanje intelektualne stimulacije, ponuda individualne podrške, modeliranje vrijednosnog sustava institucije, demonstracija visokih očekivanja, kreiranje produktivne školske kulture te razvoj struktura za poticanje sudjelovanja u donošenju odluka. Može se zaključiti kako ovaj model vodi brigu o školskoj klimi, a prvenstveno o vrijednosnom sustavu koji vlada u organizaciji. Pored toga, očigledno je poticanje rada i angažmana svih dionika organizacija i to putem formiranja zajedničke vizije i ciljeva škole te kroz poticanje sudjelovanja svih u donošenju odluka.

2.4. Interpersonalni model vođenja

O interpersonalnom se modelu rijetko piše i nije istraženo područje, no ono što se uz ovaj model veže je prvenstveno interpersonalna inteligencija (Bush, 2008). Ovu inteligenciju obilježava sposobnost dobre interakcije s drugim ljudima. U širem značenju ona uključuje sposobnost percepcije stanja, intencija, motivacija i osjećaja drugih ljudi. Također može uključivati i senzitivnost gesti lica, glasa i gesti općenito. Interpersonalno inteligentna osoba je dobra prema drugim ljudima, zna što treba učiniti da se poveže s nekim, ljudi ju doživljavaju senzitivnom, voli kontakte s ljudima i društvena događanja. Čovjek u kojem dominira ova vrsta inteligencije ima jaku osobnost i osjeća sve ono što se događa oko ljudi s kojima je u kontaktu. Pri vođenju interpersonalna je inteligencija temelj za ostale čimbenike među koje se ubrajaju kolegijalnost, suradnja te timski rad i vođenje (Ibid, 2008). Kako bi se kolegijalnost i suradnja postigli, primarno je važno ostvariti povjerenje, međusobno uvažavanje te zajednički sustav vrijednosti

koji bi omogućili suradnju (Odhiambo i Hii, 2013). Iz navedenog možemo zaključiti da su interpersonalne sposobnosti i vještine mogu se promatrati kroz 4 kategorije, a to su: razvijanje dobrih odnosa, utjecanje na druge, savjetovanje i obučavanje te umreživanje (Jukić, 2012). Interpersonalni je model, očigledno obilježen osobnim karakteristikama vođe, što smanjuje vjerojatnost da će na ovakav način voditi puno vođa. Interpersonalne se vještine mogu i razviti s godinama, no potrebno ih je posjedovati puno prije početka vođenja škole.

2.5. Transakcijski model vođenja

Transakcijski je model vođenja obilježen jednosmjernim radom i komunikacijom vođe prema svima ostalima (Bush, 2008). Osim transakcijskog naziva se i političkim modelom jer vođa svojim stavom asocira na političara. Vođa je autoritet koji svoje djelovanje temelji na svojim željama i potrebama. Interakcija s ostalim dionicima organizacije (škole) je ograničena i po potrebi te uz to vođa nagrađuje ili promiče zaposlene isključivo po svom nahođenju. Kao što je već spomenuto, komunikacija je jednosmjerna što često onemogućava protok i razmjenu informacija među dionicima organizacije. Takav način vođenja dovodi samo do postizanja kratkoročnih ciljeva i ostvarivanja malih zadataka (Ibid, 2008). Kada vođa ne pokazuje zainteresiranost za ostale, tada niti zaposlenici nisu predani viziji i vrijednostima organizacije. Kako je istraživanje potvrdilo (Hulpia, Davos i Van Keer, 2011) predanost nastavnika organizaciji u kojoj rade povećava učinkovitost same organizacije na način da povećava uspješnost učenika. Stoga, ukoliko nastavnici nisu predani organizaciji, tada je i postizanje veće učinkovitosti otežano. Odnos vođe koji vodi po transakcijskom modelu prema ostalim dionicima organizacije (škole) može se poistovjetiti s odnosom vojskovođe prema njegovoj vojsci. Taj je odnos okarakteriziran naredbama i strogim postupanjem prema ne poštovanju tih naredbi. Može se zaključiti kako je ovakav model nedopustiv u novije doba i kako je dugoročno neučinkovit.

2.6. Postmoderni model vođenja

Postmoderno se vođenje naziva još i demokratsko vođenje (Bush, 2008). Prema ovome modelu u vođenju ne bi trebao postojati apsolutizam i apsolutni autoritet (vođa). Postmoderni se model vođenja može usporediti i s participativnim jer se u oba pretpostavlja i traži od ostalih dionika organizacije (škole) njihova aktivnost u radu, donošenju odluka i razvoju cijele organizacije. U

ovome se modelu naglasak stavlja na postojanje više realnosti, a ne samo jedne, što podrazumijeva da svaka situacija može imati više interpretacija (Ibid, 2008). To znači kako se riječ, mišljenje, stav i percepcija vođe ne može uzeti kako jedina ispravna, nego je važno ispitati više i čuti mišljenje različitih ljudi, iz različitih perspektiva, prije donošenja konačne odluke ili suda. Važnost je stavljena na kulturalni kontekst i zajedničku odnosno više različitih vizija, a ne samo na jednu viziju vođe. Promatrajući pozitivne postavke ovog modela može se zaključiti kako je neminovno da svako učinkovito vođenje sadrži postavke ovog modela, a to je prvenstveno postavka da postoji više perspektiva svake situacije i problema, a ne samo jedna.

2.7. Kontigencijski model vođenja

Kontigencijski model ili tip vođenja naziva se još i situacijskim pristupom (Bush, 2008). Upravo zato što je situacijski, on je i pragmatičan model i ne oslanja se na neki određeni set vrijednosti kao drugi modeli, već je potpuno neovisan o vrijednosnim čimbenicima. Teoretičari koji su se zalagali za ovaj model, opravdavaju ga s argumentom kako je nemoguće oslanjati se na standardizirane odgovore na pojedine situacije, jer su one uvijek različite, iako se čine sličnima. Vođenje, stoga, zahtijeva učinkovitu dijagnozu problema i korištenje najprikladnijeg rješenja za njega (Bush, 2008; Bush i Glover, 2014).

2.8. Moralni model vođenja

Fokus moralnog modela vođenja je na vrijednostima, uvjerenjima i etici samog vođe (Bush i Glover, 2014). Moralno se vođenje još poistovjećuje s etičkim, autentičnim i duhovnim vođenjem. Etičkim vođama prirodno je držanje do etičkih normi, autentičnim vođama se smatraju neki karizmatici poput Baracka Obame ili Winstona Churchilla, dok oni koji vode po duhovnom modelu jednostavno imaju neku duhovnu snagu koja ih pokreće (Ibid, 2014). Škola, dakako, teži učinkovitosti što je odrednica menadžerskog stila, no da bi bila takva važan je moral te organizacije i vođe koji ju vodi. Ukoliko je model vođenja moralni, pred vođu se postavljaju razna očekivanja, a to su (Bush, 2008: 17): da bude savjesni reflektivni praktičar, odnosno da propituje kontinuirano svoje odluke i ponašanje, da se ponaša u skladu s integritetom, držeći se osobnih i profesionalnih vrijednosti što pomaže u kreiranju i ostvarivanju misije i vizije škole, nadalje da prilagođava norme i mijenja ih s vremenom, da opravdava odluke u terminima morala, da stvara zajednički jezik i razumijevanje u organizaciji koju vodi

te da brine o novonastalim situacijama. Cilj vođe koji vodi po moralnom modelu je stvaranje zajednice koja uči i u kojoj se promiču vrijednosti poput inkluzije, jednakih mogućnosti za sve, jednakih prava za sve, visokih očekivanja, kohezije, suradnje, timskog rada, predanosti te razumijevanja (Bush, 2008; Leithwood i sur., 2014).

2.9. Instrukcijski model vođenja

Prema instrukcijskom modelu vođenja ravnatelj je centar znanja, moći i autoriteta (Bush i Glover, 2014). Vođa razgovara s nastavnicima, daje im upute i instrukcije, vođa je onaj koji nagrađuje i daje promaknuća nastavnicima (Bush, 2008). Osim toga, vođa potiče refleksiju i samorefleksiju nastavnika. Pri korištenju instrukcijskog modela vođenja više pažnje posvećeno je učenju i poučavanju nego donošenju odluka ili razvoju organizacije (Leithwood i sur., 2014). Instrukcijski se model vođenja često povezuje s učinkovitom školom iz razloga što se učinkovitost najčešće mjeri akademskim uspjehom učenika, a instruktivni vođe su usmjereni upravo na uspjeh učenika (Robinson, Lloyd i Rowe, 2008). Isto tako, instruktivno se vođenje ogleda u načinu kako vođa evaluira i unaprjeđuje rad nastavnika te kako im osigurava uvjete za rad (Odhiambo i Hii, 2013).

2.10. Distribuirani model vođenja

Distribuirano vođenje specifično je po tome što se više cijeni znanje pojedinaca nego formalna funkcija i uloga nekoga na čelu organizacije (Bush i Glover, 2014). Druga važna komponenta distribuiranog vođenja je redistribucija moći umjesto delegiranja vlasti, što je karakteristično za druge modele. Kod distribuiranog modela vođenja važno je poticanje suradnje i komuniciranja među učiteljima i nastavnicima, oslušivanje stavova svih uključenih i zainteresiranih dionika organizacije o kvaliteti učenja i nastave kao temeljnim komponentama rada škole te povjerenje u profesionalne sposobnosti učitelja i nastavnika (Buchberger, 2016; Kovač, Staničić i Buchberger, 2014). Nužno je istaknuti kako su izdvojeni čimbenici ujedno i ključne odrednice osiguravanja uvjeta i praktičnog ostvarivanja distribuiranog vođenja škola. Kako bi ovaj model zaživio u nekoj organizaciji (školi) potrebna je kultura povjerenja i suradnje. Za takvu kulturu ključne su zajedničke vrijednosti vođe i nastavnika. Da bi

distribuirani model bio moguć, vođa nikako ne može biti pobornik hijerarhijskih odnosa i strukture autoriteta (Bush i Glover, 2014).

