

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU  
FILOZOFSKI FAKULTET  
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

**KOMPETENCIJE RAVNATELJA  
ZA RUKOVOĐENJE ŠKOLOM**

Diplomski rad

Antonija Bratković

Zagreb, 2018.

Sveučilište u Zagrebu  
Filozofski fakultet  
Odsjek za pedagogiju

**KOMPETENCIJE RAVNATELJA  
ZA RUKOVOĐENJE ŠKOLOM**

Diplomski rad

Antonija Bratković

Mentor: dr. sc. Ivan Markić, doc.

Zagreb, 2018

## **Kompetencije ravnatelja za rukovođenje školom**

### Sažetak

Cilj ovog diplomskog rada je istražiti i usporediti stavove ispitanika o najvažnijim kompetencijama potrebnim za uspješno ravnateljevo rukovođenje osnovnom školom. Istraživanje kvalitativnog karaktera te su u njemu sudjelovala 53 ispitanika podijeljena u četiri skupine ispitanika, odnosno ravnatelj, školski pedagog te učitelji predmetne i razredne nastave iste osnovne škole. Istraživanje se zasnivalo na istraživanju Stjepana Stančića objavljenom 2001. godine. Podaci o stavovima učitelja razredne i predmetne nastave prikupljeni su pomoću ankete, dok se s ravnateljem i pedagogom proveo polustrukturirani intervju. Rezultati pokazuju kako su sve četiri skupine ispitanika kao najvažniju rukovoditeljsku kompetenciju istakle osobnu kompetenciju koja se ogleda u karakterističnim značajkama doživljavanja i reagiranja rukovoditelja. Iza nje ispitanici su smjestili akcijsku kompetenciju, odnosno praktično djelovanje rukovoditelja. Njih prate razvojna i međuljudska kompetencija, dok je stručna kompetencija potvrđena kao najmanje bitna jer ju ispitanici nisu vidjeli kao posebno važnu za rukovodeću poziciju zato što nije potrebna samo za rukovoditeljski položaj ravnatelja, već ju mora posjedovati cijeli pedagoški kadar škole. Iako se mišljenja ispitanika ne poklapaju u svim kompetencijama u potpunost, generalno, sve četiri skupine ispitanika jednako rangiraju danih pet ključnih rukovoditeljskih kompetencija.

Ključne riječi: ravnatelj, rukovođenje školom, rukovoditeljske kompetencije

## **Competence standards for school headteachers**

### Abstract

The purpose of this study is to discover and compare different attitudes towards the most important headteacher's competences needed for successful elementary school leaders. Research is based on the one conducted by Stjepan Stančić published in 2001. This qualitative research was conducted on a sample of 53 examinees divided in four groups: headteacher, pedagogue, first level elementary school teachers and second level elementary school teachers. All of the examinees, at the time of research conducting, were working in the same elementary school. Data were collected in two ways. Both groups of teachers had to fill questionnaire, and data from headteacher and pedagogue was collected using semi-structured interviews. Results showed that all examinees see the personal competence as the most important one. This competence is defined by leader's experiences and responses. Data showed that the next competence is action competence, in other words, practical leader's performance. In the middle there are developing competence and interpersonal competence. At the end, there is professional competence due to opinion that the knowledge of educational process must be acquired by all professionals engaged in elementary school education.

Key words: headteacher, school management and leadership, competence standards

## SADRŽAJ

1. UVOD.....	1
2. OSNOVNA ŠKOLA I NJEZINE SASTAVNICE .....	2
3.1. TEORIJA ORGANIZACIJE I ŠKOLA .....	3
3.2. ORGANIZACIJE KOJE UČE .....	5
3.2.3. ODNOSI U ŠKOLI .....	7
4. UPRAVLJANJE OSNOVNOM ŠKOLOM.....	12
4.1. OBRAZOVNI MENADŽMENT – pojam i određenja .....	12
4.2. ŠKOLSKI MENADŽMENT.....	15
4.3. RAVNATELJ ŠKOLE - definicija uloge.....	17
5. RAVNATELJ KAO RUKOVODITELJ ŠKOLE .....	18
5.1. RUKOVOĐENJE - definicija pojma .....	18
5.2. TEORIJSKI OKVIR RUKOVOĐENJA U ŠKOLI.....	20
5.3. RUKVODEĆA ULOGA RAVNATELJA .....	22
6. KOMPETENCIJSKI OKVIR RUKOVOĐENJA U ŠKOLI .....	22
6.1. KOMPETENCIJE - pojam i određenja .....	23
6.2. RUKOVODEĆE KOMPETENCIJE RAVNATELJA.....	24
6.3. KOMPETENCIJSKI STANDARDI ZA RAVNATELJE U SVIJETU.....	30
6.4. KOMPETENCIJSKI STANDARDI ZA RAVNATELJE - REPUBLIKA HRVATSKA.....	32
7. ISTRAŽIVANJE: KOMPETENCIJE RAVNATELJA ZA RUKOVOĐENJE ŠKOLOM .....	36
7.1. PROBLEM I CILJ ISTRAŽIVANJA .....	37
7.2. ISTRAŽIVAČKA PITANJA .....	38
7.3. NAČIN PROVOĐENJA ISTRAŽIVANJA .....	39
7.4. UZORAK ISPITANIKA.....	39
7.5. POSTUPCI I INSTRUMENTI ISTRAŽIVANJA.....	40
7.6. OBRADA PODATAKA .....	41
7.7. ANALIZA REZULTATA.....	52
7.8. RASPRAVA .....	55
8. ZAKLJUČAK.....	58
LITERATURA .....	60
Prilog 1. Anketni upitnik .....	64
Prilog 2. Protokol intervjua .....	67

## 1. UVOD

Rukovoditeljska uloga ravnatelja jedan je od najbitnijih elemenata koji utječu na uspješan rad škole. Kao živi organ, škola se svakodnevno razvija i gradi te se time i njezino vodstvo treba svakodnevno prilagođavati novim rukovodećim izazovima. Ovo područje školske pedagogije oduvijek je privlačilo pažnju istraživanja, ali tek se u novije vrijeme počelo sustavnije i detaljnije istraživati. U tom okviru, počinju se javljati pitanja o kompetencijama koje su potrebne za takvo rukovodeće mjesto. Koje kompetencije najpotrebnije ravnatelju kao rukovoditelju škole? Kako ravnatelj vidi potrebe svoje rukovoditeljske uloge? Kako ostali sudionici u odgojno-obrazovnom procesu vide kompetencije ravnatelja? Ova pitanja su me potakla da malo dublje i detaljnije istražim ovu temu.

Teorijski dio ovog rada dati će definiciju i pregled osnovne škole kao odgojno-obrazovne ustanove u cijelom obrazovnom sustavu te će se osvrnuti na sve njezine elemente. Drugi dio teorijskog dijela fokusirat će se na ravnateljevu ulogu u osnovnoj školi te na kompetencije koje su za tu ulogu potrebne. Empirijski dio rada za cilj ima utvrditi stavove ravnatelji, pedagoga ako stručnog suradnika te učitelja razredne i predmetne nastave o potrebnim rukovodećim kompetencijama ravnatelja škola. U ovom će dijelu biti prikazana metodologija istraživanja te njegovi rezultati.

Ovaj rad pridonijet će dubljem razumijevanju područja školskog menadžmenta i kompetencijskog okvira ravnatelja osnovnih škola. Rad će iznijeti stavove ravnatelja, ali i pedagoga i učitelja o najvažnijim kompetencijama za rukovođenje školom radi što obuhvatnije i šire slike ovoga područja.

## 2. OSNOVNA ŠKOLA I NJEZINE SASTAVNICE

Kako bi se bolje shvatila ukupnost različitih područja rada ravnatelja za koje mora biti kompetentan, na početku treba opisati školu kao ustanovu kojom ravnatelj rukovodi.

Osnovna škola složeni je organizam u kojem svaka sastavnica ima specifična određenja i nezamjenjiva je u kvalitetno organiziranoj cjelini. Najopćenitije govoreći, prema Državnom pedagoškom standardu, osnovna škola je: “odgojno-obrazovna ustanova u kojoj se provodi odgoj i obrazovanje, a ima najmanje po jedan razredni odjel od prvog do osmog razreda” (Državni pedagoški standard, str. 41). Naravno, ovako široko definiranje ne upućuje na složenost njezine prirode, ali daje suštinsku okosnicu osnovne škole kao ustanove za odgoj i obrazovanje. Međutim, već i navedena općenita definicija otvara pogled na najmanje dvije funkcije škole, odgojnu i obrazovnu koje, iako se međusobno isprepliću, i dalje stoje kao inicijalni prozor u slojevitost i kompleksnost sustava kojim ravnatelj treba rukovoditi.

Nacionalni okvirni kurikulum, NOK (2010), osnovnoškolsko opće obvezno obrazovanje postavlja kao drugu od tri odgojno-obrazovne razine. Prethodi mu predškolski odgoj i obrazovanje, a slijedi ga srednjoškolsko opće obrazovanje. Pogled na tako centralnu poziciju osnovne škole koja stoji prva na "ozbiljnom" obrazovnom putu svake osobe, daje joj veliku težinu temelja daljnjeg obrazovanja. Mušanović i Lukaš (2011) navode kako prema NOK-u osnovnoškolsko opće obrazovanje čine tri ciklusa: od prvog do četvrtog razreda, peti i šesti razred te sedmi i osmi razred. Svaki od navedenih ciklusa uvodi novitet u tijek odgojno-obrazovnog razvoja. Razredna nastava (prvi ciklus) prijelazni je period u kojem se učenik privikava na novi način rada. Iduća dva ciklusa odnose ne na predmetnu nastavu, gdje je treći odlikovan širim spektrom predmeta.

Navedena podjela odnosi se na cikluse koji se izmjenjuju u skladu sa dobi učenika. Međutim, svaki od tih ciklusa zahtijeva i različiti spektar učitelja koji svoj odgojno-obrazovni rad prilagođavaju dobi učenika kojima predaju. Osim učitelja razredne i predmetne nastave u školi djeluju i stručni suradnici, tajnik, voditelj računovodstva, izvršitelji pomoćno-tehničkih poslova, ravnatelj ustanove te ponekad pomoćnici u nastavi, prevoditelji znakovnog jezika i osobni pomoćnici učenika (Državni pedagoški standard, 2008).

Sve navedene djelatnosti, koje su potrebne za nesmetan rad osnovnoškolske ustanove, upućuju na dvojnost rada u školi. S jedne strane postoje stručno-pedagoške djelatnosti, dok su s druge strane administrativno-tehnički poslovi birokratske pozadine koji su poput potpore pedagoškom radu. (Stančić, 2006)

Ovako koncipirana ustanova svoju složenost prikazuje na više različitih razina, odnosno u više različitih kategorija funkcioniranja njezinog sustava.

### **3. ŠKOLA KAO ORGANIZACIJA**

#### *3.1. TEORIJA ORGANIZACIJE I ŠKOLA*

F. Hoffmann 1980. godine daje jedno od najprihvaćenijih određenja pojma organizacije. Prema njemu, postoje četiri temeljna shvaćanja termina: *univerzalno* (uređeno jedinstvo međusobno povezanih pojmova), *institucionalno* (socijalni sustav usmjeren prema određenom cilju unutar jednog društva), *instrumentalno* (sustav formaliziranih pravila kojima se unutar tog sustava upravlja) te *strukturalno* (povezivanje različitih radnih zadataka i radnika oko nekog cilja). (Kapustić, S. (ur.) (1991) I drugi su autori dali svoj doprinos definiranju pojma organizacije, tako Collinson i Fedoruk Cook (2007) organizaciju vide kao kolektiv koji se formira u neku određenu svrhu, s time da ta svrha mora biti izvan dosega pojedincu. Među hrvatskim autorima, Matasović (1990) pod organizacijom podrazumijeva: „...skup ljudi koje povezuju zajednički ciljevi, djelatnost i sredstva, a na neki su način regulirali međusobne odnose“ (Staničić, 2006,298).

Argyris i Schön (1996) daju tri uvjeta koje skupina individualaca mora posjedovati kako bi se mogla nazivati organizacijom: (1) članovi se slažu oko procedura za donošenje kolektivnih odluka, (2) individualne osobe imaju autorizaciju da govore i djeluju u ime svih, (3) određene su granice koje taj kolektiv dijele od ostataka čovječanstva. Navedeni uvjeti dijele organizaciju od skupine ljudi koja se na neko određeno vrijeme "okuplja" oko iste svrhe.

Prema Stančiću (2006) škola se uklapa u okvire organizacije kao: „relativno složena organizacija s umjerenom formalizacijom rada zaposlenog osoblja i jakom centralizacijom vlasti rukovoditelja.“ (Stančić, 2006, 308)

Ovakva konstatacija školu smješta većinski pod okrilje klasičnih koncepcija organizacija koje su u korporativnom svijetu svoj najveći uzmah doživjele u prvoj polovici dvadesetog stoljeća. One u svojoj suštini podrazumijevaju grupiranje zaposlenih u odjele koji su koordinirani od strane nadređenih rukovoditelja. Grupiranje se izvodi prema više točaka, kao što su: funkcije, lokacija, narav posla... Škola je ovdje prepoznata kao ustanova u kojoj su stručni suradnici odvojeni od nastavnika, razredi su podijeljeni u različite smjene, postoje stručni aktivisti i vijeća, i tako dalje. Naravno, škola kao jedna veoma složena organizacija mora imati određene grupacije kako bi lakše funkcionirala te upravo tu do izražaja dolazi još jedan važan segment klasičnih koncepcija - *specijalizacija* kao ključ uspjeha.

Same po sebi, sve navedene kategorije ne moraju biti negativne niti loše utjecati na školu kao organizaciju i njezine zaposlenike. Međutim, neke točke suvremenih koncepcija, koje se počinju javljati u posljednjim desetljećima dvadesetog stoljeća, ukazuju na to kako usko i nefleksibilno praćenje ovako strogo zacrtane organizacije može dovesti do lošije izvedbe. Primjera radi, specijalizaciju, kao jednu od glavnih točaka uspjeha klasične organizacije, suvremene koncepcije dovode u pitanje okrećući pogled prema mogućnosti neefikasnog rada zaposlenika koji se javlja zbog dosade, stresa i drugim indikatorima zasićenosti uskom specijalizacijom. Osim navedenog, za školu kao organizaciju, značajan je i obrat suvremenih koncepcija prema ovlastima koje su u klasičnim koncepcijama bile oslanjane na formalne ovlasti dodijeljene rukovoditeljima, dok suvremene koncepcije na iste ovlasti rukovoditelja gledaju kao na njegovu mogućnost da na zaposlene utječe putem svojih osobnih odlika, vrsne komunikacije, inicijative, vizionarstva... Upravo u ovakav koncept škole gdje rukovoditelj na organizaciju koju vodi više utječe, a manje formalno određuje zadatke, gdje motivira i dijeli svoje vizije napretka, uklapa se slika ravnatelja kao kompetentnog rukovoditelja, kojom se ovaj rad bavi (Stančić, 2006).

Vraćanjem na početnu izjavu da je škola: „relativno složena organizacija s umjerenom formalizacijom rada zaposlenog osoblja i jakom centralizacijom vlasti rukovoditelja.“ (Stančić, 2006, 308), ona detaljnije može biti razrađena putem vrednovanja četiriju elemenata složenosti organizacije: horizontalne, vertikalne, prostorne i vremenske diferencijacije te tumačenja njezine formaliziranosti i centraliziranosti (Robins, P. S., 1995, prema Stančić, 2006).



U smislu horizontalne i vertikalne složenosti, škola se svrstava u relativno jednostavne organizacije. Horizontalna složenost je vidljiva u obrazovnoj strukturi zaposlenih koji imaju različite zadatke prema kojima su podijeljeni u manje organizacijske jedinice (stručno-pedagoški poslovi i administrativno-financijski mogu se navesti kao dvije glavne jedinice). Nadalje, vertikalna diferencijacija, koja se odnosi na hijerarhijske razine, u osnovnoj školi podijeljena samo na dvije razine: glavnog rukovoditelja, odnosno ravnatelja i operativne izvršitelje.

S druge strane, prostorna i vremenska diferencijacija znatno su složenije. Prostorna ponajviše zbog teže organizacije škola u manje urbanim sredinama gdje se susrećemo s problemom organizacije rada područnih škola. Kod vremenske organizacije, složenost se očituje u dvije ili tri smjene koje neke škole imaju te u koordiniranju čak i više škola u jednoj školskoj zgradi.

Formaliziranost škole kao organizacije očituje se u administrativno-financijskim poslovima koji su visoko formalizirani što znači da zaposlenici imaju minimalan utjecaj na njihov sadržaj i način ostvarivanja. Međutim nastava, kao dominantna u školskom programu, a s njom i stručno-pedagoški poslovi, samo su djelomično standardizirani (u svojim tehničkim detaljima organizacije) te se u njima potiče kreativnost i vizionarstvo.

Iako je sama nastava i metodika kojom će nastavnik učenicima prenijeti određen nastavni program prepuštena na odabir nastavniku, financiranje, prioriteta u radu, normativi, standardi i ocjenjivanje veoma su strogo određeni raznim propisima i dokumentima. U tom smjeru, centralizacija škole od strane vlasti dosta je velika i ona dovodi u pitanje mogućnosti kreativnog pristupa nastavnika te sudjelovanja u odlučivanju o sadržaju nastave koji sa sobom vuče prethodno navedenu metodiku rada u nastavi. Na jednak način "sputavana" je i ravnateljeva uloga vizionara, rukovoditelja. (Stančić, 2006)

### *3.2. ORGANIZACIJE KOJE UČE*

U svakoj organizaciji pojedinci uče, no, to ne znači da se uvijek radi o *organizaciji koja uči*. Kako bismo školu prepoznali kao organizaciju koja uči, moramo istu definirati osnovnim obilježjem takvih organizacija, a to je: "namjerno korištenje pojedinačnog, grupnog i sistemskog učenja kako bi se usadio novi način razmišljanja i

prakse koji kontinuirano obnavljaju i transformiraju organizaciju u smjeru koji podupire zajedničke ciljeve."(Collinson, Fedoruk Cook, 2007, 8) Učenje u ovom kontekstu nije samo prenošenje informacija, već ono u kojem članovi grupe zajednički razumijevaju svoju okolinu i nakon toga poduzimaju akcije kako bi na tu okolinu utjecali.(Collinson,Fedoruk Cook, 2007) Radi sistematičnije definicije učeće organizacije, valja spomenuti pet elemenata Petera Senge (1990) koji čine organizacije koje uče : *osobna izvrsnost* (kreiranje razvojnoga puta koji vodi k razini izvrsnosti cjeloživotnim učenjem), *zajednička vizija* (proizlazi iz djelomičnih vizija pojedinaca i timova), *sustavni način razmišljanja* (provođenje zajedničke vizije u koordinirane akcije koje uključuju sve pojedince i timove), *timski rad* (sustav pojedinaca koji se nalaze u interakciji s drugim članovima tima i s drugim timovima) i *mentalni modeli* (individualna, timska i organizacijska razina učenja, gdje se ono vidi kao višestran i dinamičan proces na sve tri razine).( Rupčić, 2006)

Levitt i March (1988) svoj pogled na organizaciju koja uči temelje na pretvorbi zaključaka iz povijesti u rutine koje vode ponašanje. I mnogi drugi teoretičari svoje definicije temelje na misli da je "organizational learning" proces koji se događa kada se određene naučene čestice koriste za postizanje zajednički konstruiranog cilja: Argyris i Schön (1978), Daft i Weick (1984), Fiol i Lyles (1985). ( Collinson, Fedoruk Cook, 2007)

Organizacija koja uči je organizacija koja prihvaća navedenih pet ideja Petera Senge i istodobno ih primjenjuje te svojim holističkim pristupom nastoji pomiriti interese svih zainteresiranih strana, odnosno, razvijanjem potencijala zaposlenih i njihovim osobnim rastom omogućiti rast same organizacije.

Prioritet je, dakle, njegovati znanje i ciljeve koje ljudi osjećaju kao svoje vlastite. Proces preobrazbe tradicionalne organizacije u organizaciju koja uči znači promjenu stava koji ona zauzima prema budućnosti. I sve dok je tradicionalna organizacija usmjerena na prilagodbu budućnosti, pri tome ne ulažući napor da istinski razumije zašto su neke promjene nužne, niti uvažavajući potencijal ljudskih resursa, ona umanjuje svoju vrijednost i skraćuje svoj vijek trajanja. Nasuprot tome, Galić ističe da: „organizacija koja uči stvara budućnost zahvaljujući tome što informacije, znanje i ljudske resurse uzdiže na pijedestal“ (Galić, 2010,182). Takva je organizacija budućnost suvremenog poslovanja.

Da bi se ostvarilo organizacijsko učenje, temeljeno na timskom i individualnom, potrebno je promijeniti razmišljanja ljudi i kulturu same organizacije, a to je posao pojedinaca na rukovodećim pozicijama koji moraju postići oblikovanje, podržavanje i jačanje učenja na svim razinama. Za mnoge autore je vođenje, kao jedna o osnovnih funkcija menadžera, ključno za proces ostvarivanja ideje organizacijskog razvoja i kontinuiranog učenja. Čepić (2009) prema Sengeu (1990) navodi neke ključne osobine lidera (vođa): ima sposobnost oblikovanja i omogućivanja učenja putem kojeg članovi organizacije mogu njegovati svoje majstorstvo, pomaže timovima da uče zajedno, stvara zajedničke vizije, razumije različite mentalne modele te ima sposobnost povezivanja svih ovih sastavnica putem sustavnog mišljenja. U studijama koje proučavaju načine vodstva pojavio se pojam *novog profesionalizma* (Čepić, 2009), koji se odnosi na profesionalni razvoj pozicije ravnatelja odgojno-obrazovnih ustanova. Novi profesionalizam uključuje nekoliko pomaka (prema Hargreaves, 1994, kod: Čepić, 2009): od individualizma do suradnje, od jednog do dvoje, od hijerarhije do timova, od supervizije do mentorstva, od izobrazbe do profesionalnog razvoja, od komunikacije do partnerstva, od autoriteta do ugovora, od procesa do produkta i od samoodržavanja do ovlašćivanja. Sve navedene karakteristike suvremenog rukovoditelja, rukovoditelja koji vodi živu organizaciju u konstantnom procesu učenja, treba imati na umu pri skiciranju kompetencija koje su potrebne ravnatelju za rukovođenje školom. Škola mora biti organizacija koja uči, a ravnatelj koji zajedno sa svojim timom uči kroz svakodnevnu komunikaciju te pri tome stvara organizacijske ciljeve, od tradicionalne škole može "stvoriti" upravo takvu, učeću organizaciju.

### 3.2.3. ODNOSI U ŠKOLI

Kao i u svakoj drugoj organizaciji, tako i u školi, za uspjeh su veoma važni odnosi između svih činitelja organizacije. Dobri međudodnosi stvaraju pozitivno ozračje koje onda utječe na kvalitetu nastave i sve ostale elemente odgojno-obrazovne ustanove. Bez dobrih međuljudskih odnosa školu je nemoguće voditi u smjeru zajedničke vizije i ciljeva. A za uspostavu vizije i ciljeva ustanove potrebna je ugodna školska klima koju čine: uvažavanje učenika, demokratsko vođenje, sudjelovanje zaposlenih u odlučivanju, podjela odgovornosti i otvorenost za inovaciju. (Stančić 2006) Kada se govori o međuljudskim odnosima, termin obuhvaća velik spektar različitih vrsta odnosa, ali oni

koji vode prema stvaraju i ostvarivanju zajedničke vizije su suradnja, sukob i timski rad. Oni svojim postojanjem kontinuirano potiču organizaciju u smjeru razvoja i inovacije, novog stvaranja. (Blažević, 2014) Kako bi ravnatelj bio uspješan rukovoditelj, kako bi mogao razvijati svoje kompetencije te ih implicirati u svoj svakodnevni rad, treba uspostaviti pozitivnu školsku klimu putem dobrih međuljudskih odnosa i suradnje. Ovi procesi događaju se paralelno i međusobno su veoma ovisni. Stoga je bitno prije samog sustava upravljanja i rukovođenja istaknuti nekoliko najbitnijih crtica o životnosti organizacije; odnosima među njezinim sastavnicama, odnosno ljudskim činiteljima. Griffin (1990) ističe upravo važnost uloge ravnatelja u stvaranju i održavanju interakcije među školskim djelatnicima unutar, ali i izvan same ustanove. (Blažević, 2014) Zbog prirode ovog rada, fokus će biti na odnosima 'školskih skupina' poput stručne službe i učitelja s ravnateljem kao rukovoditeljem.

#### *3.4.1. STRUČNI SURADNICI*

"Stručni suradnici su, po definiciji, stručnjaci za interni razvoj obrazovnih ustanova, čiji se doprinos mjeri u broju i kvaliteti pozitivnih promjena." (Stančić, 2004, 178)

Iako je danas opće prihvaćena definicija stručnih suradnika koju nam daje Stančić, tijekom godina stručni suradnici su mijenjali svoju ulogu u školi. Potreba za stručnim službama u Hrvatskoj javlja se krajem 1960-ih godina kada im je prva zadaća bila stvaranje ideje o jedinstvenoj školi. (Mrkonjić, Zorić, 2001) Prvotno, oni su bili pomoć ravnatelju kako bi se što bolje ostvarila pedagoška uloga škole. Međutim, s godinama, njihova se uloga okrenula pomoći učenicima: "[...]da bi se oni mogli razvijati u skladu sa svojim sposobnostima i uspješnije usvajati sadržaje školskog programa."(Jurić, Mušanović, Stančić, Vrgoč, 2001, 5) Suvremeno školstvo ulogu stručnih suradnika vidi kao ulogu nositelja razvojno-pedagoške djelatnosti, na čelu s ravnateljem škole. (Jurić, Mušanović, Stančić, Vrgoč, 2001) Zrilić (2004) radi deskriptivnu analizu zastupljenosti stručnih suradnika u osnovnim školama. Prema tom istraživanju, odnosno prema podacima Ministarstva prosvjete i športa za školsku godinu 2003/04., 61% osnovnih škola ima zaposlenog pedagoga, njih 24% defektologa, 18% psihologa, a samo 0.8% socijalnog radnika. Alarmantan podatak je taj što čak 15%

škola nije imalo niti jednog od navedenih stručnih suradnika. Istraživanje pokazuje kako se najveći postotak zaposlenih djelatnika stručne službe odnosi na knjižničare koji su zaposleni u 74.58% škola. Ovome treba pridodati kako, iako nešto kasniji, Državni pedagoški standard (2008) propisuje kako svaka osnovna škola koja ima do 180 učenika mora zapošljavati dva stručna suradnika, a jedan od njih mora biti pedagog. (Državni pedagoški standard, 2008) U istraživanju koje 2001. godine provodi Mrkonjić na 40 ravnatelja odgojno-obrazovnih ustanova, njih 50% izjasnilo se kako je stručna služba u odgojno-obrazovnim ustanovama 'potrebna', 15% kako je 'veoma potrebna', a 30% kako je 'nužna', dok je 5% ispitanika reklo kako ista 'nije potrebna'. (Mrkonjić, Zorić, 2001) Usporedba podataka dobivenih istraživanjem i propisanog standarda svojim nepoklapanjem još više ističu važnost kvalitetnog odnosa stručnih suradnika sa ravnateljima kako bi škola bila što uspješnija.

Možda najintenzivniji odnos koji ravnatelj ima u školi, je onaj sa školskim pedagogom. "Pedagog je stručnjak za stručno-pedagoški razvoj škole. Školski pedagog najšire je profiliran stručni suradnik s najbogatijim područjem rada, koji ostvaruje razvojnu pedagošku djelatnost škole te kao visoko stručna osoba obnaša poslove u stručno-razvojnoj (pedagoškoj) službi suvremene škole (Stančić, 2001; Mijatović, 2002)." (Jurčić 2016, 249) Njegov odnos s ravnateljem stvara se pomaganjem u ostvarivanju upravo stručno-pedagoške funkcije škole, gdje se ističe činjenica da bi upravo ova školska funkcija trebala biti u fokusu ravnateljava rada (80% vremena naprema 20% koje bi trebao odvajati na administrativno-tehničke poslove). (Stančić, 2006) Ravnatelj i pedagog imaju tri moguće situacije s obzirom na radno iskustvo: (1) oboje imaju specifično iskustvo koje proizlazi iz njihove stručne spreme i radnog iskustva, (2) ravnatelj ima iskustva u rukovođenju školom dok je pedagog tek započeo staž i praksu, i (3) obrnuto, kada pedagog ima određeno iskustvo na svojoj poziciji, a ravnatelj ima samo nastavno iskustvo (nema iskustva u rukovođenju školom). (Jurić, 2004, prema Jurčić 2016) Suvremeni pedagog je stručna podrška i savjetovanje ravnatelju. Ova uloga najviše se ističe na sljedećim poljima rada: zadaci vezani uz postizanje ravnoteže između nastavničkih, učeničkih i roditeljskih potreba, zahtjeva i očekivanja; izgradnja i provedba školskog kurikulumu; vrednovanje pedagoškog tijekom odgojno--obrazovnih funkcija škole i nastave; uspostavljanje kulture rada (kvalitetni međuljudski odnosi, suplaniranje i suodlučivanja, kontinuirano učenje i utjecaj

naučenog na promjene). (Jurčić, 2016) Jurčić (2016) ističe kako do mogućih nesporazuma u odnosu pedagoga i ravnatelja može doći ukoliko ravnatelj ulogu pedagoga vidi kao svoju 'produženu ruku', kada je moguće stvaranje viđenja pedagoga kao 'školskog potrčka'.

Iako su školska pedagogija i psihologija komplementarne profesije, one imaju posve različito obrazovanje i praktično polje djelovanja. (Jurić, Mušanović, Stančić, Vrgoč, 2001) Školski psiholog primjenjuje stečena teorijska znanja i koncepcije te terapijska i teorijska savjetodavna iskustva u odgojno-obrazovni proces te je težište njegova rada:"[...] analiza školske zbilje, te individualni i grupni rad s djecom/učenicima [...]".(Jurić, Mušanović, Stančić, Vrgoč ,2001,39) Njihova suradnja s ostalim akterima odgojno--obrazovnog procesa je ona razvojna, odnosno oni pridonose osposobljavanju školskih djelatnika za bolje razumijevanje potreba učenika, njihovog ponašanja te djelovanja u skladu s viđenim stanjem. (Jurić, Mušanović, Stančić, Vrgoč, 2001)

U školi, kao stručni suradnik, još radi defektolog/logoped koji: "radi na otkrivanju, dijagnosticanju i terapiji djece i učenika s teškoćama u razvoju." (Jurić, Mušanović, Stančić, Vrgoč, 2001, 39) Prema Cimperman, Kalember, Šoić i Žilić (1999) defektolozi obavljaju polivalentni rad koji onda omogućava trijažnu dijagnostiku učenika. Defektolozi/logopedi neposrednim radom s učenicima imaju dva polja djelovanja s učenicima s poremećajima u ponašanju organske etimologije, rehabilitacijski rad i rehabilitacijski rad.

Socijalni radnik se u školi bavi utvrđivanjem socijalnog statusa učenika, pojedinih skupina i razrednih odjela te analizom socijalne situacije ustanove i svih njezinih čimbenika. Knjižničar ima dvije uloge, onu informativnu i onu formalnu u kojoj potiče razvoj čitalačke kulture i samostalnog korištenja svih izvora znanja. (Jurić, Mušanović, Stančić, Vrgoč, 2001)

### 3.4.2. UČITELJI

Ravnatelj u svom opisu radnog mjesta ima nekoliko točaka u kojima se izravno dovodi u odnos s učiteljima (u sklopu ovog rada pod pojmom *učitelji* obuhvatit će se učitelji razredne te učitelji predmetne nastave). Prema Pedagoško-pravnom priručniku,

ravnateljeve formalne obaveze koje se odnose na učitelje su: "[...] posjećivati nastavu i druge oblike odgojno-obrazovnog rada, analizirati rad učitelja, nastavnika i stručnih suradnika te osigurati njihovo stručno osposobljavanje i usavršavanje; ravnatelj planira rad, saziva i vodi sjednice učiteljskog, odnosno nastavničkog, odnosno odgajateljskog vijeća, u suradnji s učiteljskim, odnosno nastavničkim, odnosno odgajateljskim vijećem predlaže školski kurikulum, poduzima mjere propisane zakonom zbog neizvršavanja poslova ili zbog neispunjavanja drugih obaveza iz radnog odnosa[...]"(Pravno-pedagoški priručnik za osnovne i srednje škole, 2011, 324), brine za njihovu sigurnost te prava i interese. (Pravno-pedagoški priručnik za osnovne i srednje škole, 2011)

Već i u ovim formalnim zadaćama ravnatelja vidi se konstantna komunikacija s učiteljima, a dodaje li ovome jednostavna činjenica da je rad u jednoj organizaciji isprepleten i mnoštvom neformalnih odnosa i grupa (prijateljskih ili interesnih) (Jurić, 2004), dobije se slika veoma zamršenih i slojevitih odnosa. Bahtijarević i Šiber (1999) naglašavaju kako je ravnatelj: "[...] središnja osoba koja može učiniti ljude sposobnima za zajednički život i uspješan rad, postići da njihova snaga bude djelotvorna, a njihove slabosti nevažne."(Matijević Šimić, 2014, 231) Sve navedeno stvara veoma intenzivnu sliku odnosa ravnatelja s učiteljima, koji se gradi u svakodnevnim odgojno-obrazovnim i organizacijski uvjetovanim situacijama. Možda najveća uloga u ovom odnosu mogla bi biti ona ravnatelja kao motivatora. Prema istraživanju Matijević Šimić (2011), učitelji razredne nastave 18 škola s područja Ličko-senjske, Šibensko kninske i Karlovačke županije ispunjavali su upitnik o motiviranju i demotivaciji ravnatelja u školama u kojima rade. Upitnik je ispunilo 150 učitelja koji su procijenili 5 ravnateljica i 13 ravnatelja osnovnih škola. Autorica istraživanja zaključuje kako su učitelji za najbolje rukovoditelje odabrali one koji znaju slušati, motivirati, podržavati. Rukovoditelji bi trebali (što je moguće više) u procese odlučivanja uključiti sve učitelje, povećati njihovu odgovornost zadajući im razne zadatke, te možda najvažnije: "[...] razviti radni kontekst koji je poduprijet profesionalnom kulturom tolerancije, kooperacije, kompromisa i brige za druge." (Matijević Šimić, 2014, 238)

## 4. UPRAVLJANJE OSNOVNOM ŠKOLOM

### 4.1. OBRAZOVNI MENADŽMENT – pojam i određenja

Razvojem suvremenog društva razvijaju se i nova područja istraživanja njegove organizacije. Jedno od takvih područja zasigurno je i menadžment. Pojam se javlja u industrijskom društvu XIX. stoljeća zajedno sa sve većim i ubrzanijim razvojem gospodarstva. S vremenom ta prvotna uska povezanost s gospodarstvom popušta i menadžment postaje jedan od glavnih pojmova suvremenog društva. Inicijalna znanstvena obrada pojma pripada američkom inženjeru F. W. Tayloru koji je proveo novu organizaciju rada u vrijeme masovne proizvodnje industrijske revolucije. Danas je, zbog njegove rasprostranjenosti i širine, menadžment teško jednoznačno definirati. Stančić (2006) ukazuje na menadžment kao na: “[...] usklađivanje i racionalno korištenje ljudskih i materijalnih potencijala da bi se ostvarili razvojni ciljevi [...]” (Stančić, 2006, 12) i time uokviruje bit menadžmenta koji Vladimir Jurić (2004) u svom članku opisuje kao: “[...] koordinaciju radova pojedinaca zbog grupnog i učinkovitijeg postizanja ciljeva koje pojedinac ne može postići.” (Jurić, 2004, 138) U svim navedenim definicijama pojam menadžmenta odnosi se na način rada organizacije i njeno vođenje prema određenom cilju. Njegove odrednice su, prema Stančiću (1999): odlučivanje, koordiniranje, utjecanje, povezivanje i komuniciranje. One još više i detaljnije upućuju na organizacijski i rukovodni aspekt menadžmenta te je iz njih vidljiva mogućnost prenošenje prvotno gospodarskog pojma na suvremeni školski sustav.

Postoji mnogo modela menadžmenta u obrazovanju (Cuthbert 1984., Bolman i Deal 1997., Morgan 1997.) (Stančić, 2007) Međutim, ono što povezuje gotovo sve teoretičare je premisa da svaki menadžer ima dva polazišta: postizanje rezultata (*'task' oriented*) i međuljudske veze (*'people' oriented*). Stariji teoretičari upravo su na konfliktu ovih dviju polazišta rukovoditelja i njihovoj polarnosti zasnivali svoja stajališta, poput Schmidt-Tannenbaum kontinuuma koji kaže da, što je više osoba koncentrirana na rezultat, to će manju brigu voditi o međuljudskim vezama i obrnuto. Dakako, nije dugo trebalo da teorija nađe ovo gledište i ustanovi kako dva polazišta nisu međusobno isključiva (npr. Blake i Mouton, 1994). (Everard, Morris, Wilson, 2004)



U hrvatskoj literaturi je, čini se, najprihvaćenija integracija svih navedenih teoretičara koju ostvaruje engleski autor Tony Bush. On daje klasifikaciju šest modela menadžmenta koji se primjenjuju u odgojno-obrazovnim organizacijama: formalni, kolegijalni, politički, subjektivni, dvoznačni i kulturološki model. (Stančić, 2007) Kriteriji prema kojima Bush analizira ove menadžerske modele su: razina slaganja oko cilja, značenje i valjanost strukture organizacije, odnos institucije i okoline (društva) te strategije rukovođenja obrazovne ustanove. Formalni modeli (*formal models*) organizaciju vide kao hijerarhijski posložen sistem u kojem je rukovoditelj formalno pozicionirani autoritet koji racionalno dolazi do zadanih ciljeva te je dogovoran za financiranje ustanove. Ostalih pet modela: "[...] razvijaju se kao odgovor na slabe točke onoga što se tada smatralo 'konvencionalnom teorijom' [...]" (Bush, 2011, 193) te demonstriraju ograničenja formalnog modela konceptualizirajući alternativniji pogled na školski menadžment. Kolegijalni modeli (*collegial models*) moć dijele između nekih ili svih članova organizacije koji razumiju organizacijske ciljeve, a odluke se donose diskusijom koja vodi ka koncenzusu. Za razliku od koncenzusa koji je vodilja kolegijalnih modela, politički modeli (*political models*) zasnivaju svoj način donošenja odluka na pregovorima interesnih skupina. U takvom ozračju, konflikt se smatra prirodnim fenomenom te je moć više na strani dominantne koalicije nego jednog formalnog rukovoditelja. Subjektivni modeli (*subjective models*) u potpunosti se sumiraju u interesima pojedinaca koji čine organizaciju, odnosno organizacija za svakog člana ima drugačije značenje koje proizlazi iz njegovog životnog okvira i vrijednosti. Određenu fluentnost i nedostatak determiniranosti subjektivnih modela dijele i dvojni modeli (*ambiguity models*). Prema njima, nepredvidivost je dominantna crta organizacije, gdje nije jasno postavljen objekt organizacije, procesi nisu shvaćeni, a članovi mogu, kako ih volja, sudjelovati ili ne u donošenju odluka. Posljednji, kulturni modeli (*cultural models*) drže kako su vjerovanja, vrijednosti i ideologije u središtu organizacije putem kojih njezini članovi vide vlastito i ponašanje drugih te zajedno stvaraju norme koje postaju tradicije očitovane u simboli i ritualima te organizacije. Uz navedene modele, veoma je važno istaknuti kako svaki model (općenito govoreći, ne samo na primjeru Busheve podijele) praktično djeluje na dva načina: (1) bazična orijentiranost ili dominantni stil je onaj kako se osoba prirodno ponaša ili se želi

ponašati, dok je (2) ponašanje način na koji se osoba ponaša u određenoj situaciji. (Everard, Morris, Wilson, 2004)

Kako je odgojno-obrazovni sustav organiziran u više različitih razina upravljanja (državna, regionalna, lokalna i razina odgojno-obrazovne ustanove) (Stančić,2006), koje zahtijevaju zasebnu organizaciju unutar svoje domene djelatnosti, tako i menadžment prati tu njihovu "razinsku" različitost. U školskom sustavu, prema tome, možemo razabrati nekoliko različitih podtipova menadžmenta. Kao razinski najviši stupanj organizacije javlja se menadžment u odgoju i obrazovanju. Stančić (2006) ga objašnjava kao: "[...] koordinaciju ljudskih i materijalnih potencijala u području odgoja i obrazovanja da bi se postigli ciljevi utvrđeni državnom prosvjetnom politikom." (Stančić, 2006, 20) Ekvivalent ove razine menadžmenta u svom članku navodi Vladimir Jurić (2004) koji ga naziva menadžmentom odgojno-obrazovnog sustava. On razine menadžmenta dijeli, prema voditeljima određenih sustava, na : ministra, savjetnike, ravnatelja i razvojne djelatnike, odgajatelje, učitelje i nastavnike. Ovdje dolazi do određene razlike u viđenjima razina rada odgojno-obrazovnog sustava. Stančić ih vidi prema tijelima vlasti koje su odgovorne za određene razine upravljanja, dok Jurić, preko pregleda osoba koje upravljaju, veći naglasak stavlja na samo upravljanje unutar škole dodajući razinu razrednog menadžmenta. (Jurić, 2004)

Relevantnost ili nedostatak relevantnosti različitih razina upravljanja u školskom sustavu vidljiva je iz, još uvijek, naglašene centraliziranosti hrvatskog školstva. Prosvjetne vlasti u tijelu Ministarstva znanosti i obrazovanja na regionalnoj i lokalnoj razini (putem jedinica Agencije za odgoj i obrazovanje te ureda državne uprave) još uvijek imaju glavnu riječ u donošenju većine odluka o školstvu. (Stančić, 2006) Međutim, suvremena težnja većoj autonomiji, koja je zahvatila i školstvo, sve veći naglasak stavlja upravo na autonomiju škola. Procesom decentralizacije sve se veća odgovornost spušta prema nižim razinama upravljanja, odnosno odlučivanja. U okviru školstva, to znači da se od rukovoditelja očekuje da: "[...] samostalno donosi odluke u interesu škole i učenika i da se pobrine za kvalitetno ostvarivanje tih odluka."(Stančić,2008,5) U svome istraživanju Peko, Mlinarević i Gajger (2009) govore o sve naglašenijem procesu decentralizacije škola koja je vidljiva iz srednjih vrijednosti vizije razvoja škole koju stručni suradnici te učitelji i nastavnici imaju o ustanovi u kojoj rade. Ovdje vizija: "[...] predstavlja sliku poželjne budućnosti prema

kojoj se usmjeravamo.”(Preko, Mlinarević,Gajger, 2009, 6) te je rad na njoj unutar školskog kolektiva veliki korak prema decentralizaciji školstva. S obzirom na navedene primjere, potrebna je veća istraživačka usmjerenost na školski i razredni menadžment, odnosno menadžment razine pojedine škole, koji je autonomiji od regionalne i lokalne razine obrazovnog menadžmenta te se čini relevantnijim za istraživanje kompetencija ravnatelja. Naime, upravo autonomija ravnatelja, koja proporcionalno sa sobom donosi i veću autonomiju škole, daje mogućnosti razvitka većeg spektra kompetencija.