Nastavak ovog poglavlja bit će usmjeren na promatranje čimbenika kompetencija samog vođe koje se ne mogu ubrojiti u pojedinačni model vođenja, nego su samostalne same za sebe.

Stoga, kompetencije vođe su drugi čimbenik koji valja promatrati prilikom proučavanja učinkovitog školskog vođenja. Staničić (2000, prema Peko i sur., 2009) je na temelju provedenih istraživanja utvrdio model kompetencijskog profila ravnatelja konstruiran od pet ključnih kompetencija za koje se smatra da su potrebne za učinkovito vođenje, a to su osobne, stručne, razvojne, socijalne i akcijske kompetencije. Kao najvažnija među njima se pokazala razvojna kompetencija koja podrazumijeva umijeće razvojnog djelovanja u dinamici odgojno – obrazovnog procesa, i u čijem je okviru kreiranje vizije razvoja škole i uvođenje inovacija. Ne manje važna, slijedi socijalna kompetencija koja do izražaja dolazi u umijeću rada s ljudima, sposobnosti motiviranja školskog osoblja i sposobnosti rješavanja sukoba i nesporazuma koji se pojavljuju u radu. Učitelji koji su dio školskog osoblja su u konačnici oni koji svojim radom direktno utječu na učinkovitost škole (Burcar, 2007). Ipak, u istraživanju su se pokazale podjednako važnima za učinkovitog ravnatelja osobna, stručna i akcijska kompetencija. „Osobna kompetencija obuhvaća komunikativnost i pristupačnost, iskrenost i dosljednost u radu, povjerenje vođe u svoje osoblje, dopuštanje različitih pogleda i pedagoških rješenja te marljivost u izvršavanju zadaća (Staničić, 2006: 156).“ Stručna kompetencija prema Staničiću (2006) obuhvaća poznavanje načela pedagoškog organiziranja rada te planiranja i programiranja rada škole, poznavanje pravnih akata i zakonodavstva koje se tiče odgoja i obrazovanja. Akcijska je kompetencija često stavljena sa strane iako je i ona vrlo važna te područje koje ona pokriva obuhvaća stvaranje uvjeta i otklanjanje barijera za rad nastavnog i nenastavnog kadra, savjetodavni rad te sudjelovanje u rješavanju problema. Iz proširene liste osobina, koje su rezultat rada niza istraživača, izdvojene su: inteligencija, samopouzdanje, odlučnost, cjelovitost, društvenost (Karstanje, 2009). Inteligencija ili intelektualna sposobnost, kao osobina vođe, pozitivno je vezana uz pojam vođenja. Sposobnost verbalne komunikacije, moć uvjeravanja i zaključivanje, prema rezultatima raznih istraživanja, upućuju na zaključak da te osobine čine pojedinca boljim vođom. Da bi pojedinac postao vođa, treba biti i samopouzdan. Riječ je o sposobnosti pojedinca da bude siguran u svoje vještine i kompetencije, kao i o samopoštovanju te uvjerenju da može učiniti mnogo kao pojedinac. Vođenje uključuje utjecaj na druge osobe oko sebe, a samopouzdanje omogućuje vođi osjećaj sigurnosti da će njegov utjecaj biti ispravan i prikladan. Odlučnost je želja da se posao uspješno izvrši, a

karakteriziraju je, između ostalog, inicijativa, upornost, dosljednost, dominantnost i prodornost. Odlučni ljudi željni su potvrđivanja, aktivni su i ustrajni u svladavanju zapreka prilikom ostvarivanja cilja te dominantni u situacijama kad podređeni trebaju vodstvo. Cjelovitost je osobina koja ističe kvalitete iskrenosti, čestitosti i pouzdanosti kod vođa. Pojedinci koji iskazuju jasna načela i preuzimaju odgovornost za svoje postupanje izražavaju osobinu cjelovitosti, nadahnjuju samopouzdanjem druge ljude oko sebe jer im oni mogu vjerovati da će učiniti upravo ono o čemu im govore. Društvenost je zadnja od istaknutih osobina uspješnih vođa. „Takve su vođe sklone poticanju i stvaranju ugodnog socijalnog okružja, pokazuju sklonost prijateljskim odnosima, otvorenosti, uljudnosti, taktičnosti i diplomaciji (Ibid, 2009: 48).“ Osjetljivi su prema potrebama drugih i pokazuju zanimanje za njihovu dobrobit. Imaju izraženu socijalnu komponentu i međuljudske vještine te su sposobni stvoriti suradničke odnose s njima podređenim ljudima. Kompetencije i osobne sposobnosti vođe često izlaze na vidjelo upravo pri uvođenju inovacija i mjera poboljšanja kvalitete. Mjere vezane na unaprjeđenje kvalitete često se donose samo na deklarativnom nivou, bez stvarne primjene i shvaćanja svrhe. Tada, ukoliko su i vođe nedovoljno educirani i ne razumiju temeljne postavke upravljanja kvalitetom, često se organizacije godinama ne poboljšavaju niti uvode inovacije (Kolenc – Miličević, Britvić i Miličević, 2012).

Nakon prikaza svih čimbenika, može se zaključiti kako je nemoguće gledati svaki model zasebno i govoriti o učinkovitosti pojedinog modela vođenja. Osim toga, razne su specifičnosti u kojima se organizacija (škola) nalazi, kakvi su uvjeti, kome je pomoć i savjet najpotrebniji i kakvi su ti nastavnici i učitelji koji rade. Sve to utjecat će na odabir stila ili modela vođenja i ponašanja vođe. Ipak, važno je da svima, bez obzira na uvjete, bude zajednički cilj, a to je učinkovitost škole i dobrobit svih koji u njoj obitavaju (Vršnik – Perše i sur., 2015) .

Važnost modela vođenja za nastavak priče o učinkovitom školskom vođenju leži u karakteristikama pojedinih modela i u obilježjima pojedinih modela za koja su empirijska istraživanja potvrdila da doprinose učinkovitosti škola. Isto tako, učinkovitosti neminovno doprinose i osobne kompetencije vođe koje su se trebale razmotriti pri donošenju zaključaka o učinkovitom školskom vođenju.

3. PRIKAZ ISTRAŽIVANJA O ŠKOLSKOM VOĐENJU

Provedeno je mnoštvo istraživanja na temu školskog vođenja te su ona dominantno usmjerena na istraživanje pojedinih modela vođenja i njihovog utjecaja na učinkovitost organizacije (škole). Neki su istraživači učinkovitost mjerili akademskim uspjehom učenika, predanošću nastavnika organizaciji (školi) te zadovoljstvom nastavnika radom u organizaciji (Bruggencate i sur., 2012; Hulpia i sur., 2011; Murphy i Torre, 2015; Odhiambo i Hii, 2012; Robinson i sur., 2008). U nastavku će slijediti prikaz nekoliko suvremenih istraživanja školskog vođenja koji su bili temelj za izradu modela učinkovitog školskog vođenja.

Odhiambo and Hii (2012) proveli su istraživanje koje je rezultiralo s nekoliko glavnih tema koje ispitanici izdvajaju kao čimbenici učinkovitog vođenja. *Prvi je čimbenik* ravnateljeva administrativna moć koja podrazumijeva da im sama uloga ravnatelja daje moć odlučivanja u organizaciji na čijem su čelu. Osim toga, istraživanje pokazuje kako učenici i njihovi roditelji ravnateljsku moć percipiraju na dva načina, a to je kroz riječi i djela. Riječi u ovom kontekstu predstavljaju ulogu ravnatelja da motivira i potiče učenike i ostale djelatnike na rad, jer svatko od čimbenika škole svojim radom doprinosi učinkovitosti cjelokupne organizacije (škole). Isto tako, moć ravnatelja vidljiva je u poslovima koje treba dobro raditi kako bi postigao učinkovitost, a to je planiranje i programiranje rada nastavnika, raspoređivanje budžetom te ljudskim i materijalnim resursima. *Drugi je čimbenik* instruktivno vođenje koje u ovom slučaju označava skup zadataka koje ravnatelj treba izvršavati kako bi potaknuo, pomogao i ostvario poboljšanje učenja i poučavanja u školi. Ta se učinkovitost instruktivnog vođenja može vidjeti u načinu kako ravnatelj evaluira rad nastavnika i daje im povratne informacije nakon hospitacija na nastavu. Instruktivno se vođenje ogleda i u viziji škole koju ravnatelj treba imati te u tome kako ravnatelj osigurava adekvatnu opremu i uvjete nastavnicima za rad što onda doprinosi učinkovitosti učenika i njihovim boljim školskim postignućima. Svi ispitanici, učenici, njihovi roditelji te nastavnici rekli su kako je jasna vizija škole vrlo važna za razvoj škole i postizanje njezine učinkovitosti. Njihova je pretpostavka kako bi ta vizija trebala biti usmjerena na budućih 4 – 5 godina kako bi svima bilo dovoljno vremena da se adaptiraju na promjene, inovacije, ali kako bi se imalo vremena i za evaluaciju tih promjena. Jasna vizija škole daje putokaz nastavnicima za rad, a ako ga nemaju, rade sve po vlastitom nahođenju i afinitetima što ne mora dovesti do veće učinkovitosti škole. Svi imaju jednak cilj, a to je osiguravanje najboljeg mogućeg odgoja i obrazovanja djeci. Velika je u tom kontekstu odgovornost ravnatelja u osiguravanju adekvatnog prostora, resursa i mogućnosti nastavnicima za obavljanje

kvalitetnog poučavanja. Učinkovito se školsko vođenje očituje u načinu kako ravnatelj raspolaže novcem. Njegova je funkcija prepoznati gdje, kada i koliko treba uložiti u opremu, uvjete ili pak u usavršavanje nastavnika kako bi se postigla određena učinkovitost učenika, nastavnika i škole u cjelini. Važna je dobra distribucija novca kako bi se zadovoljile potrebe sviju, te kako neki učenici ne bi ostali zakinuti jer se novac nije dobro rasporedio na sve aktivnosti i voditelje tih aktivnosti. Istraživanje je pokazalo kako je vidljiv top – down model u kojem se odluke koje se donose na vrhu, odnose i utječu na rad nastavnika te posljedično tome utječu na učenike. Učinkovitost u vođenju ravnatelja treba se očitovati u njihovoj sposobnosti da ostanu mirni pri donošenju važnih odluka koje će utjecati na sve dionike škole, i da pritom ostanu čvrsti iako im možda neki dionici neće biti sretni s tom odlukom. Instrukтивно je vođenje pritom kao model upotunjeno s elementima distribuiranog vođenja gdje se donošenje odluka raspoređuje na nekoliko razina, a ne donose se samo na vrhu, nego ih u nekoj mjeri donose i nastavnici. Takav model nije krut nego stvara jedno profesionalno ozračje, gdje se svima dozvoljava da se iskažu u onome u čemu su najbolji te da svojim znanjem oblikuju mišljenja drugih te na temelju svog znanja utječu na promjene i donošenje odluka. *Treći se čimbenik* odnosi na relacijsko vođenje, odnosno na elemente relacijskog vođenja koje uključuje odnose ravnatelj – nastavnik, ravnatelj – učenik te odnos ravnatelj – roditelj. Nastavnici iznose kako na njihovu učinkovitost djeluje odnos s ravnateljem te ako je komunikacija s njim dobra te interpersonalni odnosi kvalitetni, da je i njihova učinkovitost veća. Taj se odnos gradi obostrano, no sa strane vođe nužna je podrška nastavnicima i briga o njihovom radu. Pridodano ovome, niti jedan odnos koji nije temeljen na povjerenju ne može rezultirati pozitivnih ishodom te je tako i u relaciji ravnatelj – nastavnik važno povjerenje. Ako ravnatelj iskazuje povjerenje svojim nastavnicima i brine o njihovoj dobrobiti, onda je i ta školska zajednica kompaktna, čvrsta i nije podložna raspadu pri prvom problemu. Probleme mogu predstavljati disciplina učenika ili nedostatak materijala, no ako je odnos između ravnatelja i njegovih nastavnika dobar onda će se i rješenje vrlo brzo naći jer su radili kao tim, a ne kao pojedinci. Odnos između ta dva dionika škole češće je važniji za učinkovitost škole nego sam model vođenja ravnatelja. U odnosu ravnatelj – učenik karakteristično je da ne postoji svakodnevna komunikacija što narušava dobar odnos. Ako se ravnatelja percipira kao nekog strogog, koji sjedi u uredu i izdaje naredbe, neće moći doprijeti do učenika. Važno je razbijati stereotipe o ravnateljima kao takvima, tako što će biti maksimalno među učenicima, brinuti o njihovoj dobrobiti i interesima, nagrađivati one koji se iskazuju u dobrome, a ne samo kažnjavati one koji prekrše određena pravila ili dogovore. Ako učenici češće viđaju ravnatelja u školi, početak će se osjećati ugodno u njegovoj prisutnosti te će to ukinuti mnoge barijere u komunikaciji između učenika i ravnatelja.

Između ravnatelja i roditelja najčešće nema direktne komunikacije i razvijanja odnosa, no ravnatelj koji stvara reputaciju škole i „glavno je lice škole“ motivira roditelje da upišu ili ne upišu djecu u neku školu. Ravnatelj stvara kulturu škole i velikim djelom svojim tipom vođenja oblikuje školsko ozračje. U pozitivnom školskom ozračju su nastavnici učinkovitiji, a školska postignuća učenika veća (Odhiambo i Hii, 2012). Autori govore i o distribuiranom vođenju kao o onom koji ima elemente učinkovitog školskog vođenja. Distribuirano vođenje podrazumijeva podjelu zadataka i donošenje odluka između ravnatelja i ostalih dionika škole, posebice učitelja i nastavnika. Kako bi takav model vođenja doveo do učinkovite škole, kao glavni čimbenici ističu se grupna kohezija, jasnoća uloga te orijentiranost na ciljeve (vizija škole). Grupna se kohezija odnosi na međusobno povjerenje među dionicima škole, međusobnu pozitivnu komunikaciju te kooperaciju. Ako ravnatelj ima jasnu viziju napredovanja i razvoja, te je ta vizija zajednička i ostalim dionicima škole, vizija može biti čimbenik učinkovitog školskog vođenja. Jasnoća uloga omogućava svakom dioniku škole da zna što se od njega očekuje i koji su njegovi zadaci. Takav pristup osigurava da svatko daje svoj maksimum u ono područje u koje može te na takav način ne dolazi do pasivnosti i nerada, odnosno povećava se učinkovitost.

Drugo važno istraživanje proveli su Bruggencate i sur. (2012) te se ono nije fokusiralo na neki određeni model vođenja i njegovo direktno utjecanje na učinkovitost škole odnosno uspjeh učenika nego je fokus bio na općim funkcijama školskog vođenja i njihovom utjecaju na učinkovitost i razvoj škole. Počinje se smatrati kako nije dovoljno gledati isključivo pojedini model vođenja jer ne daje dovoljno informacija o povezanosti s učinkovitošću škole. Na tragu ovog zaključka, Quinn and Rohrbaugh predložili su još 1983. godine vrijednosni okvir iz kojeg slijede četiri glavna modela za učinkovitost organizacije. Prvi je *model racionalnih ciljeva*, i on podrazumijeva da vođa ima jasnu viziju organizacije, da su ciljevi jasno određeni, racionalno su doneseni i rad organizacije je usmjeren na ostvarivanje tih ciljeva. Drugi je *model internih postupaka* koji se očituje u stabilnosti i rutinama. Naglasak se stavlja na definiranje odgovornosti svih dionika organizacije, na kontinuiranom mjerenju i dokumentiranju rada organizacije (škole). Sljedeći je *model ljudskih odnosa* koji kaže kako zalaganje i posvećenost dovode do učinkovitosti. Ovaj model naglasak stavlja na uključenost svih dionika organizacije u rad i stvaranje konsenzusa te na upravljanje sukobima. Četvrti je *model otvorenih sustava* koji od vođe i organizacije zahtijeva pravovremenu i kontinuiranu prilagodbu na nove situacije i inovacije. Naglasak je pritom na političkoj prilagodbi, pronalasku kreativnih rješenja problema, inovacijama i upravljanju tim inovacijama. Vođeni ovim modelom Bruggencate i sur. (2012)

istraživali su utjecaj školskog vođe na učenička postignuća. Informacije koje su prikupljali od nastavnika korištene su kao indikatori pojedinih karakteristika škole među kojima su ponašanje školskog vođe, školska kultura i škola kao organizacija. Ti se indikatori odnose i na informacije prikupljene od učenika. Koristeći se prethodno opisanom vrijednosnom okviru istraživači su mjerili četiri različita tipa odnosno modela vođenja. Kako bi dobili potpunu sliku i mogli izmjeriti stupanj korelacije za školskom kulturom i učeničkim postignućima, istraživači su tražili od učenika i nastavnika da evaluiraju svoj školski angažman ili u slučaju nastavnika, svoju nastavničku praksu. Rezultati su pokazali kako rad i tip vođenja ravnatelja nemaju direktnog utjecaja na rezultate učenika. Ipak, pokazalo se kako ponašanje vođe ima utjecaja na orijentaciju na razvoj i orijentaciju na izvođenje. Pozitivan utjecaj vođenja na rad nastavnika vidljiv je u kontekstu modela racionalnih ciljeva i modela otvorenih sustava. Ipak, konačni rezultat pokazuje kako modeli racionalnih ciljeva i otvorenih sustava nemaju utjecaj na završne rezultate učenika. Spoznaje koje su izašle na vidjelo ovim istraživanjem su kako model vođenja i samo vođenje ravnatelja imaju indirektan utjecaj na rezultate učenika. Vođa ima veliki utjecaj na to u kojem će se smjeru organizacija (škola) razvijati. Ako je škola usmjerena prema razvoju i inovacijama, takva će biti i školska kultura koja onda preko nastavnika može doprijeti do učenika i povećati njihovu uspješnost i učinkovitost škole.