Proces decentralizacije sa sobom povlači i specificiranje sastavnica školskog sustava s obzirom na menadžerske zadatke. Stančić (2006) donosi tri sastavnice menadžmenta u obrazovanju koje korespondiraju sa razinama upravnih vlasti: upravljanje, rukovođenje i vođenje. Iako na prvi pogled pojmovi mogu biti interpretirani kao sinonimi, svaki od njih ima specifična određenja koja ga terminološki osamostaljuju. Upravljanje se odnosi na menadžment školskog sustava te je prema tome funkcija vlasnika, obično države, i teži usklađivanju potencijala za optimalno ostvarivanje ciljeva. Rukovođenje je menadžment odgojno-obrazovne ustanove i izvršna je funkcija upravljanja koju preuzimaju ministar prosvjete i njegovi pomoćnici sve do ravnatelja škole. Menadžmentom ljudskih potencijala u školi bavi se vođenje koje se odnosi na: “[...] usklađivanje ljudskog potencijala da bi se ostvarili ciljevi odgojno-obrazovnog procesa.”(Stančić, 2006, 25) Fokusrajući se usko na ljudski potencijal, ono je samo jedna od rukovodnih funkcija uz planiranje, organiziranje i vrednovanje. Okvire definicije pojmova upravljanja i vođenja potvrđuje i Jurić (2004) koji u puno širem određenju, upravljanje vidi kao ekvivalent menadžmentu u vidu: “[...] pokretanja drugih da uspješno obavljaju svoj posao”, a vođenje kao: “[...] utjecaj na ljude.” (Jurić, 2004, 138)

#### *4.2. ŠKOLSKI MENADŽMENT*

Školski menadžment bavi se ljudskim i materijalnim resursima te ih koordinira: “[...] u odgoju i obrazovanju da bi se postigli ciljevi utvrđeni prosvjetnom politikom, koji su pobliže određeni kompetencijama dugoročnog razvoja obrazovanja, programskim orijentacijama, sistemskim zakonima i sličnim dokumentima.”(Stančić, 1999, prema Silov, 2001, 45) Kako bi se ova definicija školskog menadžmenta koju

daje Stančić lakše razumjela, važno je još jednom naglasiti odrednice upravljanja školstvom, radi uvidjela u izvršne uloge školske institucije. Naime, Stančić (2006) ukazuje na četiri razine upravljanja u obrazovanju: nacionalnu razinu, regionalnu razinu, lokalnu samoupravu i razinu obrazovne ustanove. Suzimo li fokus samo na osnovnu školu, razine upravljanja dijele se na administrativno upravljanje i stručne organe. Administrativno upravljanje školom preuzimaju ravnatelj i školski odbor (u njemu su predstavnici pedagoškog osoblja, roditelja i predstavnici osnivača), dok su stručni organi pedagoška služba, učiteljsko vijeće, razredno vijeće i razrednik koji odlučuju o stručnim problemima ostvarivanja zadaća škole.

Iako se na prvi pogled čini kako ovakva podjela potrebe škole i njezine zadatke dijeli na više sastavnica njezine organizacije, upravljanje u praksi većinom kreće od osobe ravnatelja, čija se uloga često poistovjećuje s pojmom školskog menadžmenta. Takvo poistovjećivanje autori Vidić, Matas i Puljić (2009) vide u zakonski određenoj dvojnoj funkciji ravnateljeva posla na školskog upravitelja i pedagoškog rukovoditelja.

Važnost školskog menadžmenta ističu i Bush i Middlewood (2013) ukazujući na velik potencijal rukovoditelja institucija, bez obzira na ograničenja koje nameće centralizacija ili nacionalno propisane smjernice rada (kao što je navedeno u poglavlju Obrazovni menadžment - u hrvatskom školstvu još je prisutna visoka razina centralizacije koja bi mogla biti ograničavajući faktor u rukovodećoj ulozi ravnatelja). Autori navode kako postoje dva glavna razloga velikog prostora za "osiguravanje" motivacijskog utjecaja ravnatelja. Prvotno, motivacija je individualno pitanje. Nacionalni okviri nikad neće moći propisati osjećaje i razmišljanja radnika, dok je ravnatelj u mogućnosti znati razmišljanja svih zaposlenih u školi. Drugi razlog leži u sljedećoj činjenici - što je direktnija i bliža dobit neke akcije, to je veći njezin utjecaj. Kratkoročni ciljevi otvaraju vrata većoj praktičnosti i relevantnosti rješenja od generalnih i dugoročnih ciljeva. (Bush, Middlewood, 2005)

Trendovi u školskom menadžmentu veliku ulogu daju suradnji škole s lokalnom zajednicom. Zajednica je stalan 'konzument' školskih usluga (Staničić, 2003) te je međusobna suradnja ova dva društvena čimbenika veoma važan uvjet društvenog napretka. Osim na važnu ulogu lokalne zajednice, autor naglašava i prvotnu važnost posvećivanja učenicima kao najvažnijim subjektima unutar školskog sustava. Uz to, ističu se ISLLC standardi prema kojima je ravnatelj: "[...] voditelj odgojno-obrazovnog

procesa koji se zalaže za uspjeh svih učenika[...]" (ISLLC Standards - Interstate School Leaders Licensure Consortium, 1996, prema Stančić, 2003, 298) Na kraju članka, Stančić ističe važnost kompetencija koje su potrebne za uspješan školski menadžment, a koje se većim dijelom stječu obrazovanjem, a samo djelomično iskustvenim učenjem.

#### *4.3. RAVNATELJ ŠKOLE - definicija uloge*

Prema Pravno-pedagoškom priručniku za osnovnu i srednju školu (2011) ravnatelj je: "poslovni i stručni voditelj školske ustanove." (Pravno-pedagoški priručnik, 323) Prema tome, on je odgovoran za zakonitost rada i stručni rad školske ustanove. Članak 125 Pravno-pedagoškog priručnika navodi da je ravnatelj kao stručni voditelj zadužen za organizaciju rada škole (predlaže godišnji plan i program rada, statut te opće akte, financijski plan, polugodišnji i godišnji obračun, odlučuje o zasnivanju i prestanku radnog odnosa, provodi odluke stručnih tijela i školskog odbora, planira rad, saziva sjednice svih vijeća, poduzima mjere za neizvršavanje poslova, ogovara za sigurnost svih u školi, surađuje s državnom upravom). Ovaj dio zaduženja većinski se odnosi na vođenje brige o programu škole i administrativnim zadacima. Drugi dio zaduženja navedenih u ovom članku odnosi se više na samu angažiranost oko odgojno-obrazovnog procesa i nastave ("posjećuje nastavu i druge oblike odgojno-obrazovnog rada, analizira rad učitelja, nastavnika i stručnih suradnika te osigurava njihovo stručno osposobljavanje i usavršavanje; [...] brine se o sigurnosti te o pravima i interesima učenika i radnika školske ustanove; [...] surađuje s učenicima i roditeljima; [...] nadzire pravodobno i točno unošenje podataka u elektronsku maticu" (Pravno-pedagoški priručnik, 324).

Pravno-pedagoški pravilnik po članku 126 propisuje i koja osoba može biti imenovana za ravnatelja, odnosno, ravnatelj može biti osoba koja: "ima završen sveučilišni diplomski studij ili integrirani preddiplomski i diplomski sveučilišni studij za učitelje ili stručni četverogodišnji studij za učitelje kojim se stječe 240 ECTS bodova ili diplomski specijalistički stručni studij ili četverogodišnji dodiplomski stručni studij kojim je stečena visoka stručna sprema u skladu s ranijim propisima; ispunjava uvjete za učitelja, nastavnika ili stručnog suradnika u školskoj ustanovi u kojoj se natječe za ravnatelja, ima najmanje 8 godina staža osigurana u školskim ili drugim ustanovama u

sustavu obrazovanja ili u tijelima državne uprave nadležnim za obrazovanje, od čega najmanje 5 godina na odgojno-obrazovnim poslovima u školskim ustanovama; ima licenciju za rad ravnatelja." (Pravno-pedagoški priručnik, 324) Osoba koja posjeduje ove kriterije može se prijaviti za posao ravnatelja škole. O tome tko će od prijavljenih kandidata posao i dobiti odlučuje školski odbor, tijelo koji se sastoji do sedam osoba koje su usko povezane s radom škole: tri učitelja, dva predstavnika lokalne zajednice, dva predstavnika roditelja. Ovako izabran ravnatelj iduće će četiri godine biti "osoba odgovorna za funkcioniranje cjelokupnog odgojno-obrazovnog rada u školi [...]" (Burcar, 2007, 1)

## 5. RAVNATELJ KAO RUKOVODITELJ ŠKOLE

Suvremena globalizacija gotovo svakodnevno mijenja sliku i potrebe društva u kojem živimo. Promjena društva za sobom povlači i promjenu svih njegovih aspekata, a škola, kao važan čimbenik izgradnje društvene budućnosti, u tim bi promjenama trebala igrati vitalnu ulogu. Takav usporedni hod sa suvremenim tendencijama, kao što je ranije spomenuto, u odgojno-obrazovni sustav je polako uveo menadžment kao način rada cijelog sustava, pa tako i škole kao krajnjeg izvršnog tijela obrazovne organizacije.

### 5.1. RUKOVOĐENJE - definicija pojma

Prema Poslovnom rječniku (1995), rukovođenje je: "proces i ukupna aktivnost koordiniranja ljudskih i materijalnih resursa radi izvršenja određenih zadataka i postizanja ciljeva. Ono je usmjereno na izvršavanje politike i ciljeva koje postavlja uprava, uspostavljanje i izgradnju organizacije za njihovo uspješno ostvarivanje i racionalnu upotrebu resursa." (Poslovni rječnik, 1995, 540) Stančić (2006) ističe da je svrha rukovođenja: "najracionalnije iskoristiti ljudske i materijalne potencijale za dobrobit tvrtke/ustanove, te povećati uspješnost njezina djelovanja." (Stančić, 2006, 122)

Međutim, stavljanjem pojma rukovođenja u širi, međunarodni okvir, dolazi do nemogućnosti stopostotnog poklapanja i "prijenosa" definicija anglosaksonskih pojmova kao što su: *managment, leadership* i već objašnjenog pojma u nacionalnim krugovima. Naravno, pojam rukovođenja nije niti u Hrvatskoj kod svih autora jednako

objašnjen niti definiran, ali većina se slaže oko racionalne upotrebe resursa koja vodi prema izvršavanju cilja donesenog od strane određenog upravnog tijela: Staničić (1991, 2001, 2003, 2004, 2006, 2007, 2011); Bahtijarević–Šiber (1999); Resman (2001).

Suvremene težnje zapadnih zemalja u terminološkom pogledu sve se više ostvaruju u polju *leadershipa*. (Bush, 2011) OECD (2008) naglašava kako je centralni element većine definicija *leadershipa* taj da ono uključuje "proces utjecaja". Osim pojma *school leadership*, uz njega se često usko povezano koriste i termini *school managment* i *school administration*. Autori Bennis i Nannus odnos ovih pojmova veoma sažeto i slikovito objašnjavaju u rečenici: "Managers do things right, while leaders do the right thing." (Bennis i Nanus, 1997, OECD, 2008, 18) Isti dokument donosi Dommockovu podjelu termina, ističući kako je *leadership* upravljanje organizacijom oblikovanjem stavova, motivacije i ponašanja, *managment* je povezan s mogućnošću ostajanja na pravcu koji vodi nekom određenom cilju, dok je *administration* jednostavno dužnost "nižeg reda. Gunter (2004), s druge strane, donosi stupnjevanje prijelaza terminologije s *educational administration*, preko *educational managment* na najnovije tendencije u vidu termina *educational leadership*. Ove suvremene tendencije Hoyle i Wallace (2005) objašnjavaju time da je *leadersip* opisno preuzeo ulogu pojma *managment* zbog novog stila vođenja javnih organizacija. Ovakva transformacija počela je u zadnjem desetljeću dvadesetog stoljeća kada se pisalo o menadžmentu, dok se danas govori sve više o vođenju u obrazovanju. (Stančić, 2008, 6)

Korištenje tih pojmova, *leadership*, *managment* i *administration* te pogled na njih sa strane nacionalnog odgojno-obrazovnog okvira, u svom radu objašnjavaju autori Vidović, Matas i Puljiz (2009),: "[...] hrvatski školski ravnatelj bi odgovarao značenju anglosaksonske riječi menadžer (*manager*) i administrator, a pedagoški rukovoditelj značenju riječi lider (*leader*: voditelj, vođa)." (Vidović, Matas, Puljiz, 2009, 17) Iz ovog, pomalo okvirnog rješenja definicijske različitosti, daje se naslutiti srž pojmovnih mogućnosti i zapreka u izjednačavanju terminologije.

Određeni autori ne podržavaju pojam rukovođenja već se oslanjaju na pojam vođenja u svom opisu temeljnih pojmova menadžmenta. Vladimir Jurić (2004) pojam *managment* poistovjećuje s upravljanjem te mu kao pridružene pojmove dodaje provjeru (*controlling*), nadzor (supervizija) i vođenje (*leadership*). Uspoređujući ovaj pogled na školski menadžment s pogledom koji uključuje rukovođenje kao funkciju

menadžmenta, u samoj praksi ne postoji velika razlika. Naime, Stančić (2004) kao rukovodne funkcije nabroja: planiranje, organiziranje, skrb za ljude, vođenje i vrednovanje te se one u svojem obujmu preklapaju s pojmovima koje Jurić veže sa menadžmentom, ali bez "posredovanja" rukovođenja kao pojma koji ih uokviruje.

Kako bi se uloga ravnatelja definirala u njezinom najširem opsegu, a s njom i pridružene joj kompetencije koje ravnatelj mora posjedovati kao bi bio uspješan u odrađivanju zadataka koji vode školu prema obrazovnim ciljevima, rukovođenje kao pojam koji u sebi uokviruje sva područja rada ravnatelja (upravno-tehničko i razvojno-pedagoško) izlazi kao najprimjenjiviji termin u danom okviru zahtjeva ovoga rada.

## *5.2. TEORIJSKI OKVIR RUKOVOĐENJA U ŠKOLI*

Postoji mnogo različitih teorija, modela i njima sukladnih stilova rukovođenja. Međutim, kao što ne postoji apsolutno slaganje teoretičara oko definicije pojma, njegovih domena i funkcija, tako je nemoguće dati općeprihvaćen "popis" teorijske pozadine rukovođenja. Majda Rijavec (2001) navodi kako se sve teorije mogu: "okvirno podijeliti u tri skupine: teorije ličnosti, teorije stila ponašanja i situacijske teorije" (Rijavec, 2001, 32) te im dodaje atribucijsku teoriju rukovođenja kao novu perspektivu u teorijama rukovođenja. Teoriju crta ličnosti ističe kao najstariju od svih navedenih, još s početka 20. stoljeća. Po toj teoriji osoba se rađa kao vođa (rukovoditelj) ili ne, drugim riječima, uspješnog ravnatelja nemoguće je "napraviti" (usavršiti, obrazovati). Teorija stila ponašanja javlja se kao odgovor na teoriju crta ličnosti određujući ovisnost uspješnosti rukovođenja sa saznanjima o efikasnosti određenog ponašanja i njegovom implementacijom u praksu. U potpunosti suprotno prvoj teoriji, ovdje se temelji na mogućnosti "stvaranja" dobrog rukovoditelja. Polarnost navedenih teorija usustavit pokušavaju situacijske teorije koje: "[...] pretpostavljaju da je rukovođenje kompleksan proces koji ovisi o brojnim faktorima vezanim za situaciju. Ne postoji jedan najbolji stil rukovođenja, nego on mora biti prilagođen konkretnoj situaciji." (Rijavec, 2001, 34) U okviru ovog stila autorica navodi tri modela rukovođenja: Fidlerov, Vroom-Jagov i Put-cilj model. Sukus ovih teorija pronalazimo i kod Stančića (2006), ali okupljene kao stilovi vođenja u školi (karakterne crte kao odrednice vođenja, biheviorističke teorije - utjecaj ponašanja na vođenje, kontingencijske teorije - utjecaj situacije u školi na



vođenje), ne kao teorije rukovođenja, što dakako, međusobno nije isključivo, ali još jednom upućuje na živost, konstanto istraživanje i preispitivanje teorijskog oslonca obrazovnog menadžmenta te njegove terminologije.

Na stilove rukovođenja ravnatelja osvrnuo se i Marko Jurčić (2016) upućujući kako se: " stil rukovođenja školom odnosi na karakteristične individualne metode, postupke i tehnike svojstvene nekom ravnatelju, odnosno na ljude i zadatke što ih ostvaruje." (Jurčić, 2016, 238) On izdvaja demokratski stil rukovođenja kao najpodobniji način vođenja škole, jer se njime uspijeva dostići potrebna razna usklađenosti između stila ravnateljeva rukovođenja i ostalih zaposlenika škole koji njegov stil trebaju prihvatiti. Njegova podobnost proizlazi iz njegove karakterističnosti da se u proces donošenja odluka uključe svi sudionici procesa (rukovoditelja konzultira "podređene") te su sve odnosne veze dvosmjerne, jer se kao temelj stila ističu socijalni odnosi. (Stančić, 2006) Ovaj stil rukovođenja valja istaknuti i zbog dvojnosti izgradnje individue, u ovom slučaju ravnatelja, gdje se on razvija i na individualnom (empatičnost, pravednost, dosljednost...) i socijalnom planu (sposobnost suradnje, uljudnost, tolerancija...). (Jurčić, 2016) Radi boljeg uvida u istaknutost demokratskog stila kao veoma pogodnog za rad u školskom okruženju, potrebno je navesti i druge stilove koji se kod teoretičara uz njega javljaju. Stančić (2006) uz spomenuti demokratski stil vođenja navodi i autokratski i laissez-faire stil kao stilove vođenja s obzirom na korištenje autoriteta (koji su dio biheviorističke teorije vođenja, odnosno utjecaja ponašanja na vođenje) Ravnatelj s autokratskim stilom vođenja samostalno donosi gotovo sve odluke vezane za rad ustanove, dok ravnatelj čiji se stil može nazvati laissez-faire većinu školskih odluka ne smatra svojom "brigom". Ostale sistematizacije stilova vođenja u školi Stančić u istoj knjizi, *Menadžment u obrazovanju*, stavlja u tri kategorije: teorije karakternih crta (uspješnost vođenja ovisi o karakternim crtama rukovoditelja), teorije kontigencije (utjecaj situacije u školi na vođenje) i teorije karizmatškog vođe (rukovoditelj podređene nadahnjuje svojom vizijom, samopouzdanjem i općenitim ponašanjem). Valjalo bi ponovo pozornost obratiti na različitu terminologijsku upotrebu i u ovim podjelama. Kao što je ranije navedeno, Stančić vođenje vidi kao jednu od rukovodnih funkcija što dakako smanjuje, ali ne poništava teorijska nesuglasja na ovom području. S druge strane, Jurčić (2016) i Blažević (2014) rukovođenje vide kao ulogu ravnatelja, dok vođenje stavljaju u domenu

nastavnika koji vode odgojno-obrazovnu djelatnost u školi (vode proces odgoja, nastave i vođenja razrednog odjela).