Meta analiza koju su proveli Robinson i suradnici (2008) dala je sugestiju kako se na vođenje ne bi trebalo gledati kao na proces koji direktno utječe na ishode učenja učenika nego kao na proces koji ima indirektan utjecaj na organizaciju i stvaranje kulture škole, što je potvrdilo i ovo istraživanje. Za uspješnost učenika prvenstveno je važna klima koju nastavnik stvara u razredu. A na nju direktno utječe ponašanje i model vođenja ravnatelja koji svojim poticajima, promaknućima i podrškom stvara kulturu škole i klimu u razredima. Prema svim saznanjima, kako bi vođenje bilo učinkovito vođa se treba moći uživjeti u više od jedne uloge i oblika ponašanja. Stoga, prijedlog je autora stvaranje integriranog modela vođenja koji bi dao bolji uvid u učinkovito školsko vođenje. Svrha provedenog istraživanja bila je ispitati utjecaj različitih tipova vođenja na učenička akademska i neakademska postignuća. Prvi dio analize bio je usmjeren na analizu 27 istraživanja koja su ispitivala povezanost tipa vođenja i postignuća učenika. 22 od 27 istraživanja bila su usmjerena na transformacijski i instrukcijski model vođenja. Drugi dio istraživanja bio je usmjeren na analizu pet setova aktivnosti koje se vežu uz vođenje. Analiza je provedena na 12 istraživanja i dimenzije koje su uspoređivane su: postavljanje ciljeva i očekivanja, strateško planiranje resursa, planiranje, koordinacija i evaluacija rada nastavnika i kurikuluma, sudjelovanje u učenju nastavnika i njihovu razvoju te

osiguravanje urednog i poticajnog okruženja. Rezultati prvog dijela istraživanja ukazali su na 3 do 4 puta veći utjecaj na učenička postignuća onih učenika čiji ravnatelj vodi instrukcijskim modela vođenja u odnosu na one čiji vodi po transformacijskom modelu. Vođenje u školama koje se percipiraju učinkovite odnosno u kojima su učenička postignuća visoka usmjereno je na učenje i poučavanje što je karakteristika instrukcijskog modela vođenja. Drugi dio istraživanja koji se bavio utjecajem pet različitih dimenzija vođenja na učenička postignuća pokazao je kako svaka dimenzija u određenoj mjeri utječe na postignuća učenika na direktan ili indirektan način. Prva spomenuta dimenzija *postavljanje ciljeva i očekivanja* ima indirektan utjecaj na postignuća učenika i to na način da ciljevi fokusiraju i usmjeravaju rad nastavnika i u nekim slučajevima i roditelja. Učinkovitost učenika je, stoga, veća ukoliko su jasno određeni akademski ciljevi i ishodi učenja. Ciljevi direktan utjecaj imaju na nastavnike jer je vođenje prvenstveno odnos između vođe organizacije (ravnatelja škole) i nastavnika i ciljevi organizacije su nastavnicima putokaz za rad. Postavljanje ciljeva ima i psihološki utjecaj na rad nastavnika jer daju dojam svrhe i pokazuju prioritete za rad. Takav pristup radu u kojem su određeni ciljevi omogućuje individuama, grupama i cijeloj organizaciji da se svatko može posvetiti svome radu i za svoj rad dobiti povratnu informaciju. Druga se dimenzija *strateško planiranje resursa* prvenstveno odnosi na resurs nastavničkog kadra te je meta analiza pokazala kako ova dimenzija ima mali utjecaj na učenička postignuća. Teško je procijeniti sposobnosti nastavnika i njihov utjecaj na učenička postignuća, a onda i kako je na izbor tih nastavnika utjecao model vođenja. Umjesto ove dimenzije važnije je dobro određivanje ciljeva i planiranje što može povećati i poboljšati rad nastavnika koji u početku nisu pokazali visoku razinu sposobnosti. Istraživanje je dakle, pokazalo kako treća dimenzija *planiranje, koordinacija i evaluacija rada nastavnika i kurikulumuma* ima srednji do velik utjecaj na postignuća učenika. To potvrđuju odgovori nastavnika koji rade u školama gdje učenici imaju visoka postignuća i to se očituje na način da su ravnatelji u velikoj mjeri direktno povezani s nastavnicima u planiranju, programiranju, evaluaciji rada i kurikulumuma što prevenira mnoge probleme i poteškoće na koje inače nastavnici nailaze u svim tim procesima. Odnos između nastavnika i vođe u učinkovitim školama je ravnopravan, dvosmjerna je komunikacija jer i jedna i druga strana ulažu napor i zajednički rad i poboljšanje poučavanja kako bi se postignula bolja postignuća učenika. Promatranje nastave, koje je u provedenim istraživanjima bio sastavni dio rada ravnatelja, a u hrvatskim je školama dominantno posao pedagoga, iznosi se kao važan činitelj u doprinosu povećanja učinkovitosti škole. Isto tako, u kontekstu ove dimenzije spominje se i važnost kontinuiranog praćenja uspješnosti učenika kako bi se pravovremeno moglo utjecati na promjene programa i povećati njihova uspješnost. Četvrta se dimenzija *sudjelovanje u učenju*

nastavnika i njihovu razvoju može percipirati na dva načina, a to je na formalni i neformalni način. Formalni je kroz sastanke, vijeća i profesionalni razvoj nastavnika tj. stručna usavršavanja, a drugi informalni podrazumijeva osobne razgovore i diskusije vođe i nastavnika o pojedinom problemu u poučavanju ili radu općenito. Isto tako, vođa je u ovoj situaciji i onaj koji vodi, i onaj koji istovremeno uči. U školama u kojima se sve poteškoće pravovremeno diskutiraju između vođe i nastavnika i školska postignuća učenika su veća. Vođa se dominantno percipira kao izvor savjeta i sugestija za rad jer ima jako puno znanja i koji je uvijek na raspolaganju nastavnicima za taj isti savjet. Ukoliko je vođa stvarno na raspolaganju nastavnicima, oni imaju više pouzdanja u vođu i njihov se autoritet više poštuje što opet rezultira boljim postignućima učenika. Posljednja se dimenzija *osiguravanje urednog i poticajnog okruženja* percipira kao važna jer je poticajno okruženje primarno za ostvarivanje ciljeva organizacije, a to direktno znači bolja postignuća nastavnika i učenika. Učinkovite su škole one u kojima okruženje poticajno i sigurno, a to je postignuto pomoću određenih socijalnih očekivanja i kodeksom ponašanja. Poticajno okruženje za nastavnike osiguravaju vođe i na način da ih štite od vanjskih pritisaka koje mogu vršiti prosvjetne inspekcije ili roditelji. Osim toga, važno je učinkovito rješavanje sukoba i pravovremeno reagiranje na nastale probleme.

Prikazano istraživanje autorice Curry (2014) zapravo je studija slučaja vođenja ravnatelja privatne škole Peace Academy. Njegov model vođenja može se nazvati timskim ili distribuiranim vođenjem. Specifičnosti tog modela očituju se u zajedničkom donošenju odluka, rješavanju problema i vrijednostima koje oblikuju kulturu škole. Kako bi kultura mogla biti takva da se odluke donose zajednički, svi dionici škole moraju dijeliti zajedničke vrijednosti, uvjerenja i stavove te poštivati zajednički donesena pravila i norme. Škola prema svome glavnom dokumentu promiče određene vrijednosti koje smatra važnima i za učenike, a to su: suosjećanje, iskrenost, poštovanje, integritet i povjerenje. Kako bi škola bila sigurna da će se učenici i ponašati u skladu s tim vrijednostima i kršćanskim vrijednosnim sustavom, od roditelja i učenika se pri upisu traži da potpišu suglasnost da će ih se pridržavati, kako u školi, tako i izvan nje, u društvu. Distribuirano vođenje u članku je prikazano na primjeru zajedničkog rješavanja problema koji se pojavio u školi, a to je zabava koja je po svojim sadržajima bila nemoralna i u suprotnosti sa vrijednostima koje promiče škola koju pohađaju. Na zabavi je bilo više od 50 učenika škole što je bilo alarmantno stanje i poziv na brzu reakciju škole. Kako bi se problem čim prije riješio u njegovom su rješavanju sudjelovali svi članovi odbora škole, a prije toga su zajednički dogovorili kako će provesti razgovore sa svim učenicima čija su se

imena spominjala kako bi saznali čim više informacija, i da će tek tada preći na novi korak a to je razgovor s njihovim roditeljima. Ipak, ukoliko učenici nisu željeli sami biti na razgovoru, mogli su odmah pozvati i svoje roditelje. Učestali razgovori stvorili su negativnu klimu u školi, te su se mnogi počeli buniti. Takvo okruženje stvorilo je pritisak na ravnatelja da brzo reagira i riješi problem. Kad je u pitanju distribuirano vođenje, distribuirana je moć, ali i odgovornost, na što često nastavnici ili članovi odbora nisu spremni. Tako su se i u ovom slučaju neki odgovorni željeli maknuti od svoje odgovornosti i dozvoliti te prepustiti rješavanje problema isključivo ravnatelju. Ipak, kako bi se ovaj slučaj uspješno riješio bilo je potrebno da u njegovo rješavanje bude uključeno više ljudi. Uistinu, više ljudi s različitih gledišta može proučiti problem i ponuditi svoje rješenje. Neki nastavnici su možda puno duže u školi i susreli su se tijekom svog radnog vijeka s takvim problemom, s kakvim se ravnatelj nije susreo i ne zna kako ga se sve može riješiti. Isto tako, problem se može učinkovitije riješiti ukoliko je više ljudi sudjelovalo u donošenju odluke kako će se on riješiti jer će onda i ti isti ljudi biti predani provođenju odluke. Vođa škole je onaj koji potiče grupno donošenje odluka i zajedničko rješavanje problema te onaj koji treba omogućiti nastavnicima da daju svoj glas u školi u kojoj rade, a ne da slijepo prate zapovijedi nekog vođe ili ravnatelja. Vođa je, stoga, onaj koji vodi nastavnike u svim akcijama koje su zajedničke i u kojima je vidljivo timsko djelovanje i rad. Njegova je dužnost da koordinira rad tima i prati njegovu učinkovitost te ga po potrebi korigira. Ukoliko je vođa tima loš, rezultati se vide na niskoj učinkovitosti tima, u ovom slučaju u radu nastavnika i ponašanju učenika. Iz ovog se rada kao čimbenik učinkovitog vođenja može prepoznati zajedničko donošenje odluka i zajedničko rješavanje problema.

Istraživanje koje su proveli Hulpia i suradnici (2011) pokušalo je pokazati povezanost školskog vođenja i učiteljske predanosti organizaciji u kojoj rade. Ovo je istraživanje bazirano na 46 velikih srednjih škola u Belgiji, što je i prednost i manjkavost ovog istraživanja. Specifičnost ovoga rada je polazak iz perspektive distribuiranog modela vođenja. S obzirom da se već godinama modeli vođenja izmjenjuju i sve više se napušta pristup u kojem je samo jedan vođa organizacije sve se više govori o distribuiranom vođenju ili u nekim slučajevima grupnom vođenju. Distribuirano vođenje znači da i drugi zaposleni u organizaciji imaju zadaću vođenja nekoga ili nečega. Ukoliko organizaciju odgoja i obrazovanja vodi ravnatelj koji pored sebe ima još cijeli tim stručnjaka i zamjenika, onda je za vođenje uz ravnatelja zadužen upravo taj tim. Ukoliko tog tima u organizaciji nema, tada tim postaju učitelji koji kao dio organizacije trebaju imati mogućnost da odlučuju, a ne da se umjesto njih odlučuje. Istraživanje je bilo usmjereno na ispitivanje predanosti organizaciji, a ta predanost uključuje zajedničke vrijednosti

pojedince i organizacije, dobrovoljnu uključenost i zalaganje u organizaciji te odanost organizaciji. Predanost se može promatrati i kao čimbenik učinkovitog vođenja iz razloga što veća predanost pridonosi većem zadovoljstvu radom, povećava učinkovitost učitelja te smanjuje sagorijevanje radom. Prijašnja su istraživanja već pokazala kako postoji pozitivna povezanost između transformacijskog vođenja i predanosti organizaciji, te između instrukcijskog vođenja i predanosti organizaciji. Isto tako, već se pokazalo kako distribuirano vođenje utječe na akademski uspjeh učenika, no nije dokazan direktan utjecaj na predanost organizaciji. Iako se distribuirano vođenje može promatrati kao i participativno vođenje u koje su uključeni i administratori, pomoćnici, stručni suradnici, učitelji, učenici, ali i njihovi roditelji, ovo je istraživanje usmjereno na nastavnike i tim koji je uz ravnatelja uključenu sve djelatnosti škole. Kako bi tim bio učinkovit treba biti okarakteriziran grupnom kohezijom, orijentacijom na ciljeve te uloge u organizaciji moraju biti jasno određene. Smatra se kako nastavnici koji vide kako u timu koji vodi organizaciju vlada zajedništvo, kooperacija i koji je kohezivan, postaju više predani organizaciji od onih koji to ne vide u timu koji vodi organizaciju.

Autori Murphy i Torre (2015) istraživali su važnost vizije u školskom vođenju i postizanju učinkovitosti škole. Istraživači školskog vođenja slažu se kako je za osiguravanje vizije organizacije najzaslužniji vođa organizacije, najčešće ravnatelj. On je zadužen za kreaciju i osiguravanje uvjeta da se ta vizija provede. Isto tako, istraživanja su pokazala kako je upravljanje vizijom organizacije jedno od najmoćnijih sredstava kojima se vođe ili ravnatelji mogu služiti u svom radu. Stoga, upravljanje vizijom je ono što dijeli učinkovite vođe od onih neučinkovitih. Autori članka su pokušali prikupiti empirijska saznanja o viziji te upozorili kako je upravljanje vizijom područje na kojem se još treba puno raditi kako bi došlo do poboljšanja u obrazovnom sustavu. Vizija je sastavljena od svrhe/cilja te mogućnosti. Ona je temeljena na ključnim vrijednostima organizacije i definira razvoj organizacije, kao što i oblikuje školsku klimu pogodnu za rad svih onih koji u organizaciji borave. Autori su viziju raščlanili na tri područja: misija, ciljevi i očekivanja te svako od njih utječe na učenje i rad općenito. Kod kreiranja misije autori članka su izdvojili osam ključnih vrijednosti i elemenata koji se povezuju s učinkovitim školama. Prvi je osjećaj nade koji podrazumijeva da misija mora biti inspirativna i poticajna za rad. Druga je usmjerenost na uspjeh, pri čemu misija treba poticati na vjerovanje kako svi mogu biti uspješni. Sljedeće je uočavanje prednosti koje nudi određeno okruženje i dionici organizacije u kojoj vođa radi. To znači da se ne smije ograničavati nekim nedostacima i manjkavostima koje se možda pojavljuju, nego upravo suprotno, usmjeriti se na mogućnosti i prednosti koje se mogu iskoristiti za poboljšanje. Četvrti element misije je usmjerenost na

učenike, a to znači briga infrastruktura, politika koja se vodi i novac kojim se raspolaže budu usmjereni na osiguravanje uvjeta u kojima će učenici moći učiti te postići što bolje školske rezultate. Sljedeći je element fokusiranje na akademski uspjeh učenika što je glavni pokazatelj učinkovitosti školskog vođenja. Šesti element misije usmjeren je na općenitu uspješnost učenika koji pohađaju školu, a nije isključivo povezana s akademskim uspjehom. Kako bi se sve to moglo događati, potrebno je kontinuirano poboljšavanje koje ponekad traži i riskiranje. Vođe koje postižu uspjeh često su primorani na rizik koji im onda u konačnici donosi i velik dobitak. Posljednji element je zajednička odgovornost koja podrazumijeva distribuciju moći i odgovornosti. Ovaj element inicira kako je uspjeh odnosno učinkovitost organizacije grupna zadaća i odgovornost. Drugi dio vizije su ciljevi koji trebaju biti operacionalizirani u terminima učeničkih postignuća. Ciljevi moraju biti ambiciozni, ali u njihovom ostvarivanju organizacija mora kontinuirano pomagati. Kako bi ciljeve mogli postići, oni moraju biti izazovni, ali ostvarivi te primjenjivi na sve učenike u određenoj mjeri. Treba ih točno odrediti, da budu jasni i precizni, a čim manje općeniti i podložni subjektivnoj interpretaciji pojedinih dionika škola. Isto tako, ciljevi su najčešće kratkoročni, kako bi se kontinuirano dobivao osjećaj uspješnosti tima i povećavala motivacija za ostvarivanje cjelokupne vizije organizacije (škole). Treći dio vizije su očekivanja koja su podloga za ostvarivanje ciljeva te specificiraju ono što se želi postići i na koji način. Očekivanja se pokazuju kao pravo rješenje u slučajevima učenika niskih postignuća koji trebaju napredovati. Na način da se postave jasna očekivanja, i učenici uspijevaju napredovati. Ovaj dio vizije, isto tako pomaže da tim radi zajedno i da se u fokusu drže učenici i njihova dobrobit. Očekivanja ne smiju biti nametnuta, nego zajednički dogovorena kako bi ona svima bila jasna te jasni načini kako ta očekivanja ostvariti. Dakle, vizija koja je sastavljena od tri domene, treba biti glavni pokretač i sila poboljšavanja kvalitete i učinkovitosti organizacije. Tim, na čelu s vođom, treba biti predat ostvarivanju vizije, a da bi to mogli prvo trebaju biti predani organizaciji, a nakon toga između članova tima treba vladati povjerenje. Vizija je sredstvo organizacije, i ravnatelj organizacija koji znaju iskoristiti to sredstvo postaju vrlo učinkoviti u svome radu. Ona stvara školsku kulturu, a ona je stanje koje vlada u organizaciji i koja najbolje prikazuje kakva je vizija škole i provodi li se ona zaista.

Trevor Male i Ioanna Palaiologou (2013) su dali zaključak svome istraživanju kako su škole organizacije u kojima se mora djelovati u skladu s potrebama organizacije i na tome bi se vođenje trebalo bazirati. Vođenje organizacije treba biti okarakterizirano odnosom između učenja i ishoda učenja u kojem svi dionici organizacije uče (Male i Palaiologou, 2013).

Svrha prikaza istraživanja je dobiti uvid u načine donošenja zaključaka o povezanosti određenih modela školskog vođenja i učinkovitosti škola. Rezultati prikazanih istraživanja su šaroliki, neki su dali konkretne zaključke o doprinosu određenog modela vođenja učinkovitosti škole, dok su neki istraživači promatrali samo pojedina obilježja i njihovu važnost za učinkovitost (poput vizije i kodeksa ponašanja). Na temelju svih rezultata istraživanja i teorijskih saznanja, u nastavku rada bit će prikazan model učinkovitog školskog vođenja koji je sažeo i integrirano prethodno navedene rezultate istraživanja.

4. UMJESTO ZAKLJUČKA: PREMA MODELU UČINKOVITOG ŠKOLSKOG VOĐENJA

U ovom se poglavlju osmišljava integrirani model učinkovitog vođenja proizašao iz prikazanih dosadašnjih istraživanja (Bruggencate i sur., 2012; Hulpia i sur., 2011; Leithwood i sur., 2004 ; Murphy i Torre, 2015; Odhiambo i Hii, 2012; Robinson i sur., 2008), pa na taj način predstavlja i zaključak ovoga rada. Model se sastoji od nekoliko kategorija koje su istraživači više puta prikazali kao pozitivne i kao one koje pridonose većoj učinkovitosti škola. Obilježja tih kategorija isto su tako proizašla iz literature te obuhvaćaju širok spektar različitih dimenzija fenomena školskog vođenja.