### 5.3. RUKVODEĆA ULOGA RAVNATELJA

Rukovođenje, *leadership*, menadžment, sve su to pojmovi koji opisuju suvremenog ravnatelja i njegovu ulogu u školi i zajednici, u društvu 21. stoljeća koje je okrenuto interdisciplinarnosti i mogućnosti cjeloživotnog učenja bilo ono formalno, bilo zasnovano na vlastitim i iskustvima drugih, neovisno o njihovom području rada. Tako i menadžment, prvotno pojam iz svijeta industrije, nalazeći svoje mjesto i u odgojno-obrazovnom sustavu sa sobom donosi novitete u ulozi njegovog glavnog izvršitelja, ravnatelja.

Rukovodna uloga ravnatelja podrazumijeva više različitih funkcija nego što je to bilo istaknuto ikad ranije u povijesti. Kako bi bio uspješan rukovoditelj, ravnatelj treba biti aktivan na više različitih polja organizacije koje međusobno utječu jedna na drugu, ali zahtijevaju drugačije performativne akcije. Kao najširi i najviše korišten domaći okvir rukovodnih funkcija u obrazovanju javlja se sistematizacija Stjepana Stančića. On funkcije dijeli na : planiranje (proces definiranja ciljeva), organiziranje (pretvaranje plana u djelo), skrb za ljude (menadžment ljudskog potencijala), vođenje (utjecaj na ljude kako bi pridonijeli zajedničkom cilju) i vrednovanje (praćenje rada i uspoređivanje rezultata s ciljevima ustanovljenima u fazi planiranja). (Stančić, 2006)

## 6. KOMPETENCIJSKI OKVIR RUKOVOĐENJA U ŠKOLI

"Vođenje škole postalo je prioritet u programima obrazovne politike u svijetu" riječi su poruke koje OECD šalje svim zemljama članicama i nečlanicama. Uz to, dokumenti izričito naglašavaju kako se raznim programima moraju jačati kompetencijski standardi ravnatelja jer to diktiraju trendovi decentralizacije obrazovanja i školske autonomije. (Stančić, Kovač, Đaković, 2016, 7)

Postoji mnogo komponenata i čimbenika koji utječu na uspješnost rukovodne funkcije ravnatelja. Neki od njih nalaze se u samoj školi poput odnosa među osobljem, učenika, roditelja, dok se neki nalaze izvan nje, kao što su društvena zajednica,

neposredno okruženje škole. Međutim, analizirajući sve navedene čimbenike te mnoge druge, došlo se do zaključka kako na uspješnost rukovođenja najviše utječu kompetencije ravnatelja. Stančić (2001) ne ovakav pogled stavlja dodatnu težinu pišući kako: "To potvrđuje činjenica što je usprkos lošem upravljanju obrazovanjem i usuprot neprimjerenom odnosu prema obrazovanju kao resursu razvoja, znatan broj škola u Hrvatskoj uspio održati visoku razinu kakvoće. Za to se ima najviše zahvaliti ravnateljima tih škola i njihovim kompetencijama vrsnih rukovoditelja." (Stančić, 2001, 180)

### 6.1. KOMPETENCIJE - pojam i određenja

Prema Agenciji za znanost i obrazovanje Republike Hrvatske, kompetencije: "predstavljaju dinamičnu kombinaciju kognitivnih i metakognitivnih vještina, znanja i razumijevanja, međuljudskih, intelektualnih i praktičnih vještina te etičkih vrijednosti. Razvoj tih kompetencija cilj je svakoga obrazovnog programa. Kompetencije se razvijaju u svim programskim jedinicama i utvrđuju u različitim stupnjevima programa. Neke su kompetencije područno specifične (svojevrsne određenoj disciplini), dok su druge generičke (zajedničke svim programima). Uobičajeno je da se razvoj kompetencija odvija ciklički i na integriran način tijekom cijelog programa."<sup>1</sup> S obzirom na važnost i utjecaj Agencije za znanost i obrazovanje na sveukupni odgojno-obrazovni sustav Republike Hrvatske, ove definicija prihvaćena je kao standard za ovaj rad s obzirom na temu kompetencija ravnatelja u Hrvatskoj. Ono što je najbitnije u danoj definiciji je da se kompetencije mogu razvijati kroz obrazovne programe, što omogućava primjenu podataka provedenog istraživanja. Vraćanjem na sam pojam kompetencija, one su uvijek kombinacija znanja, vještina i stavova. (Gačić, 2010) Terminološki, u svjetskim okvirima, postoji više pojmova kojima se sažima opisani pojam. One se mogu imenovati kao: "[...]standardi za ravnatelje, kompetencijski standardi ili kompetencijski profil ravnatelja"(Stančić, 2008, 8) ovisno o državi na koju se odnose.

Anglosaksonska literatura u ovom području izdvaja dva pojma, na prvi pogled veoma slična: *competence* i *competency*. Linda Ellison (2005) pojam *competence* prema

---

1 <https://www.azvo.hr/hr/pojmovnik/78-kompetencije> (preuzeto 11.7.2017.)

*Managment Standard Centre* (MSC) <sup>2</sup> objašnjava kao sposobnost odrađivanja specifičnog zadatka prema unaprijed određenom standardu s mogućnošću prijenosa upotrijebljene vještine i znanja na novu situaciju. S druge strane, *competency*, pojam koji je nastao u Sjedinjenim Državama, većinski kroz rad psihologa Davida McClellanda i McBer organizacije, mjerljiva je osobna karakteristika koja omogućuje izvršavanje određenog poslovnog zadatka na uspješan ili veoma uspješan način. (Davies, Ellison, Bowring-Carr, 2005) U Hrvatskoj literaturi, većinski, navedena dva pojma terminološki se ne odvajaju već oba spadaju pod termin kompetencija. Međutim, postoje dva određenja kompetencija: kao kvalifikacije ili standarde obavljanja posla, ili kao visoka uspješnost na poslu ili superiorno obavljanje posla, koji korespondiraju s pojmovima *competence* i *competency*. Autorice Fajdetic i Šnidarić (2014) ipak pokušavaju terminološki odvojiti pojam kompetencija u ova dva smjera, tako da termin *competence* prevode kao *kompetentnost* ili *stručnost*, a *competency* prevode u značenju *kompetencija*.

## 6.2. RUKOVODEĆE KOMPETENCIJE RAVNATELJA

Važnost suvremenog bavljenja temom kompetencija i kompetencijskih standarda za ravnatelja u Republici Hrvatskoj proizlazi iz činjenice kako je Hrvatska jedna od samo sedam europskih zemalja koja nema razvijene modele (re)licenciranja ravnatelja. (Stančić, Kovač, Đaković, 2016) Uzme li se u obzir sve do sada navedeno u ovom radu, uključujući najnovije težnje internacionalnih odgojno-obrazovnih organizacija (OECD), vidljiva je nužnost i poticaj svakog nastojanja da se poduzmu mjere vezane uz promjene ovakvog nezahvalnog statusa.

Općenito, kompetencijski okviri nastaju nakon analize ciljeva određene politike. Ovdje govorimo o prosvjetnoj politici i ostvarivanju ciljeva u školskoj praksi koji se utvrđuju na nacionalnoj razini te tako postaju temelj za izbor, osposobljavanje, praćenje i (samo)vrednovanje ravnatelja. Međutim, postoje određena međunarodna slaganja i općeprihvaćena određenja standarda u rukovođenju školom. Prema Stančiću (2008) najpoznatiji standardi u ovom području su oni američkog Interstate School Leaders

---

2 *Managment Standard Centre* (MSC) je nezavisna unija Chartered Managment Institute i od 2001. godine revizira i implementira kompetencijske standarde za vođenje i menadžment koji se mogu koristiti u svim organizacijama u Engleskoj. (Ellison, 2005, str. 42)

Licensure Connoetium, ISLLC. Standard se provodi većinski u SAD-u, ali kao takav utječe na ostatak internacionalne obrazovne zajednice. On propisuje pet<sup>3</sup> područja, standarda, gdje je ravnatelj voditelj odgojno-obrazovnog procesa koji se svojim radom zalaže za uspjeh svih učenika: (1) zajedničkom vizijom uspjeha podržanom od strane školske zajednice, (2) stvaranjem školske kulture i programa koji potiče unapređenje učenja učenika te profesionalni razvoj školskog osoblja, (3) stvaranjem ambijenta koji je pouzdan, uspješan i učinkovit za učenje, (4) suradnjom sa roditeljima i zajednicom (uvažava sve interese i potrebe), (5) uvijek djeluje pouzdano, iskreno i etično.

Navedeni standardi ISLLC-a u jednu ruku sumiraju teorijsku osnovu konceptijskih standarda ravnatelja. Klasična sistematizacija R. L. Katza (1974) dijeli kompetencije na *tehničke* (stručna kompetencija u području kojim rukovodi), *socijalne* (rad s ljudima), *konceptualne vještine* (škola u konceptu zajednice u kojoj djeluje) gdje socijalna kompetencija korespondira s ravnateljevim njegovanjem školske kulture osobnog razvoja učenika i školskog osoblja, a konceptualne vještine s područjem suradnje s roditeljima i zajednicom. (Stančić 2006) Na navedena područja Weihricha i Koontza (1994) dodaju *vještine oblikovanja* (mogućost davanja rješenja za određene probleme) (Stančić, 2006), koju je nemoguće zaobići ako se duž svih ISLLC-ovih područja provlače vještine kao što su: usklađivanje, usmjeravanje, provođenje (područje u gornjem tekstu navedeno pod brojem 1), stvaranje, podržavanje i njegovanje (područje 2), suradnja, uvažavanje (područje 4)...

Suvremeno školstvo naglašava sve veću važnost socijalnih i komunikacijskih kompetencija uz one "tradicionalnije" stručne te uz njih veže optimizam i vizija za stvaranje zajedničke misije škole. (Peko, Mlinarević, Gajger 2009)

Vodeći se upravo navedeni suvremenim težnjama i kompetencijskim standardima drugih zemalja. Stančić (2001) smatra kako rukovođenje određuje pet kompetencija: osobna, razvojna, stručna, međuljudska u akcijska kompetencija. Ova podjela može biti smatrana možda i najvažnijom podjelom kompetencija rukovođenja u Hrvatskim razmjerima jer uzimana kao temelj za nekoliko istraživanja te je citirana i pruzimana od strane više autora koji joj se priklanjaju (Povjerenstvo za izradu programa

---

3 U članku piše kako ISLLC propisuje šest područja, standarda, međutim navodi ih se samo pet. U ovom radu odlučeno ipak istaknuti kako postoji pet područja uz opasku o navođenju u referentnom tekstu.

osposobljavanja ravnatelja osnovnih i srednjih škola, 2005). Iz navedenih razloga i u ovom radu i istraživanju kretat će se od ove podijele kao temelja za daljnji rad.

### *6.2.1. OSOBNA KOMPETENCIJA*

Osobna ili profesionalna kompetencija odnosi se na rukovoditeljevu sposobnost: "[...] doživljavanja, ponašanja i reagiranja [...] - odlučnost, samopouzdanje, inteligencija, inicijativnost, marljivost, odgovornost, iskrenost, povjerenje, komunikativnost." (Stančić, 2001, 181)

Ovoj kompetenciji može se priključiti peterofaktorski model koji razvijaju FFM, Costa i McRae. Model izdvaja pet crta ličnosti (ekstravagancija, neuroticizam, ugodnost, savjesnost, otvorenost iskustvu) koje utječu na ljudske misli, osjećaje i ponašanja te se svaka od navedenih osobina razmatra u rasponu kontinuuma. (Jurić, 2004) Prema osobnim kompetencijama, kako ih objašnjava Stančić, menadžer bi u peterofaktorskom modelu trebao imati visoku ekstraverziju jer su, prema Jurić (2004) takvi menadžeri društveni i prijateljski raspoloženi, zatim ugodnost kako bi bili dopadljivi i brinuli se za druge, savjesnost koja se očituje u pažljivosti i ustrajnosti te otvorenost iskustvu koja sa sobom donosi originalnost i širinu interesa, dok bi neuroticizam trebao biti nizak, odnosno, menadžeri ne bi trebali biti kritični i ljutiti na druge. Stančić (2001) navodi kako je osobna kompetencija, iako povezana sa svim ostalim kompetencijama, posebno povezana s onom razvojnom, međuljudskom i akcijskom zbog njezinog zadiranja u međuljudske odnose koji su sastavnica i navedene tri kompetencije.

### *6.2.2. RAZVOJNA KOMPETENCIJA*

Razvojno-poslovna kompetencija, kao što joj i sam naziv nalaže, odnosi se na vođenje stručno-pedagoškog razvoja ustanove te njezinog poslovanja. Detaljniji pogled u razvojni dio ove kompetencije propisuje znanja koja se povezuju sa stvaranjem vizije razvoja, uvođenjem inovacija, novih tehnologija i sličnog. Vizija se već preko dvadeset godina u teorijama efektivnog vodstva vidi kao njegova esencijalna komponenta: Southworth, 1993; Dempster i Logan, 1998. (Bush, 2011) Bath (1990) naglašava važnost vizije koja stvara mogućnost za stvaranje zajednice 'učenika i voditelja' u kojoj

svaka osoba može biti i jedno i drugo, čime se škola obogaćuje iznutra. (Bergeson, 2007) Međutim, neki autori ovaj pristup vođenju odgojno-obrazovne ustanove vide kao problematičan. Tako Fullan (1992) govori kako je izgradnja putem vizije veoma 's sofisticiran' i dinamičan proces te kako kao takav može opstati samo u malom broju organizacija. Autor uz to naglašava kako 'rukovoditelj vizionar' može školi više naštetiti nego pomoći, jer iako svojom karizmom u vremenu svog mandata možda može radikalno promijeniti školu kojom rukovodi, nakon njegovog odlaska škola može jako "pasti" u svojim performansama. Jednako tako, govori da ovakav tip rukovoditelja može imati 'osljepljujuć' efekt na zaposlenike, namećući im vlastitu viziju. (Bush, 2011) Ali, kako bi se uspješno izbjeglo ovakvo jednostrano vođenje škole, važno je da rukovoditelj u svom djelovanju uspješno asimilira sve kompetencije koje se onda međusobno nadopunjuju i time smanjuju mogućnost ekstremnog ponašanja u smjeru samo jedne od njih.

"Administrativni vid razvojne kompetencije podrazumijeva umijeće organiziranja rada ustanove, poznavanje upravno-pravnog i administrativnog poslovanja, financijski menadžment obrazovne ustanove i sl." (Stančić, 2001, 181) Upravo se ovaj dio razvojne kompetencije odnosi na prije spomenutih 20% vremena koje bi ravnatelj trebao potrošiti na administrativno-tehničke poslove. (Stančić, 2006)

### 6.2.3. *STRUČNA KOMPETENCIJA*

Specifična stručno-pedagoška kompetencija odnosi se na znanja vezana za vođenje pedagoškog procesa ustanove. (Stančić, 2001) Naravno, ravnatelj se kao rukovoditelj ne smije oslanjati samo na već stečena znanja, nego ista stalno obnavljati i biti u toku sa suvremenim težnjama. Tusting i Barton (2006) ističu dva ključna čimbenika u obrazovanju odraslih: (1) odrasle osobe imaju vlastitu motivaciju koja ih nagna na učenje te najčešće nova znanja grade na stara i na iskustvo, uz to, učenje im je najčešće povezano sa svakodnevnim životom i relativno za praksu; (2) odrasle osobe vole samonavođenje i autonomnost u učenju, jer ga većinski sami iniciraju. (Bush, 2008) Ovdje do izražaja dolaze pedagoška znanja stečena visokoškolskim obrazovanjem, ali i stručna usavršavanja tijekom radnog vijeka.

#### 6.2.4. MEĐULJUDSKA KOMPETENCIJA

Međuljudska kompetencija odnosi se na područje međuljudskih odnosa, odnosno na znanja i sposobnosti koje rukovoditelj treba imati iz načela funkcioniranja međuljudskih odnosa, rješavanja konflikata, poticanja komunikacije, motiviranja zaposlenika, prepoznavanja i uvažavanja individualnih vrijednosti i sličnog. (Stančić, 2001) Whitaker je još 1997. godine napisao rečenicu koja veoma jednostavno opisuje veličinu i važnost međuljudske kompetencije: " U menadžerstvu, tretiranje svih ljudi jednako recept je za teškoće i razočarenja." (Bush, Middlewood, 2005, 83) Rukovoditelj mora, kako bi uspio postići optimalnu aktivnost i trud svih činitelja školske organizacije, svakom pristupiti na njemu svojstven i individualiziran način. Naravno, nije moguće u apsolutno svakoj situaciji individualizirati praksu, ali svakodnevno osvješćivanje ove Whitakerove tvrdnje ne može odmoći u postizanju kvalitetnih međuljudskih odnosa. U istraživanju koje Stjepa Stančić provodi 2001. godine, socijalna kompetencija ističe se ako druga najvažnija ravnateljska kompetencija. Kao najvažnija odrednica ove kompetencije istakla se motivacija zaposlenih. Isti autor u svojoj knjizi *Menadžment u obrazovanju* (2006) donosi iscrpan popis teorija motivacije podijelivši ih u dvije glavne skupine: sadržajne teorije motivacije (Teorija hijerarhije potreba, Teorija trostupanjske hijerarhije, Dvofaktorska teorija motivacije i Teorija motivacije postignuća) i procesne teorije motivacije (Kognitivni model motivacije, Adamsova teorija pravičnosti, Integrativni model motivacije). Mnogi autori koji se bave obrazovnim menadžmentom navode jednaku ili veoma sličnu podjelu motivacijskih teorija: Matijević Šimić (2010), Bush i Middlewood (2005), Everard, Morris i Wilson (2004)... Uz navedene, trebalo bi spomenuti i Teoriju X i Y koja se, uz već navedene teorije, naglašava kod nekih istaknutih autora: Jurić (2005), Everard, Morris i Wilson (2004).

Motivacija zaposlenih veoma je težak zadatak. Matijević Šimić (2010) ističe kako: "kompleksnost motivacije prije svega izvire iz psihofizičkih, socijalnih i demografskih različitosti samih zaposlenika." (Matijević Šimić, 2010, 231) Ovdje do izražaja ponovo dolazi spomenuti element individualiziranja procesa, jer određeni stimulans koji motivira jednu osobu lako može biti kontraproduktivan kod druge. Autorica navodi pet elemenata koji mogu služiti kao elementi ravnateljskog motiviranja učitelja: vizija, školska kultura i klima, stručno usavršavanje, pohvala (priznanje) i



sankcija (kazna) te plaća kao elementi motivacije. Ovi elementi mogu poslužiti kao motivacija i za ostale zaposlenike u školi.

Srž međuljudske kompetencije je komunikacija. Kako bi ravnatelj bio uspješan u procesu komunikacije on mora, verbalno i neverbalno, nadahnuti i potaknuti svoje kolege na rad. (Janković, 2012)

Dakako, interakcije bilo kakve vrste među ljudima mogu dovesti i do sukoba. Janković (2012) naglašava kako: "svaki voditelj (ravnatelj, menadžer) treba znati dinamiku konflikta i načine kako ga prevladati smanjivanjem srdžbe, te konstruktivnim rješenjima problema." (Janković, 2012, 124) Pod konstruktivnim rješenjima autor navodi: dogovor, rješavanje problema, pregovaranje i uključivanje posrednika. Do ovih rješenja sukoba dolazi se putem četiri faze konstruktivnog rješavanja sukoba: priprema i određivanje problema, utvrđivanje uzroka i posljedica, pronalaženje rješenja i ostvarivanje zaključka. (Stančić, 2006)

Iz svega navedenog da se izvući kako je: " socijalno kompetentan djelatnik ili rukovoditelj (...) netko s kim je ugodno raditi, netko tko može prihvatiti stajališta drugih, tko posjeduje komunikacijske vještine i vještine rješavanja sukoba, empatiju, kulturu ophođenja, onaj tko objektivno i kritički promatra svijet oko sebe." (Janković, 2012, 117)

#### *6.2.5. AKCIJSKA KOMPETENCIJA*

Akcijska kompetencija stoji kao dodatno naglašavanje praktičnosti i primjenjivost kompetencijskog sustava. Ona se ponajprije odnosi upravo na praktično djelovanje ravnatelja u školi, ali i u njezinom okruženju. To djelovanje vidljivo je putem otvorenosti u radu, slušanja te savjetodavnog pomaganja, stavljanja uvjeta i otklanjanja prepreka, poticanje na rad, suradničko ponašanje i slične aktivnosti. (Stančić, 2001) Ravnatelj ovom kompetencijom, u određenom smislu, postaje komunikator na nekoliko razina: škole, lokalnih vlasti i društva; učenika i školskog osoblja; samog školskog osoblja unutar sebe. (Puzić, 2006)

### 6.3. KOMPETENCIJSKI STANDARDI ZA RAVNATELJE U SVIJETU

Jedan od najnovijih hrvatskih dokumenata koji se bavi standardizacijom ravnateljskog posla je *Standardi za ravnatelja odgojno-obrazovnih ustanova* objavljen u prosincu 2016. godine. Ovaj dokument iznosi činjenicu da je Hrvatska jedna od samo sedam europskih država koje nemaju razvijen model (re)licenciranja ravnatelja i preporuke o ravnateljskim kompetencijama. Ovakva nezavidna pozicija stvara potrebu za iznošenjem kompetencijskih standarda nekih zemalja kako bi se moglo vidjeti u kojem smjeru se oni kreću. U ovom radu ukratko će biti izneseni kompetencijski standardi: Australije, Ujedinjenog Kraljevstva i Nizozemske. Ove države su odabrane jer se iste spominju u navedenom dokumentu iz 2016. godine te se referirajući se na sam dokument, referira i na njegove primjere.