Učinkovito je vođenje čimbenik učinkovite organizacije (škole). Važno je istaknuti sva obilježja učinkovitog vođenja koja doprinose učinkovitoj školi. Istražujući literaturu kao kategorije modela učinkovitog školskog vođenja nametnule su se: vizija, socijalni odnosi, školska klima, osobne kvalitete vođe te rad s nastavnicima. Istraživanja su dominantno isticala kategoriju vizije (Bruggencate i sur., 2012; Hulpia i sur., 2011; Leithwood i sur., 2004 ; Murphy i Torre, 2015; Odhiambo i Hii, 2012; Robinson i sur., 2008). Vizija se može razgraničiti na nekoliko segmenata i obilježja među kojima je postavljanje zajedničkog cilja i smjera razvoja (Leithwood i sur., 2004). Ovo se obilježje može pojasniti na način da zajedničko viđenje organizacije i njezine vizije među svim dionicima organizacije (škole) pridonosi učinkovitijem vođenju (Leithwood i sur., 2004). Isto tako, vizija treba biti smisljena, s određenom svrhom i određenim načinima kako postići tu određenu viziju. Ljudi su općenito motivirani ciljevima koji i njima odgovaraju, koji im nisu nametnuti, nego dogovoreni, te su motivirani ciljevima

koji su izazovni, ali ipak ostvarivi u dogovorenom roku (Leithwood i sur., 2004). Isto su tako u svome istraživanju Odhiambo i Hii (2012) dobili rezultate koji pokazuju važnost vizije za učinkovitost organizacije (škole), i to vizije kao obilježja instruktivnog modela vođenja. Njihovi su zaključci usmjereni na dugoročnu viziju organizacije (škole) te bi vizija trebala biti usmjerena na budućih 4 – 5 godina kako bi svima bilo dovoljno vremena da se adaptiraju na promjene, inovacije, ali kako bi se imalo vremena i za evaluaciju tih promjena (Odhiambo i Hii, 2012). Kad je u pitanju razvijanje organizacije, vođa ima veliki utjecaj u kojem će se smjeru organizacija razvijati, i to putem donošenja vizije organizacije (Bruggnecate i sur., 2012). Autori u radu prikazuju pojednostavljen model vođenja kojeg nazivaju *model racionalnih ciljeva*, i on podrazumijeva da vođa ima jasnu viziju organizacije, da su ciljevi jasno određeni, racionalno su doneseni i rad organizacije je usmjeren na ostvarivanje tih ciljeva (Bruggnecate i sur., 2012). Važnost postavljanja ciljeva i očekivanja pokazalo je i istraživanje koje su proveli Robinson i sur. (2008). Autori su prikazali kako spomenuta dimenzija *postavljanje ciljeva i očekivanja* ima indirektan utjecaj na postignuća učenika i to na način da ciljevi fokusiraju i usmjeravaju rad nastavnika i u nekim slučajevima i roditelja. Učinkovitost učenika je, stoga, veća ukoliko su jasno određeni akademski ciljevi i ishodi učenja. Ciljevi direktan utjecaj imaju na nastavnike jer je vođenje prvenstveno odnos između vođe organizacije (ravnatelja škole) i nastavnika i ciljevi organizacije su nastavnicima putokaz za rad. Postavljanje ciljeva ima i psihološki utjecaj na rad nastavnika jer daju dojam svrhe i pokazuju prioritete za rad. Takav pristup radu u kojem su određeni ciljevi omogućuje individuama, grupama i cijeloj organizaciji da se svatko može posvetiti svome radu i za svoj rad dobiti povratnu informaciju. Istraživanje koje su proveli Hulpia i sur.(2012) pokušalo je pokazati povezanost školskog vođenja i učiteljske predanosti organizaciji u kojoj rade. Rezultati koje su dobili govore da bi tim bio učinkovit ako je okarakteriziran grupnom kohezijom, orijentacijom na ciljeve te uloge u organizaciji moraju biti jasno određene. Smatra se kako nastavnici koji vide kako u timu koji vodi organizaciju vlada zajedništvo, kooperacija i koji je kohezivan, postaju više predani organizaciji od onih koji to ne vide u timu koji vodi organizaciju (Hulpia i sur., 2012). Novije istraživanje koje se bavilo povezanošću vizije i učinkovitosti organizacije (škole) proveli su Murphy i Torre (2015). Oni kažu da vizija koja je sastavljena od tri domene, treba biti glavni pokretač i sila poboljšavanja kvalitete i učinkovitosti organizacije. Tim, na čelu s vođom, treba biti predan ostvarivanju vizije, a da bi to mogli prvo trebaju biti predani organizaciji, a nakon toga između članova tima treba vladati povjerenje. Vizija je sredstvo organizacije, i ravnatelji organizacija koji znaju iskoristiti to sredstvo postaju vrlo učinkoviti u svome radu. Ona stvara

školsku kulturu, a ona je stanje koje vlada u organizaciji i koja najbolje prikazuje kakva je vizija škole i provodi li se ona zaista (Murphy i Torre, 2015).

Nakon kategorije vizije najčešće spominjana kategorija su socijalni odnosi. Istraživanja su pokazala nekoliko obilježja socijalnih odnosa u organizaciji (školi) koja doprinose učinkovitosti vođenja i posljedično učinkovitosti škole (Bruggencate i sur., 2012; Hulpia i sur., 2012; Odhiambo i Hii, 2012; Robinson i sur., 2008). Izdvojena obilježja socijalnih odnosa koja doprinose učinkovitosti školskog vođenja su: međusobno uvažavanje, povjerenje, posvećenost, motivacija te dvosmjerna komunikacija. Motivacija u ovom kontekstu predstavlja ulogu ravnatelja da motivira i potiče učenike i ostale djelatnike na rad (Odhiambo i Hii, 2012). Iako se ekstrinzična motivacija dominantno percipira kao neučinkovita, u radu s nastavnicima ekstrinzična motivacija u obliku povišice često potiče i samu intrinzičnu motivaciju (Leithwood i sur., 2004). Nastavnici iznose kako na njihovu učinkovitost djeluje odnos s vođom (ravnateljem) te ako je komunikacija s njim dobra te interpersonalni odnosi kvalitetni, da je i njihova učinkovitost veća (Odhiambo i Hii, 2012). Taj se odnos gradi obostrano, no s vođine je strane nužna podrška nastavnicima i briga o njihovom radu. Pridodano ovome, niti jedan odnos koji nije temeljen na povjerenju ne može rezultirati pozitivnim ishodom te je tako i u relaciji vođa – nastavnik važno povjerenje. Ako ravnatelj iskazuje povjerenje svojim nastavnicima i brine o njihovoj dobrobiti, onda je i ta školska zajednica kompaktna, čvrsta i nije podložna raspadu pri prvom problemu. Vođa stvara kulturu škole i velikim djelom svojim tipom vođenja oblikuje školsko ozračje. U kategoriju socijalnih odnosa uklapa se i sljedeći *model ljudskih odnosa* koji kaže kako zalaganje i posvećenost dovode do učinkovitosti. Ovaj model naglasak stavlja na uključenost svih dionika organizacije u rad i stvaranje konsenzusa te na upravljanje sukobima (Bruggencate i sur., 2012). U okviru ove kategorije govori i Robinson i sur. (2008) te kaže da odnos između nastavnika i vođe u učinkovitim školama je ravnopravan, dvosmjerna je komunikacija jer i jedna i druga strana ulažu napor i zajednički rad i poboljšanje poučavanja kako bi se postignula bolja postignuća učenika. Promatranje nastave, koje je u provedenim istraživanjima bio sastavni dio rada ravnatelja, a u hrvatskim je školama dominantno posao pedagoga, iznosi se kao važan činitelj u doprinosu povećanja učinkovitosti škole (Robinson i sur., 2008). Još jedno obilježje koje pridonosi učinkovitosti organizacije (škole) je predanost radu i organizaciji (Hulpia i sur., 2011). Predanost se može promatrati kao čimbenik učinkovitog vođenja iz razloga što veća predanost pridonosi većem zadovoljstvu radom, povećava učinkovitost učitelja te smanjuje sagorijevanje radom. Kako bi tim bio učinkovit treba biti okarakteriziran grupnom kohezijom, orijentacijom na ciljeve te uloge u organizaciji moraju

biti jasno određene (Curry, 2014; Hulpia i sur., 2011). Smatra se kako nastavnici koji vide kako u timu koji vodi organizaciju vlada zajedništvo, kooperacija i koji je kohezivan, postaju više predani organizaciji od onih koji to ne vide u timu koji vodi organizaciju (Hulpia i sur., 2011).

Grupna kohezija se sve češće spominje kao važna stavka u postizanju učinkovitosti te se javlja kao obilježje distribuiranog modela vođenja (Odhiambo i Hii, 2012). Distribuirano vođenje podrazumijeva podjelu zadataka i donošenje odluka između ravnatelja i ostalih dionika škole, posebice učitelja i nastavnika. Kako bi takav model vođenja doveo do učinkovite škole, kao glavni čimbenici ističu se grupna kohezija, jasnoća uloga te orijentiranost na ciljeve (vizija škole). Grupna se kohezija odnosi na međusobno povjerenje među dionicima škole, međusobnu pozitivnu komunikaciju te kooperaciju. Ako ravnatelj ima jasnu viziju napredovanja i razvoja, te je ta vizija zajednička i ostalim dionicima škole, vizija može biti čimbenik učinkovitog školskog vođenja. Jasnoća uloga omogućava svakom dioniku škole da zna što se od njega očekuje i koji su njegovi zadaci. Takav pristup osigurava da svatko daje svoj maksimum u ono područje u koje može te na takav način ne dolazi do pasivnosti i nerada, odnosno povećava se učinkovitost (Odhiambo i Hii, 2012). Specifičnosti distribuiranog modela očituju se u zajedničkom donošenju odluka, rješavanju problema i vrijednostima koje oblikuju kulturu škole (Curry, 2014). Kako bi kultura mogla biti takva da se odluke donose zajednički, svi dionici škole moraju dijeliti zajedničke vrijednosti, uvjerenja i stavove te poštivati zajednički donesena pravila i norme. Vođa škole je onaj koji potiče grupno donošenje odluka i zajedničko rješavanje problema te onaj koji treba omogućiti nastavnicima da daju svoj glas u školi u kojoj rade, a ne da slijepo prate zapovijedi nekog vođe ili ravnatelja (Ibid, 2014). Isto tako, dužnost je vođe tražiti mišljenje i pomoć ostatka tima pri rješavanju određenih problema, kako bi se pronašlo ono najprikladnije rješenje. Distribuirano vođenje znači da i drugi zaposleni u organizaciji imaju zadaću vođenja nekoga ili nečega (Hulpia i sur., 2011). Ukoliko organizaciju odgoja i obrazovanja vodi ravnatelj koji pored sebe ima još cijeli tim stručnjaka i zamjenika, onda je za vođenje uz ravnatelja zadužen upravo taj tim. Ukoliko tog tima u organizaciji nema, tada tim postaju učitelji koji kao dio organizacije trebaju imati mogućnost da odlučuju, a ne da se umjesto njih odlučuje (Hulpia i sur., 2011). Stoga je, vođa onaj koji vodi nastavnike u svim akcijama koje su zajedničke i u kojima je vidljivo timsko djelovanje i rad. Njegova je dužnost da koordinira rad tima i prati njegovu učinkovitost te ga po potrebi korigira. Ukoliko je vođa tima loš, rezultati se vide na niskoj učinkovitosti tima, u ovom slučaju u radu nastavnika i ponašanju učenika (Curry, 2014).

Sljedeća kategorija učinkovitog školskog vođenja je školska klima koja kao čimbenik učinkovitog vođenja obuhvaća usmjerenost na inovacije i razvoj te kodeks ponašanja. Vođa ima veliki utjecaj na to u kojem će se smjeru organizacija (škola) razvijati. Ako je škola usmjerena prema razvoju i inovacijama, takva će biti i školska kultura koja onda preko nastavnika može doprijeti do učenika i povećati njihovu uspješnost i učinkovitost škole (Bruggencate i sur., 2012). Za uspješnost učenika prvenstveno je važna klima koju nastavnik stvara u razredu. A na nju direktno utječe ponašanje i model vođenja ravnatelja koji svojim poticajima, promaknućima i podrškom stvara kulturu škole i klimu u razredima. Prema svim saznanjima, kako bi vođenje bilo učinkovito, vođa se treba moći uživjeti u više od jedne uloge i oblika ponašanja (Bruggencate i sur., 2012). Robinson i sur. (2008) su u svome istraživanju posljednju dimenziju vođenja za koju se ustvrdilo da pridonosi boljim učeničkim postignućima nazvao *osiguravanje urednog i poticajnog okruženja*. Ona se percipira kao važna jer je poticajno okruženje primarno za ostvarivanje ciljeva organizacije, a to direktno znači bolja postignuća nastavnika i učenika (Robinson i sur., 2008). Učinkovite su škole one u kojima okruženje poticajno i sigurno, a to je postignuto pomoću određenih socijalnih očekivanja i kodeksom ponašanja (Robinson i sur., 2008). Poticajno okruženje za nastavnike osiguravaju vođe i na način da ih štite od vanjskih pritisaka koje mogu vršiti prosvjetne inspekcije ili roditelji. Osim toga, važno je učinkovito rješavanje sukoba i pravovremeno reagiranje na nastale probleme (Robinson i sur., 2008).

Posljednja kategorija koja se ističe je planiranje, koordinacija i evaluacija rada nastavnika. U kontekstu ove kategorije spominje se važnost kontinuiranog praćenja uspješnosti učenika kako bi se pravovremeno moglo utjecati na promjene programa i povećati njihova uspješnost (Robinson i sur., 2008). Osim toga, vođa sudjeluje u učenju nastavnika i njihovu razvoju, i to na formalni i neformalni način. Formalni je kroz sastanke, vijeća i profesionalni razvoj nastavnika tj. stručna usavršavanja, a drugi, informalni podrazumijeva osobne razgovore i diskusije vođe i nastavnika o pojedinom problemu u poučavanju ili radu općenito. Isto tako, vođa je u ovoj situaciji i onaj koji vodi, i onaj koji istovremeno uči (Robinson i sur., 2008). U školama u kojima se sve poteškoće pravovremeno diskutiraju između vođe i nastavnika i školska postignuća učenika su veća. Leithwood i sur. (2004) napominju važnost intelektualne stimulacije nastavnike od strane vođe te pružanje individualne podrške nastavnicima. Vođa se dominantno percipira kao izvor savjeta i sugestija za rad jer ima jako puno znanja i koji je uvijek na raspolaganju nastavnicima za taj isti savjet. Ukoliko je vođa stvarno na raspolaganju nastavnicima, oni imaju više pouzdanja u vođu i njegov se autoritet više poštuje što opet

rezultira boljim postignućima učenika (Robinson i sur., 2008). Vođa treba prikupljati što više informacija i iskustava te ukazivati svojim nastavnicima na primjere dobre prakse (Leithwood i sur., 2004).

Vođa organizacije mora biti svjestan konteksta rada škole koju vodi, uvjeta u kojima radi, kadra koji mu je na raspolaganju te vrijednosnog sustava koji je temelj rada organizacije (škole). S obzirom na društvene i političke promjene koje direktno ili indirektno utječu na organizaciju, vođa mora biti spreman na modificiranje organizacijskih struktura po potrebi. Na vođu je da učvrsti školsku kulturu i okruženje na način da potiče sve zaposlenike i njihov rad, kao i učenike u njihovim aktivnostima i zalaganju (Leithwood i sur., 2004).

Pored svih ostalih kategorija, kategorija osobnih kvaliteta vođe jednako je važna kao i model vođenja. Literatura pokazuje kako bi vođa trebao biti samopouzdan, dosljedan, psihološki stabilan, miran pri donošenju odluka, prirodan (Havard, 2015; Odhiambo i Hii, 2012). Osim toga, vođa treba podržavati i biti poticajan za svoju okolinu, među kojima se ističu učenici i učitelji (Bruggencate i sur., 2012). Staničić (2006: 265) je izdvojio nekoliko osobina vođe koje doprinose učinkovitom vođenju a to su: inteligencija, stručnost, odgovornost, marljivost, samopouzdanje te komunikativnost. Općenitije gledajući kompetencije vođe mogu se raščlaniti na osobne, razvojne stručne, socijalne i akcijske kompetencije. Među osobne kompetencije mogu se svrstati : iskrenost, dosljednost, komunikativnost, pristupačnost, povjerenje, marljivost, samopouzdanje, poduzetnost te radna energija (Ibid, 2006).

U nastavku slijedi tablični prikaz modela učinkovitog školskog vođenja koji je nastao na temelju prethodnog poglavlja. Ovaj je model okvir za učinkovito vođenje te je podložan promjenama i dopunama s novijim istraživanjima.

MODEL UČINKOVITOG VOĐENJA		
KATEGORIJA	OBILJEŽJE	ELABORACIJA
Vizija	Zajednički donesena i usmjerena vizija; Orijentiranost na ciljeve svih dionika organizacije; Jasnoća uloga svih	Vizija je važna misao i ideja vodilja razvoja i napretka organizacije, a isto tako i put do određene učinkovitosti. Pritom je važno da je ona zajednički donesena i da su svi suglasni s njom kako bi do daljnjeg mogli ostvarivati ciljeve organizacije. Usto, nužna je jasnoća