#### 6.3.1. AUSTRALIJA

Australian Institute for Teaching and School Leadership, financiran od strane australske vlade, 2015. godine izdaje *Australian Professional Standard for Principals and the Leadership Profiles*, dokument koji od 2011. godine javnosti obznanjuje očekivana znanja, razumijevanja i uspješnost kod ravnatelja odgojno-obrazovnih ustanova.

Standard se temelji na tri rukovodeće potrebe/zahtjeva (*Leadership Requirements*): vizija i vrijednosti, znanje i razumijevanje te osobne kvalitete i socijalne i interpersonalne vještine. Ove potrebe obogaćene su s pet ključnih profesionalnih praksi (*Professional Practices*): (1) rukovođenje, poučavanje i učenje, (2) vlastito te unapređenje drugih, (3) vođenje prema poboljšanju, inovaciji i promjeni, (4) vođenje škole putem menadžmenta, (5) rad sa širom zajednicom te njezino angažiranje. Svaka od navedenih smjernica detaljno je opisana sa istaknutim ciljeva koje ravnatelj treba postići. Kao primjer, profesionalna praksa: vođenje škole putem menadžmenta (*Leading the management of the school*) u opisu je predstavljena kao upotreba menadžerskih metoda i tehnika u organizaciji ljudskog i materijalnog potencijala kako bi se osigurala sigurna atmosfera učenja. Neki od istaknutih ciljeva su: ravnatelj prilagođava menadžerske procese obrazovnim ciljevima i viziji škole; osiguravaju

zapošljavanje u skladu s propisima; brine se da su menadžerski procesi i koraci u potpunosti jasni zaposlenima koji onda preuzimaju (zajedno s ravnateljem) kolektivnu odgovornost za gladak i djelotvoran rad škole...(AITSL, 2015)

### 6.3.2. ENGLESKA

Department of Education u siječnju 2015. godine izdaje dokument: *National standards of excellence for headteachers - Departmental advices for headteachers, governing boards and aspiring headteachers*. Iako ovaj 'savjet' nije zakonodavan, i dalje je relevantan jer daje nacionalne standarde, propisane od strane državnog tijela, za ravnateljevu ulogu .

Dokument se sastoji od četiri domene (kvalitete i znanje, učenici i zaposlenici, sistem i procedure, samo-unapređenje školskog sistema) od kojih svaka sadrži šest konkretnih rukovoditeljskih zadaća ravnatelja. Kao primjer poslužit će prva od propisanih domena, odnosno domena kvalitete i znanja (*qualities and knowledge*), koja propisuje sljedeće rukovoditeljske zadaće: (1) artikulirati vrijednosti i moral te osigurati njihovu održivost, fokusirano na pružanje svjetskog obrazovanja učenicima kojima ove vrijednosti i moral moraju biti u službi, (2) demonstrirati optimistično ponašanje, dobre odnose i stav prema učenicima i zaposlenicima te roditeljima, vladi i članovima lokalne zajednice, (3) voditi vlastitim primjerom - s integritetom, kreativnošću, fleksibilnošću i jasno - oslanjajući se na vlastitu učenost, stručnost i vještine, te primjerom osoba oko sebe, (4) održavati široko znanje i razumijevanje odgoja i obrazovanja te školskog sistema (lokalnog, nacionalnog i globalnog) koje uvijek ide u korak s vremenom te se kontinuirano profesionalno razvijati, (5) surađivati sa političkim i financijskim savjetnicima u javnom sustavu principa, koji u fokusu imaju školsku viziju, uz prijenos lokalne i nacionalne politike na kontekst škole, (6) snažno promovirati viziju škole putem strateškog vođenja u cilju jačanja učenika i zaposlenika za kontinuirano vlastito poboljšanje.

### 6.3.3. NIZOZEMSKA

*Netherlands 2016: Foundations for the Future, Review of National Policies for Education* pregled je stanja nizozemskog odgojno-obrazovnog sustava s ciljem daljnjeg napredovanja zajedno sa već postojećom bazom pozitivnih čimbenika.

MoECS Action Plan Teacher 2020 (MoESC, 2011) propisuje sljedeće rukovodeće kompetencije za ravnatelje osnovnih škola (*Primary education school leader competence*): (1) rad koji je usmjeren na viziju, (2) imati ustanovljen odnos s okruženjem, (3) graditi organizacijske karakteristike obrazovne orijentacije, (4) uspostaviti strategije za suradnju, učenje i istraživanja na svim razinama, (5) uspostaviti razmišljanje 'višeg reda' (*higher order thinking*). Autori naglašavaju relativnu apstraktnosti danih smjernica koje onda ravnateljima i školi daju temelj za daljnji razvoj rukovoditeljskih vještina.

### 6.4. KOMPETENCIJSKI STANDARDI ZA RAVNATELJE - REPUBLIKA HRVATSKA

Stjepan Stančić (2006) govori kako je uspješnosti ravnatelja određena s navedenih pet ključnih kompetencija (osobna, razvojna, stručna, socijalna i akcijska). Isti autor 1998. godine je proveo istraživanje čiji je cilj bio utvrditi kompetencijski profil "idealnog" ravnatelja za optimalno vođenje odgojno-obrazovne ustanove. Tim istraživanjem Stančić je definirao navedenih pet ključnih kompetencija od kojih je svaku dodatno obrazložio i potkrijepio sa po šest dodatnih kompetencija, veoma usko i specifično određenih. Kao zaključak, autori ističu kako bi, prema rezultatima istraživanja, kompetentan ravnatelj bio: "[...]osoba koja ima jasnu viziju i trajno uvodi promjene kako bi ostvario viziju. On zna raditi s ljudima i uspješno rješava konflikte što ometaju ostvarenje školskog programa. Uz to je iskren, ima povjerenja u svoje ljude i intenzivno je predan radu. Nadalje, uspješan ravnatelj škole dobro poznaje načela na kojima je utemeljen odgojno-obrazovni proces u cjelini, kao i didaktička načela na kojima se odvija nastava kao temeljna sastavnica odgojno-obrazovnog procesa. Napokon, ne može se smatrati uspješnim ravnateljem onaj tko nije otvoren za suradnju s ljudima i nije im u stanju osigurati optimalne uvjete za rad." (Stančić, 2001, 184)

Andevski, Arsenijević i Spajić (2012) kao subjekt istraživanja uzimaju ispitivanje i definiciju kompetencija voditelja u odgojno-obrazovnim ustanovama koje pospješuju njihovu ulogu, a mogu se operacionalizirati. Valja naglasiti kako su autori istraživanje postavili kao interdisciplinarno, odnosno kao refleksiju pedagoške sfere na menadžment i organizacijske znanosti. Istraživanje se sastojalo od četiri upitnika: Upitnik općih informacija o ispitanicima, Upitnik procjene pedagoških standarda, Upitnik procjene voditeljskih karakteristika i Upitnik procjene pet velikih osobina ('*Big Five*'). Uzorak na kojem se istraživanje provodilo sastojao se od 237 hrvatskih i 252 srpskih ravnatelja, učitelja, nastavnika i stručnih suradnika. Za potrebe ovog rada, fokus je stavljen na Upitnik procjene voditeljskih karakteristika. Hrvatski ispitanici pokazali su se otvoreniji za poboljšanja kvalitete osobnog i života škole preko kreativnijeg i konstruktivnijeg stava prema životu od srpskih. Jednako tako, i u sferi "profesionalnosti", hrvatski ispitanici viđeni su kao bolji poznavatelji pedagoških i didaktičko-metodoloških principa od srpskih te su neki od ispitanika iz Hrvatske pokazali demokratsku orijentiranost s elementima vođenja za razliku od srpskih koji su u samoevaluaciji označili kako preferiraju da ih vodi netko drugi. Autori zaključuju kako hrvatski ispitanici posjeduju: " značajne predispozicije potrebne za rukovođenje u odgoju i obrazovanju u vidu osobina (suradljivost), profesionalnih značajki (dobro poznavanje pedagoških i didaktičko-metodoloških principa) kao i (ruko)voditeljske karakteristike (demokratska orijentiranost).

Možda najnovije istraživanje, provedeno tijekom prosinca 2015. godine, je ono u okviru projekta *Detaljni razvoj standarda zanimanja* Hrvatskog zavoda za zapošljavanje. (Stančić, Kovač, Đaković, 2016) Obradom podataka dobivenih iz *Anketa o standardu zanimanja ravnatelja* dobili su se rezultati: "[...] istraživanja koji se donose na ključne poslove i kompetencije potrebne ravnatelju, generičke vještine, obilježja radnog mjesta, potrebno obrazovanje, stručno usavršavanje, uvjeti rada ravnatelja i dr."(Stančić, Kovač, Đaković, 2016, 3)

Što se tiče samih kompetencijskih standarda, kao što je već ranije naglašeno, standardizacija ovog područja za ravnatelje u Republici Hrvatskoj ne postoji. Postojalo je nekoliko inicijativa i prijedloga, ali do danas ni jedna nije uvrštena u zakon o odgoju i obrazovanju. Tako Ministarstvo prosvjete i športa Republike Hrvatske 2000. godine izdaje inicijativu kojoj je svrha bila promjena odgojno-obrazovnog sustava uvođenjem

novog načina rukovođenja koji će se izravno odraziti na unapređenje kvalitete obrazovanja, optimalan razvoj učenika i osposobljenost za kvalitetan život te cjeloživotno obrazovanje. U ovoj inicijativi jedna od točaka doticala se i kompetencija ravnatelja, odnosno pod točkom osuvremenjivanja stručnog usavršavanja ravnatelja govorilo se o specijalističkom i postdiplomskom studiju za rukovoditelje čija bi funkcija bila trajno postizanje kompetencijske razine ravnatelja. (Stančić, 2006) Inicijativa Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa 2005. godine kao jedno od polazišta u izradi programa za osposobljavanje ravnatelja kako bi se postigla osposobljenost za uspješno rukovođenje školom i ostvarivanje njezinih ciljeva, stavlja upravo kompetencije: "[...] koje su mu potrebne da bi kvalitetno mogao ostvariti svoje funkcije u raznim područjima [...]" (Stančić, 2006, 183) ne dajući konkretne primjere i standarde.

Iste godine izdan je program *Osposobljavanje ravnatelja osnovnih i srednjih škola*. Programsko je polazište bilo da je uspješno rukovođenje školom moguće: " [...]" uspješnim ostvarivanjem rukovodnih funkcija, u raznim područjima rada škole, primjenom odgovarajućih kompetencija i uvažavanjem specifičnosti." (Povjerenstvo za izradu programa osposobljavanja ravnatelja osnovnih i srednjih škola, 2005, 7) gdje se kao mogući prikaz sistematizacije kompetencija uzima podjela na osobnu, razvojnu, stručnu, socijalnu i akcijsku. Program osposobljavanja, nadalje, opisuje zadaće i sadržaje koji bi se programom trebali usvojiti te im pridružuje korespondirajuće kompetencije. Navode se tri glavne zadaće: (1) upoznati ustroj i funkcioniranje nacionalnog školskog sustava i njegovih sastavnica, (2) razumjeti rad škole kao organizacije i pedagoške institucije, (3) usvojiti osnovne menadžmenta i vođenja kao stručnog ishodišta rukovodnih funkcija u obrazovanju, te razviti sposobnosti, vještine i vrednote potrebne za uspješno rukovođenje u školi. Svakom zadatku autori pridružuju najmanje deset kompetencija ( prvoj zadaći deset, drugoj 15, a trećoj čak 28)<sup>4</sup> koje veoma detaljno opisuju znanja, sposobnosti, vještine, odlike, vrednote, stavove koji se očekuju od rukovoditelja odgojno-obrazovne ustanove.

Najnoviji standardi za ravnatelje odgojno-obrazovnih ustanova, postavljeni od strane eksperimentalne skupine za provedbu petog cilja Strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije, izdani su u prosincu 2016. godine. Eksperimentalna skupina sastojala se od 17 stručnjaka s odgojno-obrazovnog područja sa izv. prof. de. sc. Stjepanom

---

4 Povjerenstvo za izradu programa osposobljavanja ravnatelja osnovnih i srednjih škola (2005) *Osposobljavanje ravnatelja osnovnih i srednjih škola*. str. 13-16

Stančićem kao voditeljem te izv. prof. de. sr. Vesnom Kovač i dr. sc. Olegom Đakovićem kao zamjenicima voditelja. Dokument donosi deset skupova kompetencija s pripadajućim kompetencijama: (1) planiranje i programiranje rada odgojno-obrazovne ustanove (aktivnosti i projekti; zapošljavanje; plan, priprema i provođenje odgojno-obrazovnog procesa; izrada novih programa; osiguravanje uvjeta za optimalno funkcioniranje), (2) vrednovanje rada odgojno-obrazovne ustanove (praćenje provedbe projekata i aktivnosti; vrednovanje cjelokupnog rada ustanove te samovrednovanje; praćenje i analiza rada zaposlenih, vođenje postupaka njihovog napretka; analiza i vrednovanje odgojno-obrazovnog procesa), (3) analiza okruženja odgojno-obrazovne ustanove (aktivno sudjelovanje u radu strukovnih udruga), (4) osiguranje kvalitete odgojno-obrazovne ustanove (inovativne metode i tehnike rada kao ulaganje u osobni i profesionalni razvoj; oblikovanje kulture ustanove), (5) organizacija timskog rada (suradnja na lokalnoj, nacionalnoj i međunarodnoj razini), (6) rad u odgojno-obrazovnoj ustanovi (priprema i provedba savjetodavnog rada s učenicima i roditeljima), (7) komunikacijsko-prezentacijske vještine ( suradnja s roditeljima; suradnja na lokalnoj, nacionalnoj i međunarodnoj razini; afirmiranje identiteta ustanove u javnosti), (8) upravljanje ljudskim potencijalima (selekcija kandidata za zaposlenike; uvođenje zaposlenika i novozaposlenih; organizacija i praćenje profesionalnog razvoja zaposlenih), (9) provođenje pravne regulative (praćenje i provođenje zakonitosti rada ustanove; nadgledanje vođenja dokumentacije ustanove) i (10) financijsko poslovanje odgojno-obrazovne ustanove ( upravljanje materijalnim i financijskim poslovanjem). U zaključku autori još jednom naglašavaju važnost legalizacije standarda radi ukazivanja važnosti rukovoditeljima pedagoških institucija kako bi se uspješno ostvarili ciljevi ustanova i postignuća djece i učenika. (Stančić, Kovač, Đaković, 2016)

## 7. ISTRAŽIVANJE: KOMPETENCIJE RAVNATELJA ZA RUKOVOĐENJE ŠKOLOM

Ovaj rad bavi se istraživanjem kompetencija koje su ravnateljima potrebne za uspješan rukovođenje osnovnom školom. Dosadašnja istraživanja ovog područja, u Hrvatskoj, iako malobrojna, uvijek su se fokusirala na mišljenja ravnatelj o kompetencijama potrebnim za radno mjesto na kojem se trenutno nalaze. (Andevski, Arsenijević i Spajić, 2012; Stančić, Kovač, Đaković, 2016)<sup>5</sup> S druge strane, ovo istraživanje dosadašnja želi proširiti dodajući im viđenja ostalih sudionika odgojno-obrazovnog procesa. Naime, istraživanje ispituje koje kompetencije, osim samih ravnatelja, i učitelji i školski pedagozi vide kao najbitnije za rukovodeću ulogu ravnatelja.

Dosad najveće istraživanje provedeno na ovu temu je ono koje Stjepan Stančić provodi 2001. godine. U njemu istražuje koju od pet ključnih kompetencija ravnatelji škola smatraju najvažnijom. Tih pet ključnih kompetencija su ranije navedene: osobna, stručna, razvojna, akcijska i međuljudska kompetencija. Svaku od ovih kompetencija autor još dodatno definira s po šest sastavnica koje ih usko specificiraju i određuju. Tako osobnu kompetenciju vidi kao karakteristične značajke doživljavanja i reagiranja koju razlaže na: marljivost, odgovornost, iskrenost, odlučnost, povjerenje i samopouzdanje. Stručna kompetencija, u ovom kontekstu, predstavlja znanja o pedagoškom procesu, a sadrži: planiranje i programiranje rada, poznavanje nastavnog procesa, savjetodavni rad s nastavnicima, razumijevanje razvoja učenika, suradnju s roditeljima te evaluaciju procesa i rezultata pedagoškog rada. Poslovna i razvojna znanja Stančić navodi kao razvojnu kompetenciju, odnosno, to su: utvrđivanje vizije, projektiranje razvoja, vođenje prema ciljevima, uvođenje inovacija u škole, evaluacija rada ustanove, administrativno i upravno poslovanje. S druge strane nalaze se akcijska i međuljudska kompetencija koje su usmjerene na praktično djelovanje, a ne samo na znanje. Akcijska kompetencija, kao praktično djelovanje rukovoditelja, podrazumijeva: stvaranje uvjeta za rad, pružanje pomoći zaposlenima, aktivno sudjelovanje u rješavanju problema, poticanje primjerom, isticanje individualnih i skupnih postignuća, stvaranje ozračja i kulture dijaloga. Međuljudska kompetencija, kako joj i samo ime kaže, ona je

---

5 Ova istraživanja u radu su već predstavljena u prethodnom poglavlju (5.4. Kompetencijski standardi – Republika Hrvatska) tako da većina neće biti ponovo posebno istaknuta.



koja definira umijeća u području međuljudskih odnosa: znanja o međuljudskim odnosima, razumijevanje demokratskog vođenja, umijeće rješavanja konflikata, poticanje kreativnosti, umijeće motiviranja i komunikacijske vještine.

U sklopu istraživanja ispitanike se zamolilo da navedene kompetencije brojčano valoriziraju prema shemi od 1 do 5, u kojoj se 1 donosio na izrazito neslaganje, a 5 na izrazito slaganje s tvrdnjom, s obzirom na važnost određene odrednice za idealnog ravnatelja. (Stančić, 2006)

Kao najvažnija kompetencija istaknula se ona razvojna koja: "omogućava ravnatelju uspješno vođenje stručno-pedagoškog razvoja i poslovanja škole. Uključuje: jasnoću vizije razvoja škole, uvoženje inovacija u pedagoški rad, primjenu informatičke tehnologije, racionalno organiziranje poslovanja škole, informiranje o stručnim pitanjima i sl." (Stančić, 2006, 154). Nakon razvojne kompetencije, kao druga najvažnija ispostavila se međuljudska kompetencija, odnosno umijeće rada s ljudima sa sposobnošću motiviranja zaposlenih kao najvažnijom sastavnicom ove kompetencije. Osobna, stručna i akcijska kompetencija viđene su kao podjednako važne. Od njihovih sastavnica, kod osobne kompetencije istakla se potreba iskrenošću i marljivosti ravnatelja, stručna kompetencija najviše se ogleda u poznavanju odgojno-obrazovnog procesa, dok je za akcijsku kompetenciju, prema istraživanju, važno da ravnatelj ostvari optimalne uvijete za rad odgojno-obrazovne ustanove te da je otvoren za suradnju s radnicima.

Osim čistog rangiranja kompetencija i njihovih odrednica, istraživanje se usmjerilo i prema njihovoj međusobnoj povezanosti. Tako su rezultati dali uvid u pozitivnu povezanost gotovo svih kompetencija, s time da je ona izmjerena od vrlo visoke do niske povezanosti. Kao najveća povezanost izašla je ona između stručne i osobne te akcijske i stručne, dok je najniža između razvojne i stručne kompetencije.

### *7.1. PROBLEM I CILJ ISTRAŽIVANJA*

Ovaj diplomski rad bavi se viđenjem ravnateljskih kompetencija od strane pojedinih sudionika odgojno-obrazovnog procesa. Naime, istraživanje ispituje koje kompetencije ravnatelji, učitelji i stručni suradnici pedagozi vide kao najbitnije u rukovodećoj ulozi ravnatelja. Svojom tematikom ovo istraživanje pokriva područje

školskog menadžmenta s naglaskom na rukovodne kompetencije kao glavni istraživački predmet.

Istraživanje je svoje temeljne premisli preuzelo iz istraživanja koje provodi Stjepan Stančić, a objavljuje 2001. godine u članku *Kompetencijski profil ravnatelja*. Početna usmjerenost na ovo istraživanje proizlazi iz detaljnosti obrade kompetencija te njezinih sastavnica, koje su uzete kao glavne smjernice kompetencijskog profila ravnatelja kao rukovoditelja i za ovaj rad. Međutim, ovim istraživanjem dodaju se tri nove skupine ispitanika: učitelji razredne nastave, učitelji predmetne nastave te školski pedagozi. Ovime se pokušala dobiti šira slika kompetencijskog profila ravnatelja od strane njegovih suradnika na koje ravnateljske rukovodeće kompetencije izravno utječu. Treba spomenuti i kako je od navedenog istraživanja Stjepana Stančića i suradnika prošlo sedamnaest godina te se ovim osuvremenjivanjem dobiva i uvid u današnja razmišljanja svih navedenih ispitanika.

Cilj ovog istraživanja je istražiti i usporediti stavove ispitanika (ravnatelji, stručni suradnici pedagozi, učitelji) o najvažnijim ravnateljskim kompetencijama potrebnim za uspješno rukovođenje osnovnom školom. Ovaj spoznajni cilj otvara veliko područje mogućih pragmatičkih ciljeva, koji će zbog smanjenih mogućnosti, biti ograničeni na pomoć i smjernice u svakodnevnom radu ravnatelja s jedne, i pomoći pri njegovoj komunikaciji i suradnji sa stručnim suradnicima i učiteljima s druge strane.

## 7.2. ISTRAŽIVAČKA PITANJA

Kao glavna istraživačka pitanja kvalitativnog dijela istraživanja postavljena su sljedeća istraživačka pitanja:

- Koje su rukovodeće kompetencije najvažnije za uspješno rukovođenje osnovnom školom?
- Razlikuju li se stajališta ravnatelja, pedagoga te učitelja razredne i predmetne nastave o najvažnijim rukovodećim kompetencijama potrebnim za uspješno rukovođenje osnovnom školom?

### *7.3. NAČIN PROVOĐENJA ISTRAŽIVANJA*

Istraživanje je provedeno u jednoj osnovnoj školi na području grada Zagreba tijekom studenog i prosinca 2017. godine. U istraživanju su sudjelovali učitelji razredne i predmetne nastave te školski pedagog i ravnatelj. Istraživanje se sastojalo od dva dijela. Prvi dio bila je anketa koja je provedena s učiteljima razredne i predmetne nastave. Drugi dio istraživanja bili su intervjui s ravnateljem i pedagogom koji su bili poslustrukturiranog tipa i trajali su oko 30 minuta. Intervju s pedagogom bio je snimam diktafonom radi lakše kasnije obrade podataka za što je dobiven pristanak, dok je, na zahtjev ravnatelja, taj intervju bio obavljen bez ikakvog snimanja, pa su tijekom njega bile vođene detaljne bilješke. Intervjui i ankete bili su provedeni u osnovnoj školi u kojoj su svi ispitanici zaposleni, u vremenu koje im je najviše odgovaralo.

### *7.4. UZORAK ISPITANIKA*

Istraživanje je provedena na ukupno 53 ispitanika. Anketni upitnik ispunio je 51 učitelj, odnosno 76.1% učitelja (sedam učitelja tijekom provedbe istraživanja bilo na bolovanju, dok devet nije htjelo sudjelovati). Od učitelja koji su sudjelovali u istraživanju, njih 35 bili su učitelji predmetne nastave, dok je 16 učitelja bilo iz razredne nastave. Radi boljeg poznavanja ispitanog uzorka, valja navesti kako je u istraživanju sudjelovalo 16 učiteljica razredne nastave te četiri učitelja i 31 učiteljica predmetne nastave. Intervju se bio proveden s dva ispitanika, odnosno jednim ravnateljem škole te jednim školskim pedagogom.

Ovaj uzorak odabran je namjerno, kako bi se dobila ukupna slika viđenja rukovodnih kompetencija gotovo cijelog školskog kolektiva. Istraživanje je provedeno samo na jednoj školi kako bi se izbjegla mogućnost da zaposlenici svake škole odgovaraju na pitanja usredotočeni na ravnatelja samo svoje odgojno-obrazovne ustanove, čime bi dobiveni podaci mogli biti nevažeci zbog svoje oprečnosti (različiti ravnatelji različito vode škole i postojala bi velika mogućnost neobjektivnih odgovora ispitanika).

## 7.5. POSTUPCI I INSTRUMENTI ISTRAŽIVANJA

U ovom istraživanju, kao što je već navedeno, za prikupljanje podataka korišteni su anketa i polustrukturirani intervju. Anketni upitnik sastoji se od dvije grupe pitanja. (Prilog 1) Prva grupa su pitanja o osobnim podacima ispitanika koji ga rješava. Anketa je anonimna, međutim, radi upoznavanja uzorka, na početku se pitalo za spol te radno mjesto ispitanika (učitelj razredne ili predmetne nastave). U drugom dijelu ankete ispitanici su uz napisane izjave morali, prema vlastitim spoznajama i mišljenju, te izjave valorizirati zaokruživanjem jednog od brojeva od 1 do 5. Broju 1 bilo je pridruženo mišljenje 'u potpunosti se ne slažem', broju 2 'djelomično se ne slažem', broju 3 'niti se slažem niti se ne slažem', dok je broj 4 stajao umjesto 'djelomično se slažem', a 5 za 'u potpunosti se slažem'. Ova grupa pitanja napravljena je prema standardu Likertove skale. Opisani drugi dio anketnog upitnika sastojao se od 30 izjava koje su ispitanici morali valorizirati kako je navedeno. Izjave su preuzete iz istraživanja Stjepana Stančića, objavljenog u članku 2001. godine. Kao što je ranije spomenuto, za svaku od pet ključnih kompetencija ravnatelja valoriziralo se po šest sastavnica. U ovom dijelu istraživanja, kao istraživački postupak odabrano je anketno istraživanje zbog veličine uzorka ispitanika. Kako piše Milas: "Anketna metoda je poseban oblik ne-eksperimentalnog istraživanja koje kao osnovni izvor podataka koristi osobni iskaz o mišljenjima, uvjerenjima, stavovima i ponašanjima, pribavljen odgovarajućim standardiziranim nizom pitanja." (Milas, 2005, 365) Ovakva forma najviše je dogovarala ispitaniku 51-og ispitanika o njihovom mišljenju o najvažnijim ravnateljskim kompetencijama, zbog svoje mogućnosti većeg broja ispitanika i pitanja te strukturirane analize dobivenih podataka.

Drugi dio istraživanja odnosi se na intervju. Kako je ranije spomenuto, anketa se u prvom dijelu istraživanja koristila zbog većeg uzorka ispitanika. Upravo iz suprotnog razloga, odnosno zbog malog broja ispitanika te kako bi se dobili dubinski odgovori, za dobivanje mišljenja i stavova ravnatelja i pedagoga korištena je metoda intervju. U sklopu istraživanja koristio se poluvezani izravni intervju. (Mužić, 1982) Naime, neka pitanja su bila unaprijed pripremljena od strane ispitivača prema Protokolu intervju (Prilog 2), ali su se tijekom samog razgovora ona dopunjavala potpitanjima te im se raspored mijenjao ovisno o tome kuda je sam razgovor išao. Ova istraživačka

metoda (Milas, 2005) odabrana je zbog svoje detaljnosti i mogućnosti uvida u širinu mišljenja i stavova ispitanika o temi. Iz tog razloga je i korišten poluvezani intervju, kako bi ispitanici imali određenu slobodu u izražavanju koja dovodi do potencijalno zanimljivih i značajnih odgovora koji bi striktnom standardizacijom pitanja vjerojatno bili nepokriveni. Jednako tako, radi usporedbe s podacima dobivenim anketiranjem, intervju nije mogao biti u potpunosti slobodan već je ispitivač u svojim pitanjima morao korespondirati s unaprijed pripremljenim protokolom kako bi održao ispitanika u okviru teme koja se istražuje. Od navedena dva intervjua, onaj s pedagogom je sniman diktafonom radi kasnije transkripcije i lakšeg baratanja dobivenim podacima, dok na zahtjev ispitanika, razgovor s ravnateljem nije bio sniman, a tijekom njega je ispitivač vodio detaljne bilješke. Što se tiče trajanja intervjua, onaj s pedagogom je bio nešto kraći, u trajanju od otprilike 10 minuta, dok je onaj s ravnateljem trajao oko 25 minuta.

## *7.6. OBRADA PODATAKA*

### *7.6.1. ANKETA*

Nakon prikupljanja svih podataka, oni su bili obrađeni s obzirom na instrument kojim su bili istraživani. Podaci dobiveni anketom obradili su se u programu Microsoft Excel. Kao deskriptivni parametri u ovom istraživanju korišteni su: frekvencija (f), aritmetička sredina (M), standardna devijacija (SD) te minimalna (Min) i maksimalna (Max) vrijednosti. Izdvajanjem ovih parametara utvrdile su se deskriptivne četice instrumenta.

Podaci dobiveni kvantitativnom analizom anketnih upitnika grupirani su u pet skupina, s obzirom na to na koju su se od ključnih kompetencija odnosili. Prema tome, kako je vidljivo iz Tablice 1 i 3, sastavnice kompetencija podijeljene su jednako kao i kod istraživanja Stjepana Stančića: osobna kompetencija (marljivost, odgovornost, iskrenost, odlučnost, povjerenje, samopouzdanje), razvojna kompetencija (utvrđivanje vizije, projektiranje razvoja, vođenje prema ciljevima, uvođenje inovacija u rad škole evaluacija rada ustanove, administrativno i upravno poslovanje), stručna kompetencija (planiranje i programiranje rada, poznavanje nastavnog procesa, savjetodavni rad s

nastavnicima, razumijevanje razvoja učenika, suradnja s roditeljima, evaluacija procesa i rezultata pedagoškog rada), akcijska kompetencija (stvaranje uvjeta za rad, pružanje pomoći zaposlenima, aktivno sudjelovanje u rješavanju problema, poticaje primjerom, isticanje individualnih i skupnih postignuća, stvaranje ozračja i kulture dijaloga), međuljudska kompetencija (znanja o međuljudskim odnosima, razumijevanje demokratskog vođenja, umijeće rješavanja konflikata, poticanje kreativnosti, umijeće motiviranja, komunikacijske vještine).

### 7.6.1.1. ANKETA UČITELJA PREDMETNE NASTAVE – obrada podataka

Tablica 1 Rezultati obrade podataka dobivenih anketnim upitnikom – učitelji predmetne nastave

KOMPETENCIJE	KOMPETENCIJSKA SASTAVNICA (IZJAVA)	f(1)	f(2)	f(3)	f(4)	f(5)	M	SD	Min	Max
	<b>Ravnatelj bi trebao...</b>									
<b>OSOBNJA</b>	...biti marljiv.	0	0	0	9	26	4,74	0,43	4	5
	...biti odgovoran u svom poslu.	0	0	0	0	35	5	0	4	5
	...biti iskren.	0	0	5	9	21	4,46	0,73	2	5
	...biti odlučan.	0	0	0	10	25	4,71	0,44	3	5
	...imati povjerenje u svoje suradnike.	0	0	5	8	22	4,49	0,73	3	5
	...biti samopouzdan.	0	0	6	8	21	4,43	0,77	3	5
<b>RAZVOJNA</b>	...moći stvoriti viziju škole.	0	0	0	11	24	4,69	0,46	4	5
	...moći projektima razvijati školu.	0	0	8	19	8	4	0,68	3	5
	...voditi školu prema unaprijed određenim ciljevima.	0	0	7	13	15	4,23	0,76	3	5
	...uvoditi inovacije u školsku svakodnevicu.	0	4	10	13	8	3,71	0,94	2	5
	...evaluirati rad školske ustanove.	0	4	11	12	9	3,83	0,96	2	5
	...biti stručan u administrativnom i upravnom poslovanju.	0	3	7	15	10	3,91	0,91	2	5
<b>STRUČNA</b>	...moći stvoriti plan i program rada škole.	0	6	0	12	17	4,14	1,07	2	5
	...poznavati nastavni proces.	0	3	0	8	24	4,51	0,87	2	5
	...kontinuirano provoditi savjetodavni rad s nastavnicima.	0	1	13	11	10	3,86	0,87	2	5
	...razumije razvoj učenika.	0	0	2	30	3	4,03	0,37	3	5
	...potencirati suradnju s roditeljima.	0	5	17	9	4	3,34	0,86	2	5

	...evaluirati proces i rezultate pedagoškog rada škole.	0	1	9	15	10	3,97	0,81	2	5
<b>AKCIJSKA</b>	...kontinuirano stvarati kvalitetne uvijete za rad.	0	0	0	3	32	4,91	0,28	4	5
	... pružati pomoć zaposlenima.	0	0	0	7	28	4,8	0,4	4	5
	...aktivno sudjelovati u rješavanju problema.	0	0	0	16	19	4,54	0,5	4	5
	...poticati druge vlastitim primjerom.	0	3	2	5	25	4,49	0,94	2	5
	... isticati individualna i skupna postignuća.	0	0	8	14	13	4,14	0,76	3	5
	... stvarati ozračje kulture dijaloga.	0	0	4	6	25	4,6	0,69	3	5
<b>MEĐULJUDSKA</b>	...imati znanja o međuljudskim odnosima.	0	0	2	9	24	4,63	0,59	3	5
	... razumjeti svrhu i način demokratskog vođenja.	0	3	6	7	19	4,2	1,01	2	5
	...imati umijeće rješavanja sukoba.	0	0	4	7	23	4,43	0,69	3	5
	... poticati kreativnost.	0	0	10	13	12	4,06	0,79	3	5
	... moći motivirati.	0	0	8	8	19	4,31	0,82	3	5
	... posjedovati izražajne komunikacijske vještine.	0	0	0	11	24	4,69	0,46	4	5

Podaci prikupljenih anketnim upitnikom za učitelje predmetne nastave, prikazanom u Tablici 1, kao najvažniju kompetenciju ističu onu osobnu, s odgovornošću ravnatelja kao njezinom najvažnijom sastavnicom, dok stručnu kompetenciju vide kao najmanje bitnu.

Kod osobne kompetencije učitelji predmetne nastave kao najvažniju odrednicu odabrali su ravnateljevu 'odgovornost u poslu', s  $M(5)$ . To je ujedno i jedina kompetencija i njezina odrednica za koju su svi ispitanici odgovorili kako se s njom u potpunosti slažu. S najmanjom aritmetičkom sredinom našla se odrednica da bi ravnatelj trebao 'biti samopouzdan',  $M(4,43)$ , koja jednako tako ima i najveću standardnu devijaciju,  $SD(0,77)$ .

Među odrednicama razvojne kompetencije najviše se istakla ona da bi ravnatelj trebao 'moći stvoriti viziju škole', s aritmetičkom sredinom odgovora  $M(4,69)$ . Od odrednica ove kompetencije, učitelji predmetne nastave smatraju da je za ravnatelja najmanje bitno da 'uvodi inovacije u školsku svakodnevicu', s  $M(3,71)$ . Najveću

standardnu devijaciju kod razvojne kompetencije ima odrednica da ravnatelj treba biti ' stručan u administrativnom i upravnom poslovanju' koja iznosi SD(0,91).

Stručna kompetencija određuje znanja o pedagoškom procesu, među kojima učitelji predmetne nastave najviše ističu 'poznavanje nastavnog procesa', M(4,51). Kao najmanje značajnu odrednicu ove kompetencije vide 'suradnju s roditeljima'. S M(3,34) ovo je odrednica kompetencije koja je u cijelom istraživanju ocijenjena s najnižom vrijednošću. Najveća standardna devijacija nalazi se kod odrednice prema kojoj bi ravnatelj trebao 'moći stvoriti plan i program rada škole', sa SD(1,07).

Odrednica akcijske kompetencije koja određuje kako bi ravnatelj trebao 'kontinuirano stvarati kvalitetne uvijete za rad', s aritmetičkom sredinom odgovora od čak M(4,91), druga je najviše ocijenjena odrednica neke kompetencije prema mišljenju učitelja predmetne nastave. Kod akcijske kompetencije najniže je ocijenjena odrednica o 'isticanju individualnih i skupnih postignuća' s M(4,41). Najvišu aritmetičku sredinu ima odrednica o 'poticanju drugih vlastitim primjerom', SD(0,94).

Kod međuljudske kompetencije najviše se istaknula odrednica da bi ravnatelj trebao 'imati znanja o međuljudskim odnosima' s M(4,63), dok je najniže ocijenjena odrednica 'poticanje kreativnosti' s M(4,06). Relativno visoka standardna devijacija, i s time najviša za ovu kompetenciju, vidljiva je kod odrednice ravnateljevog 'razumijevanja svrhe i načina demokratskog vođenja.

*Tablica 2* Prikaz vrijednosti aritmetičkih sredina pet ključnih kompetencija – učitelji predmetne nastave

KOMPETENCIJA	ARITMETIČKA SREDINA ODGOVORA, M (učitelji predmetne nastave)
OSOBNJA	4,64
RAZVOJNA	4,06
STRUČNA	3,97
AKCIJSKA	4,58
MEĐULJUDSKA	4,29

Tablica 2 daje pregled podataka o ukupnim vrijednostima ocjena koje su učitelji predmetne nastave dodijelili kompetencijama. Vidljivo je kako je najviša aritmetička sredina danih odgovora ona osobne kompetencije M(4,64). Slijede ju akcijska



kompetencija M(4,58) te međuljudska M(4,29) i razvojna kompetencija M(4,06), a na samom začelju s M(3,97) nalazi se stručna kompetencija.

### 7.6.1.2. ANKETA UČITELJA RAZREDNE NASTAVE – obrada podataka

Tablica 3 Rezultati obrade podataka dobivenih anketnim upitnikom – učitelji razredne nastave

KOMPETENCIJE	KOMPETENCIJSKA SASTAVNICA (IZJAVA)	f(1)	f(2)	f(3)	f(4)	f(5)	M	SD	Min	Max
	<b>Ravnatelj bi trebao...</b>									
<b>OSOBNJA</b>	...biti marljiv.	0	0	0	3	13	4,81	0,39	4	5
	...biti odgovoran u svom poslu.	0	0	0	0	16	5	0	4	5
	...biti iskren.	0	0	0	3	13	4,81	0,39	4	5
	...biti odlučan.	0	0	0	1	15	4,94	0,24	4	5
	...imati povjerenje u svoje suradnike.	0	0	0	1	15	4,94	0,24	4	5
	...biti samopouzdan.	0	0	0	2	14	4,88	0,33	4	5
<b>RAZVOJNA</b>	...moći stvoriti viziju škole.	0	0	0	1	15	4,94	0,24	4	5
	...moći projektima razvijati školu.	0	0	0	3	13	4,81	0,39	4	5
	...voditi školu prema unaprijed određenim ciljevima.	0	0	0	3	13	4,81	0,39	4	5
	...uvoditi inovacije u školsku svakodnevicu.	0	0	0	6	10	4,62	0,48	4	5
	...evaluirati rad školske ustanove.	0	0	0	3	13	4,81	0,39	4	5
	...biti stručan u administrativnom i upravnom poslovanju.	0	0	1	5	10	4,56	0,61	3	5
<b>STRUČNA</b>	...moći stvoriti plan i program rada škole.	0	1	1	5	9	4,38	0,86	2	5
	...poznovati nastavni proces.	0	0	1	3	12	4,69	0,58	2	5
	... kontinuirano provoditi savjetodavni rad s nastavnicima.	0	0	0	7	9	4,56	0,5	4	5
	... razumije razvoj učenika.	0	0	0	14	2	4,12	0,33	4	5
	...potencirati suradnju s roditeljima.	0	2	0	8	6	4,12	0,92	2	5
	...evaluirati proces i rezultate pedagoškog rada škole.	0	1	1	7	7	4,25	0,83	2	5
<b>AKCIJSKA</b>	...kontinuirano stvarati kvalitetne uvijete za rad.	0	0	0	2	14	4,87	0,33	4	5
	... pružati pomoć zaposlenima.	0	0	0	2	14	4,87	0,33	4	5
	...aktivno sudjelovati u rješavanju problema.	0	0	1	2	13	4,75	0,43	3	5
	...poticati druge vlastitim	0	0	0	4	12	4,75	0,43	4	5

	primjerom.									
	... isticati individualna i skupna postignuća.	0	0	0	6	10	4,62	0,48	4	5
	... stvarati ozračje kulture dijaloga.	0	0	0	2	14	4,88	0,33	4	5
<b>MEĐULJUDSKA</b>	...imati znanja o međuljudskim odnosima.	0	0	0	3	13	4,81	0,39	4	5
	... razumjeti svrhu i način demokratskog vođenja.	0	0	1	1	14	4,81	0,53	3	5
	...imati umijeće rješavanja sukoba.	0	0	0	4	12	4,75	0,43	4	5
	... poticati kreativnost.	0	0	0	7	9	4,56	0,5	4	5
	... moći motivirati.	0	0	0	5	11	4,69	0,46	4	5
	... posjedovati izražajne komunikacijske vještine.	0	0	0	4	12	4,75	0,43	4	5

Podaci prikupljeni anketnim upitnikom, a prikazani u Tablici 3, kod učitelje razredne nastave kao najvažniju kompetenciju ističu osobnu, s odgovornošću ravnatelja kao njezinom najvažnijom sastavnicom. U obradi podataka, kao najmanje bitna rukovoditeljska kompetencija istakla se stručna kompetencija.