	dionika organizacije u postizanju vizije	uloga svih dionika kako bi svatko u skladu sa svojim kompetencijama pridonosio ostvarivanju vizije.
Socijalni odnosi	Međusobno uvažavanje; Povjerenje; Posvećenost; Motivacija; Dvosmjerna komunikacija	Svaki socijalni odnos, a tako i između vođe i ostalih dionika organizacije (škole) treba biti obilježen međusobnim uvažavanjem i povjerenjem. Ukoliko je takav, onda je vidljiva i posvećenost nastavnika i ostalih zaposlenih organizaciji u kojoj rade što može doprinijeti njihovoj učinkovitosti u radu s učenicima (bolji akademski uspjeh učenika). Vođa je taj koji je zadužen za motivaciju svih zaposlenih na rad, i za to se može koristiti i ekstrinzičnom motivacijom poput povišice plaće ili besplatnog izleta. Kako bi neki odnos bio kvalitetan, nužna je dvosmjerna komunikacija koja olakšava donošenje odluka i rješavanje nesuglasica i problema.
Školska klima	Grupna kohezija koja podrazumijeva distribuciju moći i odgovornosti te zajedničke vrijednosti; Usmjerenost na inovacije razvoj; Kodeks ponašanja	Grupna kohezija znači suradnju, podržavanje između svih dionika organizacije što podrazumijeva pravednu raspodjelu moći i odgovornosti među svima. Suradnju će omogućiti zajedničke vrijednosti koje dirigira kodeks ponašanja koji bi trebao biti pravilnik i orijentir za djelovanje. Sve to su pred uvjetni činitelji školske klime koja potiče učinkovitost škole, no uz sve je još potrebna usmjerenost na inovacije i razvoj koja isto tako doprinosi učinkovitosti.
Osobne kvalitete vođe	Poticajan; Podržavajući; Miran u donošenju odluka; Samopouzdan; Dosljedan	Kako bi se doprinijelo učinkovitosti škole, nikako se ne mogu zanemariti osobne kvalitete vođe. On je svojim ponašanjem primjer ostalima te prvenstveno treba odavati dozu samopouzdanosti kako bi bio vjerodostojan vođa te mu zaposleni vjerovali da zna što radi. Osim toga mora biti dosljedan u onome što radi umjesto da bude prevrtljiv. Prema zaposlenima vođa treba biti poticajan i podržavajući, dati im priliku da pokažu svoje ideje i umijeća, znanja. Tada su zaposleni predaniji organizaciji, više pažnje

		posvećuju učenicima i njihovom uspjehu što je jedan od pokazatelja učinkovitosti škole. I na kraju, vođa mora biti miran i staložen pri donošenju odluka umjesto nesiguran.
Rad s nastavnicima	Postavljanje ciljeva i očekivanja; Planiranje, koordinacija i evaluacija rada nastavnika	Pri radu s nastavnicima važno je imati određene i fokusirane akademske ciljeve i ishode te očekivanja. Često je ovo opis posla koji u školama rade pedagozi i koji postaju svojevrсни vođe u tom području. Dugoročno je važno raditi s nastavnicima, evaluirati njihov rad kako bi se pravovremeno utjecalo u smjeru poboljšavanja.

Tablica 1. Model učinkovitog školskog vođenja

U prethodno prikazan model uključena su samo neke kategorije i obilježja koja su bila očita u istraženim radovima, no zasigurno ih postoji još koje treba istražiti i nadodati u ovaj model učinkovitog školskog vođenja. Kategorije u modelu učinkovitog školskog vođenja koje su proizašle iz ovog rada često se percipiraju vrlo površno i relativiziraju se. Škole su živi organizmi koji se svaki dan mijenjaju u nekom pogledu i važno je da se i vođa prilagođava s obzirom na uvjete koji vladaju u organizaciji (školi). Ponekad će vođa više doprinijeti učinkovitosti ako se posveti radu s nastavnicima, no ponekad to neće biti potrebno i moći će se više posvetiti nekoj drugoj spomenutoj kategoriji. Školsko se vođenje s godinama sve više i pomnije istražuje, no potrebno je da se u ta istraživanja sve više uključuju istraživači s našeg područja. Pritom apeliram na pedagoge koji imaju najviše doticaja s obrazovnom politikom, školskim menadžmentom i didaktičkim područjem. Pedagozi bi se još za vrijeme studija trebalo upoznavati sa školskim vođenjem, s obzirom da su trenutačno na našem tržištu najkompetentniji za vršenje dužnosti vođe odgojno – obrazovne organizacije. Želimo li napredak i razvoj obrazovnog sustava, važno je sustavno obrazovati i lidere obrazovnih organizacija koji su provoditelji obrazovne politike države, ali i autonomni u polju vizije i razvoja organizacije (škole).

5. SAŽETAK

Cilj ovoga rada je identificirati, kategorizirati i sažeti elemente školskog vođenja za koje empirijska istraživanja potvrđuju da doprinose učinkovitosti vođenja. Učinkovito se školsko vođenje mjerilo učinkovitošću organizacije (škole) na temelju akademskog uspjeha učenika, nastavničkog zadovoljstva radom u organizaciji te njihovom predanošću radu. Vodeći se teorijskim i empirijskim saznanjima o učinkovitom školskom vođenju načinjen je integrirani model učinkovitog školskog vođenja. On u sebi sadrži kategorije: vizija, socijalni odnosi, grupna kohezija, školska klima, osobne kvalitete vođe, postavljanje ciljeva i očekivanja te planiranje, koordinacija i evaluacija rada nastavnika. Prema tome, može se zaključiti kako su upravo te kategorije okosnica učinkovitog školskog vođenja i mogu biti putokaz vođama koji teže učinkovitosti organizacije (škole) u kojoj rade.

Ključne riječi: školsko vođenje, učinkovito školsko vođenje, vizija, socijalni odnosi, grupna kohezija, školska klima.

SUMMARY

The purpose of this paper is to identify, categorise and to summarize elements of school leadership that contribute effective leadership. Those elements are confirmed by empirical researches. Effective school leadership was measured by effectiveness of organization (school) based on students academic success, teachers satisfaction with working in an organization and with teachers dedication to work. Using theoretical and empirical findings about effective school leadership, the integrated model of effective school leadership was made. The model is formed by categories such as: vision, social relations, group cohesion, school climate, personal qualities of leader, setting goals and expectations and planning, coordination and evaluation of teachers work. According to that, it can be concluded that those categories are the framework of effective school leadership and can be the guidepost to leaders that aspire effectiveness in their work.

Keywords: school leadership, effective school leadership, vision, social relations, group cohesion, school climate

6. LITERATURA

Bezinović, P. (2010). Samovrednovanje i kvaliteta obrazovanja. Preuzeto 13. rujna 2017. s http://www.azoo.hr/images/AZOO/Ravnatelj/RM/rm/Prirucnik_-_Samovrednovanje_skola_-_AZOO_i_IDI.pdf

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

Burcar, Ž. (2007). *Utjecaj nekih elemenata sustava i nekih procesa na kvalitetu u osnovnoj školi?* Preuzeto 9. ožujka 2017. s <http://free-zg.htnet.hr/ZeljkoBurcar/Sto%20utjece%20na%20kvalitetu%20osnovne%20skole.pdf>

Bruggencate, G. i sur. (2012). Modeling the Influence of School Leaders on Student Achievement: How Can School Leaders Make a Difference? *Educational Administration Quarterly*, 48(4), 699 – 732.

Bush, T. (2008). *Leadership and Management Development*. Los Angeles: SAGE Publications Inc.

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

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

Domović, V. (2009). Teorijski modeli učinkovitosti škola - smjernice za samovrednovanje. Preuzeto 13. rujna 2017. s http://dokumenti.ncvvo.hr/Samovrednovanje/2009-09-23/prezentacija_2.pdf

Drandić, B. (1993). *Priručnik za ravnatelje odgojno – obrazovnih institucija*. Zagreb: Znamen.

Havard, A. (2015). *Istinsko vodstvo: put osobne izvrsnosti*. Split: Verbum.

Herman, R., Herman Epstein, R., Gates, S. M., Arifkhanova, A., Bega, A., Chavez-Herrerias, E., Han, E., Harris, M., Leschitz, J. i Wrabel, S. (2017). *School Leadership Interventions Under the Every Student Succeeds Act*. Preuzeto 24. veljače 2017. s http://www.rand.org/pubs/research_reports/RR1550-2.html

Hulpia, H., Devos, G. i Van Keer, H. (2011). The Relation Between School Leadership From a Distributed Perspective and Teachers' Organizational Commitment: Examining the Source of the Leadership Function. *Educational Administration Quarterly*, 47(5), 728 – 771.

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

Karstanje, P. (2009). *Ravnatelj škole – upravljanje – vođenje*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.

Kolenc – Miličević, I., Britvić, J. i Miličević, I. (2012). Upravljanje kvalitetom obrazovanju: ISO 9001:2008 kao alat za podizanje kvalitete. *Praktični menadžment*, 3, 68-78.

Kovač, V., Staničić, S. i Buchberger, I. (2014). Obilježja i izazovi distributivnog školskog vođenja. *Školski vjesnik*, 63 (3), 395 – 412.

Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S. i Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. Preuzeto 1. ožujka 2017. s <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Pages/How-Leadership-Influences-Student-Learning.aspx>

Male, T. i Palaiologou, I. (2013). Pedagogical leadership in the 21. century: Evidence from the field. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(2), 214 – 231.

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

Peko, A., Mlinarević, V. i Gajger, V. (2009). Učinkovitost vođenja u osnovnim školama. *Odgojne znanosti*, 9, 67-84.

Robinson, V. M. J., Lloyd, C.A. i Rowe, K. J. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635 – 674.

Staničić, S. (2006). *Menadžment u obrazovanju*. Rijeka: Vlastita naklada.

Staničić, S. (2009). *Suvremeni trendovi u školskom menadžmentu*. Preuzeto 1. ožujka 2017. s

https://www.google.hr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiJieXM28TSAhVFnBoKHUMGALUQFggZMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.azoo.hr%2Fimages%2Fstories%2Fdokumenti%2Favnatelji-materijali%2FStanicic_Suvremeni_trendovi.doc&usg=AFQjCNEKy040rF5Mg_ECoet__k5rFx_apQ&sig2=q0-meu2CQleii2dg_SyGYw

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

Vršnik Perše, T., Kozina, A., Javornik Krečić, M. i Ivanuš Grmek, M. (2015). School Leadership and Quality in Education: Similarities and Differences Across the Selected EU Countries. *Život i škola : časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 9(2), 13 – 24.