Osobna kompetencija, definirana karakterističnim značajkama doživljavanja i reagiranja, istakla se kao jedina kompetencija s čijom se odrednicom koja izjavljuje da bi ravnatelj trebao 'biti odgovoran u svom poslu' svi ispitanici učitelji razredne nastave 'u potpunosti slažu',  $M(5)$  te  $SD(0)$ . Kod ove kompetencije, najmanja aritmetička vrijednost odgovora bilježi se kod odrednice o 'iskrenosti' ravnatelja,  $M(4,81)$ . Odrednice 'marljivost' i 'iskrenost' imaju najveću standardnu devijaciju  $SD(0,39)$ .

Kod razvojne kompetencije najveću ocjenu učitelji predmetne nastave daju 'stvaranju vizije škole',  $M(4,94)$ . S druge strane, najmanja aritmetička sredina odgovora,  $M(4,56)$ , dobivena je kod odrednice da bi ravnatelj trebao 'biti stručan u administrativnom i upravnom poslovanju'. Najviša standardna devijacija vidljiva je kod odrednice o 'uvođenju inovacija u školsku svakodnevicu',  $SD(0,48)$ .

Među odrednicama stručne kompetencije učitelji razredne nastave kao najbitniju vrednuju 'poznavanje nastavnog procesa' s aritmetičkom sredinom odgovora  $M(4,81)$ . Ispitanici kao najmanje bitne odrednice razvojne kompetencije vide ravnateljevo 'razumijevanje razvoja učenika' te 'potenciranje suradnje s roditeljima' s  $M(4,12)$ . Relativno velika standardna devijacija,  $SD(0,92)$ , može se zamijetiti upravo kod 'potenciranja suradnje s roditeljima'.

Akcijska kompetencija najvišu ocjenu dobila je u odrednici koja govori kako bi ravnatelj trebao 'stvarati ozračje kulture dijaloga',  $M(4,88)$ . Najmanja vrijednost aritmetičke sredine odgovora učitelja razredne nastave kod ove kompetencije,  $M(4,62)$ , ona je odrednice o 'isticanju individualnih i skupnih postignuća.'. Kod akcijske kompetencije nisu zabilježene značajne standardne devijacije. Naime ona najveća, kod odrednice 'isticanja individualnih i skupnih postignuća', iznosi samo  $SD(0,48)$ .

Odrednice međuljudske kompetencije koje govore kako bi ravnatelj trebao 'imati znanja o međuljudskim odnosima' i 'razumjeti svrhu i način demokratskog vođenja' istakle su se kao najvažnije, prema mišljenju učitelja razredne nastave, s  $M(4,81)$ . S druge strane, najmanje bitnom ova skupina ispitanika ocjenjuje 'poticanje kreativnosti',  $M(4,69)$ . Najvišu standardnu devijaciju kod ove kompetencije ima odrednica o 'razumijevanju svrhe i načina demokratskog vođenja',  $SD(0,53)$ .

*Tablica 4* Prikaz vrijednosti aritmetičkih sredina pet ključnih kompetencija – učitelji razredne nastave

KOMPETENCIJA	ARITMETIČKA SREDINA ODGOVORA, M (učitelji razredne nastave)
OSOBNJA	4,9
RAZVOJNA	4,74
STRUČNA	4,4
AKCIJSKA	4,79
MEĐULJUDSKA	4,73

Usporedimo li ukupne aritmetičke sredine odgovora učitelja razredne nastave za svaku od pet kompetencija, iz Tablice 4 je vidljivo kako je osobna kompetencija najvažnija,  $M(4,9)$ . Zatim slijedi akcijska kompetencija  $M(4,79)$ , razvojna kompetencija  $M(4,74)$  i međuljudska kompetencija  $M(4,73)$ . Na kraju, sa  $M(4,4)$  nalazi se stručna kompetencija kao najmanje relevantna za ravnateljevo uspješno rukovođenje osnovnom školom prema mišljenju učitelja razredne nastave.

Iako su razlike u aritmetičkoj sredini i standardnoj devijaciji za obje skupine ispitanika male, one i dalje postoje. Kako se u istraživanju radi o ispitivanju kompetencija, koje su sve, same po sebi potrebne, valja istaknuti kako se unaprijed očekivalo da će većina kompetencija biti vrednovana kao ona s kojom se ispitanici

'djelomično' ili 'u potpunosti slažu'. Takve rezultate pratimo i u istraživanju Stjepana Stančića, gdje je većina sastavnica kompetencija bila vrednovana upravo na ovaj način.

### 7.6.2. INTERVJU

Nakon što su obavljene intervjui, napravljen je transkript razgovora sa školskim pedagogom radi lakše obrade sadržaja te su sustavno sređene bilješke razgovora s ravnateljem. Građa oba intervjua podijeljena je u šest kategorija koje odgovaraju pet ključnih kompetencija (osobna, stručna, međuljudska, akcijska, razvojna) i slobodnoj interpretaciji kompetencija na samom početku razgovora. Odmah pri usustavljanju podataka, izdvojeni su i izbačeni segmenti razgovora koji nisu bili relevantni ni za jednu od navedenih kategorija.

Prvi dio intervjua bio je slobodnijeg karaktera, odnosno postavila su se općenita pitanja o tome za koje kompetencije ispitanik smatra da su bitne za rukovodeću ulogu ravnatelja te koju od njih smatra najbitnijom i što ju čini tako važnom. Nakon toga slijedila su pitanja koja su se doticala specifično svake od pet ključnih kompetencija. Podaci skupljeni tijekom intervjua bit će prikazani prema navedenih šest kategorija.

#### 7.6.2.1. INTERVJU SA ŠKOLSKIM PEDAGOGOM

U prvom djelu intervjua školski pedagog navodi kako bi jedan ravnatelj morao imati: "*[...] sposobnost slušanja, demokratskog vođenja škole, komunikacije, rješavanja problema, efikasnosti, točnosti, morao bi biti dobar menadžer, jer naravno trebao bi priskrbiti odnekud i novce, organizacijske sposobnosti, osobne kompetencije... Jednostavno sve!*" (Ispitanik pedagog) Kao najvažniju kompetenciju ističe dobru organizacijsku sposobnost vođenja i upravljanja. Ona je obrazložena time da: "*[...] ako ravnatelj nema sposobnost dobrog vođenja, nema ideju i viziju škole, bez obzira koliko su kvalitetni učitelji koje ima, škola se neće micati s mjesta.*" (Ispitanik pedagog)

Kod osobne kompetencije školski pedagog ne izdvaja niti jednu posebno. Govori kako je općenito bitno da je ravnatelj ambiciozan, marljiv i ima povjerenja u suradnike. Osvrće se na važnost pravovremenog rješavanja problema. Povjerenje u suradnike kod

ravnatelja se, prema mišljenju pedagoga, podrazumijeva. Kod potpitanja o potrebi da ravnatelj ima visoko samopouzdanje, pedagog odgovara: "*Samopouzdanje da, ali bez nekakve samodopadnosti[...]*" (Ispitanik pedagog) Ravnatelj mora biti osoba koja je otvorena prema novim prijedlozima i sugestijama, a visoko samopouzdanje može u takvim situacijama dosta odmoći.

Razgovor o razvojnoj kompetenciji najviše se usmjerio prema utvrđivanju školske vizije, što pedagog naglašava kao veoma važnu kompetenciju: "*Oni bi morali imati viziju škole... Jasnu viziju škole te u kojem pravcu žele da škola ide. Ako nemaju ideju o njoj, onda se škola neće maknuti s mjesta.*" (Ispitanik pedagog) Kod pitanja o evaluaciji rada ustanove, pedagog odgovara kako bi: "*[...] evaluacija trebala biti ona cijele škole. Evaluacija je zapravo samovrednovanje rada škole te bi se trebalo raditi svake godine [...]*" (Ispitanik pedagog) Međutim, ističe kako je najbolji način evaluacije onaj u kojem se evaluacijski upitnik daje učiteljima i roditeljima, ne naglašavajući ikakvu veću ulogu ravnatelja na ovom području.

Ravnateljeva stručna kompetencija, od strane pedagoga, shvaćena je kao nešto što se podrazumijeva te joj se ne treba davati preveliki značaj. Naime, kako većina ravnatelja i dolazi iz učiteljske struke, oni su upoznati s nastavnim procesom i njegovim značajkama te se oni nalaze u samoj osnovi rada škole. Stručna znanja nešto su što moraju posjedovati svi zaposlenici škole pedagoškog kadra te, prema pedagogu, ona nisu specifična baš za sam rukovoditeljski posao ravnatelja. Međutim, ta znanja su temelj svim ostalim kompetencijama u školstvu: "*Sve! Sve je jednako važno... Ravnatelj mora poznavati nastavni plan i program, on je dužan svakom učitelju otići barem jednom u toku školske godine na nastavu. [...] naravno da ne mora detaljno poznavati metodiku svakog predmeta, ali, ako ne poznaje nastavne procese, kako će on vrednovati rad učitelja, ili jednako tako, i moj rad. Ravnatelj mora imati ta znanja.*" (Ispitanik pedagog) U pitanjima o odrednicama stručne kompetencije koje se osvrću na savjetodavni rad te rad s roditeljima, pedagog naglašava ako je savjetodavni rad s učiteljima važan, ali da se on obavlja u uskoj suradnji sa stručnim suradnicima. Jednako tako ističe kako: "*Ravnateljev posao nije savjetodavni rad s roditeljima. To je posao stručnih suradnika i učitelja, on ne mora savjetodavno raditi u tom području. Ono čime bi se ravnatelj trebao baviti je unaprjeđenje nastave i škole. Super ako ravnatelj to zna, ali mislim da bi to trebali raditi stručni suradnici.*" (Ispitanik pedagog)

U razgovoru o akcijskoj kompetenciji, pedagog se fokusira na sveobuhvatnost ravnateljevih ideja i vizije za cijelu školsku godinu: *"Ravnatelj je posao je da na početku svake školske godine u svojoj glavi ima ideju što ćemo mi raditi cijele školske godine. Od projekata, izvannastavnih aktivnosti, sve ono što se u školi radi... Ravnatelj bi u glavi trebao imati ideju o svemu tome, samo tako će škola uspješno funkcionirati."*(Ispitanik pedagog) Pedagog se osvrnuo i na odrednicu koja govori kako bi ravnatelj trebao 'aktivno sudjelovati u rješavanju problema': *"Mislim da je najvažnije od svega da se pravovremeno riješi problemi koji nastane, bilo s učiteljima bilo s roditeljima. Jer ako ga oni ne prepoznaju kao takvog, on će samo narast i onda se svi borimo s tim."*(Ispitanik pedagog)

Međuljudska komunikacija ističe se kao veoma bitna u odnosima u školi. Pedagog u razgovoru ističe kako važnost dobre komunikacije leži u tome što je ona tu da učitelje i suradnike motivira da odrade dogovorene zadatke. Naime, ravnatelj nije u poziciji da 'naređuje' što bi koji zaposlenik škole trebao napraviti, a izvannastavne aktivnosti i još niz drugih školskih akcija ovise o 'dobroj volji' učitelja i njihovoj predanosti poslu: *"Loše je ako ravnatelj ima dobre učitelje, a nema dobru komunikaciju s njima. Treba ih poznavati i imati dobar odnos s njima i dobru komunikaciju. Ako je komunikacija loša, neće se ništa unaprijediti. Nitko ti neće htjeti ništa napraviti, jer ti nisi u poziciji da njima naređuješ. [...]Jedini način da škola bude uspješna je da ravnatelj ima dobru komunikaciju s učiteljima i da se nekako možemo svi zajedno uskladiti oko vizije u škole... Da svi zajedno djelujemo u tom pravcu, jer ako toga nema, ne može nitko nikoga natjerati na nešto."*(Ispitanik pedagog)

Kao zaključak cijelog intervjua pedagog ipak zaključuje: *"Sve su kompetencije podjednako važne i jako je teško istaknuti neku."*(Ispitanik pedagog)

#### 7.6.2.1. INTERVJU S RAVNATELJEM OSNOVNE ŠKOLE

Ravnatelj na opća pitanja odgovara kako su po njemu najvažnije kompetencije snalažljivost, pribavljanje financijskih sredstava (koje definira kao menadžerstvo), odgovornost, staloženost, pozitivnost u razmišljanju i rješavanju problema. Kao najvažniju kompetenciju on navodi uspješno rješavanje problema učenika koje uvijek mora biti na prvom mjestu. Nakon učenika dolaze problemi roditelja te zatim suradnja s

učiteljima. Jednako tako, ravnatelj ističe da je važno imati 'ono nešto u sebi' da bi se bio dobar ravnatelj. U ovom dijelu on naglašava potrebu neke vrste škole za ravnatelje.

Kod osobne kompetencije ravnatelj ističe kako je veoma bitna komunikativnost te empatičnost, objašnjavajući je kao: "[...] *suproživljavanje situacije.*" (Ispitanik ravnatelj) U razgovoru se ispitanik više puta vraća na to da je jako bitno voljeti svoj posao. Kod pitanja o samopouzdanju, ravnatelj odgovara kako je ono veoma bitno, što se najbolje i najviše očituje kod donošenja odluka.

Stručna kompetencija najviše je, prema ravnatelju, formirana oko poznavanja opće nastavne metodike. Prijeko je potrebno da ravnatelj poznaje nastavni proces radi bolje komunikacije s nastavnicima. Osim toga, ističe kako je veoma važno za ravnatelja da barem neko vrijeme radi u školi u kojoj kasnije preuzima ravnateljsku funkciju. Takvo dobro poznavanje rada škole i školske kulture od velike je pomoći kad se jednom dođe na novu funkciju.

U razgovoru o razvojnoj kompetenciji, ravnatelj je prvo naglasio kako se na samom početku najteže uhodati s novim administrativnim zadacima. U ovom kontekstu još je jednom istaknuo kako je veoma bitno da se uskoro ozbiljno poradi na osnivanju 'škole za ravnatelje'. Pitanje financija i materijalnih sredstava istaklo se kao najvažnije pitanje razvojne kompetencije. Ravnatelj je kontinuirano iznova iznosio problem i važnost nabavljanja financijskih sredstava: "*Danas su materijalna sredstva velik problem jer učenici imaju sve veće zahtjeve.*" (Ispitanik ravnatelj) Kako škola ima 950 učenika, 100 djelatnika, ravnatelj kaže su u njegovom poslu materijalna sredstva u osnovi svega: "[...] *ostalo se oko toga nadograđuje... Prvo se treba znati financijsko stanje, pa se onda mogu odrediti ciljevi i vizije.*" (Ispitanik ravnatelj) U razgovoru oko odrednice razvojna kompetencije 'vođenja prema ciljevima', ravnatelj se osvrnuo na velik problem nekompetentnog kadra koji: "[...] *ne može dobiti otkaz, a ne želi raditi na sebi.*" (Ispitanik ravnatelj) te se time nameću kao velika kočnica u razvoju škole.

U osvrtu na akcijsku kompetenciju, ravnatelj se na njoj nije previše dao zadržati. Istaknuo je kako je u ravnateljskom poslu veoma bitno pravovremeno reagirati na nastali problem. Kod odrednice koja govori o 'stvaranju uvjeta za rad' ponovo se poteglo pitanje financijskih poteškoća školstva, pretrpanost razreda... Osim toga ravnatelj govori kako je u razredima: "*Sve više djece s posebnim potrebama za čije obrazovanje nastavnici nisu educirani.*" (Ispitanik ravnatelj) Idući problem nedostatka

materijalnih sredstava nastavio se i u razgovoru o odrednici 'pružanja pomoći zaposlenima', gdje ravnatelj ističe kako je jako teško pronaći novac za: stručna usavršavanja, udžbenike i inovacije u nastavi. Osim toga, ravnatelj bi trebao uvijek poticati svojim primjerom: *"Ravnatelj uvijek treba biti prvi... Ostali će mu se pridružiti."*(Ispitanik ravnatelj)

Kod međuljudske kompetencije, ravnatelj je prvo naglasio kako je veoma bitno da se s tim aspektom organizacije bavi i stručni tim. Kao problem u postizanju uspješnog demokratskog vođenja stoji konstantno grupiranje djelatnika: *"Ne treba se dozvoliti da se u kolektivu stvaraju grupe i grupiranja... Treba imati jasnu viziju odnosa."*(Ispitanik ravnatelj) Po pitanju motivacije, ravnatelj se osvrnuo jedino na mogućnost sustavnog novčanog nagrađivanja nastavnika.

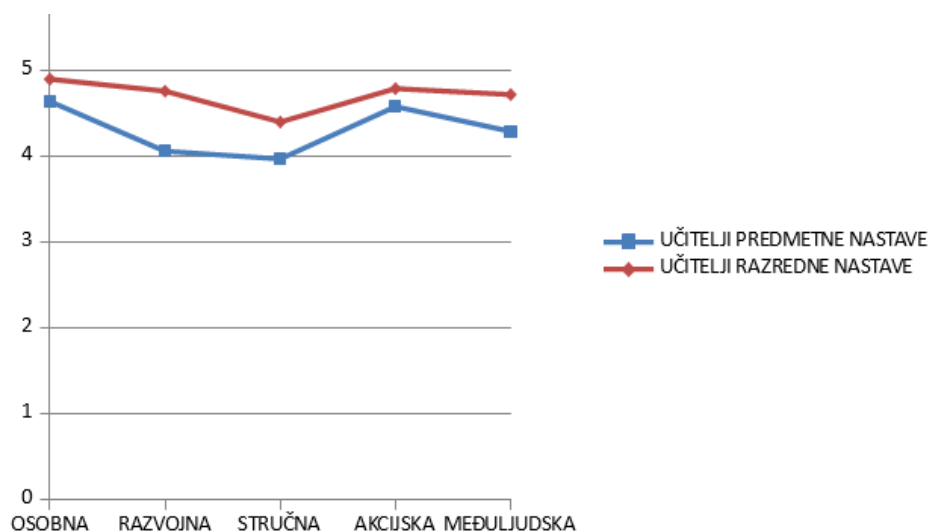
Na kraju intervjua, ravnatelj je još jednom istaknuo kako je u ravnateljskom poslu veoma bitna produktivnost, snalažljivost te odgovarajuća osobnost: *"Teško je biti ravnatelj"*(Ispitanik ravnatelj)

## 7.7. ANALIZA REZULTATA

Nakon obrade svih dobivenih podataka, slijedi njihova detaljna analiza kako bi se iz nje mogli izvući rezultati istraživanja.

Uspoređujući sve četiri skupine ispitanika (ravnatelj, pedagog, učitelji razredne nastave, učitelji predmetne nastave) može se doći do zaključka kako se svi slažu da je osobna kompetencija veoma važna za uspješno rukovođenje osnovnom školom. Kao što je vidljivo iz Slike 1, osobna kompetencija se i kod učitelja razredne i kod učitelja predmetne nastave ističe kao ona najvažnija.





Slika 1 Grafički prikaz vrijednosti aritmetičkih sredina pet ključnih kompetencija – učitelji razredne i predmetne nastave

Jednako tako, i jedni i drugi kao najvažniju odrednicu osobne kompetencije vide 'ravnateljevu odgovornost prema poslu'. Školski pedagog općenito govori kako je bitno da je ravnatelj ambiciozan, marljiv te ima povjerenja u suradnike. Ravnatelj kod osobne kompetencije izdvaja komunikativnost i empatičnost. Mišljenja ova dva ispitanika nisu se slagala kad se postavilo potpitanje o tome koliko je samopouzdanje bitno za uspješno rukovođenje. Prema ravnatelju ono je veoma bitno u donošenju bilo kakve odluke, dok pedagog ističe kako je bitno, ali je još važnije da u tom samopouzdanju nema samodopadnosti koja, u svojoj krajnosti, naštetiti ravnateljevom odnosu sa suradnicima. Učitelji su samopouzdanju ravnatelja u anketi dali najmanju vrijednost od svih odrednica osobne kompetencije.

Prema tablicama Tablica 2 i Tablica 4, učitelji predmetne i razredne nastave kao drugu najvažniju kompetenciju navode onu akcijsku. Međutim, različite odrednice ove kompetencije valoriziraju kao najbitnije. Kod učitelja predmetne nastave to je 'kontinuirano stvaranje kvalitetnih uvjeta za rad', dok učitelji razredne nastave kao najbitnije vide 'stvaranje ozračja kulture dijaloga'. Akcijsku kompetenciju, s druge strane, ni ravnatelj ni školski pedagog nisu previše istaknuli. Ravnatelj je u intervjuu

rekao kako je važno pravovremeno reagirati na nastali problem, što tijekom intervjua potvrđuje i pedagog. U kontekstu 'stvaranja uvjeta za rad' ravnatelj se osvrnuo na problem premalog financiranja škola koje se onda odražava na svakodnevne uvijete rada u razredima.

Iste tablice donose nam i podatke prema kojima se kod učitelja razredne nastave kao treća najvažnija rukovoditeljska kompetencija ravnatelja javlja razvojna kompetencija, dok se kod učitelja predmetne nastave na tom rangirnom mjestu nalazi međuljudska kompetencija. Nadalje, na četvrtom mjestu kod učitelja razredne nastave nalazi se međuljudska kompetencija, dok se kod učitelja predmetne nastave nalazi razvojna. Ovdje valja istaknuti kako su razlike u vrijednostima aritmetičkih sredina odgovora obje skupine ispitanika toliko male da su statistički gotovo nebitne te se ove dvije kompetencije mogu u tom kontekstu gledati gotovo kao jednakovrijedne. Naime, kod učitelja razredne nastave aritmetička sredina odgovora za razvojnu kompetenciju je  $M(4,74)$ , a za međuljudsku  $M(4,73)$ , dok je kod učitelja predmetne nastave vrijednost aritmetičke sredine odgovora za međuljudsku kompetenciju  $M(4,29)$ , a razvojnu  $M(4,06)$ .

Kako razvojna kompetencija ima nešto višu vrijednost aritmetičke sredine, prvo će se analizirati podaci dobiveni za nju. Kod obje skupine ispitanih učitelja kao najvažnija odrednica ove kompetencija izdvojila se ona da bi ravnatelj trebao 'moći stvoriti viziju škole'. Sukladno ovim podacima, i školski pedagog je tijekom intervjua više puta naglasio kako je prvo i osnovno da ravnatelj treba imati jasnu viziju škole, gdje se ona nalazi i kuda treba ići. Prema pedagogu, bitno je da ravnatelj na početku godine ima u glavi sve programe, izvannastavne aktivnosti i projekte koje u toj školskoj godini namjerava provesti. Osim toga, pedagog ovdje navodi i važnost evaluacije cijele škole, ali naglašava kako je jedina iskrena i istinita evaluacija ona koju daju roditelji i učitelji. Učitelji obje skupine ispitanika nisu izrazili posebno upečatljivo mišljenje o evaluaciji. S druge strane, razvojna kompetencija bitno je drugačije shvaćena od strane ravnatelja. Naime, on njezinu najbitniju ulogu vidi u prikupljanju materijalnih sredstava oko kojih se sve ostalo u školi nadograđuje. Nakon što se zna financijsko stanje, tek se onda određuju vizije i ciljevi.

Međuljudska kompetencija kod učitelja razredne i predmetne nastave najviše se očituje u svojoj odrednici koja govori kako bi ravnatelj trebao 'imati znanja o

međuljudskim odnosima'. Toj odrednici učitelji razredne nastave dodaju i onu da ravnatelj treba 'razumjeti svrhu i način demokratskog vođenja' s istom vrijednošću aritmetičke sredine odgovora. U intervjuu pedagog naglašava važnost uspješne komunikacije. Ovdje se ponovo naglašava zajednička vizija škole, gdje će onda cijeli kolektiv htjeti surađivati u dobrim odnosima kako bi se postigli zajednički ciljevi. A sve to moguće je jedino uz kvalitetnu međusobnu komunikaciju. S druge strane, ravnatelj se u svojim odgovorima fokusirao ponajviše na motiviranje učitelja i to, kada bi situacija bila idealna, bi se događalo putem nekog sustava novčanog nagrađivanja. Međutim, tu se ponovo spominje nedostatak novčane potpore i problem slabog financiranja školstva.

Na samom začelju kompetencija potrebnih za uspješno rukovođenje osnovnom školom nalazi se stručna kompetencija. Naime, nakon obrade podataka prikupljenih intervjuom te podataka dobivenih anketom, može se zaključiti kako je stručna kompetencija, sa svim svojim sastavnicama, nešto što ispitanici smatraju osnovom za rad u školi, pa tako i za ravnateljski posao. Učitelji obje skupine ispitanika kao najvažniju odrednicu ove kompetencije istakli su 'poznavanje nastavnog procesa', a iste naglaske u intervjuima su dali i ravnatelj i pedagog. Oba intervjuirana ispitanika slažu se da je bitno da ravnatelj zna nastavni plan i program te da ima ideju o nastavi i njezinoj artikulaciji. On ne mora detaljno poznavati metodiku svakog pojedinog predmeta, ali mora poznavati nastavne procese kako bi mogao vrednovati rad učitelja. Ravnatelj ovdje naglašava kako je bitno, da ravnatelj prije preuzimanja te funkcije, već neko vrijeme radi u istoj školi kako bi unaprijed bio upoznat s njezinim radom.

## 7.8. RASPRAVA

Cilj ovog istraživanja bio je utvrditi stavove šire skupine ispitanika, odnosno ravnatelja, stručnog suradnika pedagoga te učitelja razredne i predmetne nastave o potrebnim rukovodećim kompetencijama ravnatelja škola. Istraživanjem se došlo do zaključka kako su to osobna te iza nje akcijska kompetencija koje se kod svih ispitanika ističu kao najpoželjnije kompetencije rukovoditelja u osnovnoj školi. Iako pojedine skupine ispitanika kao poželjne kompetencije naglašavaju različite sastavnice danih kompetencije i dalje se navedene kompetencije mogu istaknuti kao najbitnije svim

skupinama ispitanika koji su sudjelovali u istraživanju. Time se odgovorilo i na postavljena istraživačka pitanja.

Usporedimo li ove rezultate s onima koje donosi Stjepan Stančić u članku *Kompetencijski profil ravnatelja*, vidjet ćemo da su rezultati drugačiji. Dok se u tom istraživanju kao najvažnija kompetencija istakla razvojna, a slijedi ju međuljudska, ovim istraživanjem one su valorizirane kao srednje važne, dok su istaknute osobna i akcijska. Međutim, niti jedno istraživanje ne ističe preveliku važnost stručne kompetencije.

Istraživanje je posebno istaknulo osobnu kompetenciju kao veoma važnu za uspješno rukovođenje osnovnom školom. Kod osobne kompetencije najvažnija je ravnateljeva odgovornost prema poslu koja je posebno istaknuta kod sve četiri skupine ispitanika. Do nepoklapanja odgovora dolazi kod odrednice da ravnatelj treba biti samopouzdan. Iako se pedagog složio da ravnatelj mora biti samopouzdan, ukazao je na mogućnost štetnosti prevelikog samopouzdanja koja može dovesti do problema u komunikaciji i suradnji ako preraste u samodopadnost. Ovakvo viđenje samopouzdanja podupiru i podaci dobiveni analizom anketa obje skupine ispitanih učitelja koji ovu odrednicu smatraju najmanje bitnom od svih odrednica osobne kompetencije. S druge strane, ravnatelj naglašava iznimnu važnost samopouzdanja, upravo pri donošenju odluka. Ovakvi rezultati svjedoče o različitim viđenjima ravnateljske uloge od strane raznih zaposlenika škole. Dok sam rukovoditelj, odnosno ravnatelj, svoju ulogu vidi kao onu vođe, učitelji i pedagozi, iako se slažu s takvom interpretacijom dijela rukovoditeljskog posla, u njemu vide i izvor mogućih komunikacijskih i suradničkih problema.

Osim osobne, akcijska kompetencija se istakla kao bitna rukovodeća kompetencija. Kod nje je za ravnatelje važno da u školi stvore kvalitetne uvijete za rad te da se u njoj njeguje kultura dijaloga. U takvom okruženju lakše je pravovremeno reagirati na mogući problem, što pedagog i ravnatelj u svojim intervjuima ističu kao bitnu stavku akcijske kompetencije.

Razvojna i međuljudska kompetencija nalaze se u sredini valorizacijskog rangiranja ovih pet ključnih rukovodećih kompetencija. Kod razvojne kompetencije najvažnije je da ravnatelj ima jasnu viziju škole. Ova odrednica je više puta istaknuta u intervjuu s pedagogom te najviše rangirana u anketi koju su ispunjavali učitelji, a spominje ju i ravnatelj, iako ne s toliko velikim naglaskom kao ostali ispitanici.

Zajednička vizija i njezino uspješno ostvarenje povezani su i s međuljudskom kompetencijom gdje ovakvu povezanost ističe pedagog. Naime, kako bi ostvarenje vizije i školskih ciljeva bilo moguće, ravnatelj mora posjedovati znanja o međuljudskim odnosima, što naglašavaju učitelji i razredne i predmetne nastave.

Na samom kraju nalazi se stručna kompetencija. Poznavanje nastavnog procesa, plan i program rada škole te suradnja s roditeljima i učenicima, prema dobivenim podacima, iako su nepobitno veoma bitne u svakodnevnom radu ravnatelja, ne ističu se kao posebno važne za rukovodeću poziciju jer nisu specifične samo za taj položaj, već ih moraju posjedovati cijeli pedagoški kadar škole.

## 8. ZAKLJUČAK

Kompetencije ravnatelja za rukovođenje školom obuhvaćaju cijeli niz različitih znanja, sposobnosti, vještina, stavova i razumijevanja koje ravnatelj treba razviti i usavršiti kako bi bio smatran dobrim rukovoditeljem. U svom poslu, koji se generalno može podijeliti na stručno-pedagošku djelatnost i administrativno-tehničke poslove. Već u tako opširnoj podjeli ravnateljevog posla, može se vidjeti širina znanja i sposobnosti, a time i kompetencija koje ravnatelj kao rukovoditelj treba posjedovati. Škola je organizacija u kojoj se uči, ali i organizacija koja uči te se prema tome ona i svakodnevno mijenja i napreduje. Taj kontinuirani rast i razvoj škole treba biti praćen i potican od strane ravnatelja kao rukovoditelja, a takva fluentnost diktira i njegov osobni rast na svim stručnim poljima. Škola, a s time i osnovna škola, ustanove su u kojima se u svakodnevnoj komunikaciji nalazi veoma širok spektar ljudi zaposlenih u ustanovi. Zato je veoma bitno raditi na dobrim odnosima svih zaposlenih, s velikim naglaskom na pedagoški tim škole kojeg čine stručni suradnici i učitelji.

U ovakvom kontekstu škole kao živog organa koji se svakodnevni gradi i raste radom svojih članova, ravnateljeva rukovodeća uloga od iznimne je važnosti za uspješan rad i razvoj odgojno-obrazovne ustanove. Kako bi ravnatelj bio dobar rukovoditelj, potrebno je razviti razne kompetencije koje će mu pomoći pri izvršavanju svakodnevnih zadataka i vođenja škole prema zajedničkoj viziji budućnosti. Stoga je od iznimne važnosti ustanoviti koje su to kompetencije koja se ističu kao najvažnije na tom zajedničkom putu. U tom okviru, ovo istraživanje je pokušalo dati odgovor na pitanje koje su to rukovodeće kompetencije ravnatelju najvažnije za uspješno rukovođenje osnovnom školom, s ciljem utvrđivanja stavova ravnatelja, ali i pedagoga i učitelja razredne i predmetne nastave o tim kompetencijama. Istraživanjem se došlo do zaključka kako sve skupine ispitanika kao najvažnije kompetencije vide osobnu te akcijsku kompetenciju. Osobna kompetencija je okarakterizirana putem značajki doživljavanja i reagiranja, gdje se odgovornost istakla ako glavna sastavnica ove kompetencije, dok je akcijska kompetencija, kao praktično djelovanje rukovoditelja, najviše istaknuta u vidu stvaranja uvjeta za rad te kulture i ozračja dijaloga.

Metodološko ograničenje ovoga rada je uzorak ispitanika. Istraživanje je provedeno samo u jednoj školi i to ostavlja prostora za drugačije stavove kod većeg uzorka ispitanika.

Ovi rezultati mogu biti primijenjeni u školskoj svakodnevici. Poznavajući očekivanja i stavove ljudi kojima rukovodi, ravnatelj može ostvariti bolju komunikaciju, stvoriti kvalitetnije školsko ozračje te zajedno s ostalim zaposlenicima raditi na ostvarenju zajedničke vizije škole.

## LITERATURA

1. Andevski, M., Arsenijević, J., Spajić, B. (2012) Leadership Characteristics of Employees in School Systems in the Republic of Croatia and the Republic of Serbia. *Croatian Journal of Education*, 14(4/2012), 881-915.
2. AITLS (2015) Australian Professional Standards for Principals and the Leadership Profiles. Carlton South: Education Council Secretariat, Education Service Australia.
3. Bergeson, T. (2007) Nine Characteristics of High-Performing Schools - A research-based resource for schools and districts to assist with improving student learning. Washington: Office of Superintendent of Public Instruction.
4. Blažević, I. (2014) Rukovodeća uloga ravnatelja u školi. *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 63(1-2), 7-21.
5. Bush, T. (2011) Theories of Educational Leadership and Management. London: SAGE Publication.
6. Bush, T., Middlewood, D. (2005) Leading and Managing People in Education. London: SAGE Publication.
7. Cimperman, L., Kalember, S., Šoić, S., Žilić, V. (1999) Rad defektologa socijalnih pedagoga u osnovnim školama grada Rijeke. *Criminology & Social Integration*, 7(1), 73-76.
8. Collinson, V., Fedoruk Cook, T. (2007) Organizational Learning - Improving Learning, Teaching, and Leading in School System. London: SAGE Publication.
9. Primorac, D., Vican, D., Rakić, V., Janjić, Ž., Milanović Litre, I. (ur.) (2008) Državni pedagoški standard. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH
10. Ellison, L. (2005) The competent leader. U: Davies, B., Ellison, L., Bowring-Carr, C. ur., *School Leadership in 21st Century- Developing a strategic approaches*. London: Routledge Falmer.
11. Everard, K.B., Morris, G., Wilson, I. (2004) Effective School Management. London: Paul Clapman Publishing.



12. Fajdetić, M., Šnidarić, N. (2014) Kompetencije stručnog suradnika pedagoga u suvremenoj pedagoškoj praksi. *Napredak: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 154(3), 237-260.
13. Gačić, M., Ključne kompetencije za cjeloživotno učenje - europski referentni okvir. *Metodika: časopis za teoriju i praksu metodika u predškolskom odgoju, školskoj i visokoškolskoj izobrazbi*, 11(20), 169-182.
14. Galić, M. (2010.) Učeće organizacije. *Metodika: časopis za teoriju i praksu metodika u predškolskom odgoju, školskoj i visokoškolskoj izobrazbi*, 4(7), 179-194.
15. Janković, M. (2012) Socijalna kompetencija i zvanje ravnatelja osnovnih i srednjih škola. *Andragoški glasnik*, 16(2), 117-129.
16. Jurčić, M. (2016) Partnerski međuodnosi pedagoga i ravnatelja škole, U: Bilić, V., Bašić, S. ur., *Odnosi u školi: prilozi za pedagogiju odnosa*. Zagreb: Učiteljski fakultet u Zagrebu.
17. Jurić, V. (2004) Pedagoški menadžment – refleksija opće ideje o upravljanju. *Pedagogical Research*, 1(1), 137-146.
18. Jurić, Mušanović, Stančić, Vrgoč (2001) Konceptija razvojne pedagoške djelatnosti stručnih suradnika (prijedlog). Zagreb. Dostupno na: [http://www.azoo.hr/images/AZOO/Ravnatelji/RM/Konceptija\\_razvojne\\_pedag oske\\_djelatnosti\\_strucnih\\_suradnika.pdf](http://www.azoo.hr/images/AZOO/Ravnatelji/RM/Konceptija_razvojne_pedag oske_djelatnosti_strucnih_suradnika.pdf) [5.tž travnja 2017.]
19. Kapustić, S. (1991) Organizacijska teorija. Zagreb: Informator.
20. Matijević Šimić, D. (2011) Uloga ravnatelja u motiviranju učitelja. *Napredak: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 152(2), 227-248.
21. Milas, G. (2005) Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima. Jastrebarsko: Naklada Slap.
22. Mrkonjić, A., Zorić, M. (2001) Stručne službe - conditio sine qua non kvalitetne škole. *Napredak: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 142(3), 296-304.
23. Mušanović, M., Lukaš M. (2011) Osnove pedagogije. Rijeka: Hrvatsko futurološko društvo.
24. Mužić, V. (1982) Metodologija pedagoškog istraživanja – V. izdanje: III prerađeno i dopunjeno izdanje. Sarajevo: Svjetlost – OOUR Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

25. Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2010) Zagreb: Republika Hrvatska, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
26. OECD (2016) Netherlands 2016: Foundations for the Future, Reviews of National Policies for Education. Pariz: OECD Publishing.
27. Pont, B., Nusche, D., Moorman., H. (2008) Improving School Leadership - Volume 1: Policy and Practice. Pariz: OECD Publishing.
28. Jurković, P. i sur. (1995) Poslovni riječnik. Zagreb: Masmedia.
29. Povjerenstvo za izradu programa osposobljavanja ravnatelja osnovnih i srednjih škola (2005) Osposobljavanje ravnatelja osnovnih i srednjih škola. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske.
30. Drandić, B., Zekanović, N., Stančić, S. (2011) Pravno-pedagoški priručnik za osnovne i srednje škole. Zagreb: Znamen.
31. Preko, A., Mlinarević, V., Gajger V. (2009) Učinkovitost vođenja u osnovnim školama. *Odgojne znanosti*, 11(2), 67-84.
32. Puzić, S. (2006) Decentralizacija kurikuluma i jačanje autonomije škole - uloga ravnatelja. U: Baranović, B. ur. *Nacionalni kurikulum ua obvezno obrazovanje u Hrvatskoj - različite perspektive*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, Centar za istraživanje i razvoj obrazovanja.
33. Rijavec, M. (2001) Teorije rukovođenja. U: Silov, M. ur. *Suvremeno upravljanje i rukovođenje u školskom sustavu - zbornik radova*. Velika Gorica: Persona.
34. Rupčić, N. (2006.) Kritički osvrt na koncept organizacije koja uči. *Društvena istraživanja: journal for general social issues*, 16(6), 1239-1261.
35. Silov, M. (2001) Upravljanje i rukovođenje u školskom sustavu - temeljni pojmovi. U: Silov, M. ur. *Suvremeno upravljanje i rukovođenje u školskom sustavu*. Velika Gorica: Persona.
36. Stančić, S. (2001) Kompetencijski profil ravnatelja. U: Stančić, S., Drandić, B. ur. *Školski priručnik*. Zagreb: Znamen.
37. Stančić, S. (1999) Upravljanje i rukovođenje u obrazovnjaju. U: Mijatović, A., Vrgoč, H., Peko, A., Mrkonjić, A., Ledić, J. ur., *Osnove suvremene pedagogije*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbornik.

38. Stančić, S. (2001) Kompetencijski profil ravnatelja. U: Stančić, S., Drandić, B. ur. *Školski priručnik*. Zagreb: Znamen.
39. Stančić, S. (2006) Menadžment u obrazovanju. Rijeka: vlast. nakl.
40. Stančić, S. (2004) Profesionalizacija rada stručnih suradnika. U: Stančić, S., Drandić, B. ur. *Školski priručnik*. Zagreb: Znamen.
41. Stančić, S. (2007) Modeli menadžmenta u obrazovanju. *Napredak*, 148(2), 173-191.
42. Stančić, S. (2008) Suvremeni trendovi u školskom menadžmentu. Dostupno na: [http://www.azoo.hr/index.php?option=com\\_content&view=article&id=5870:upravljanje-voenje-rukovoenje&catid=507:radni-materijali&Itemid=631](http://www.azoo.hr/index.php?option=com_content&view=article&id=5870:upravljanje-voenje-rukovoenje&catid=507:radni-materijali&Itemid=631) [15. srpnja 2017.]
43. Eksperimentalna radna skupina za provedbu 5. cilja Strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije (2016) Standardi za ravnatelje odgojno-obrazovnih ustanova (Izješće o ostvarenju 1. i 2. zadaće Eksperimentalne radne skupine za provedbu 5. cilja Strategije obrazovnaja, znanosti i tehnologije - ERS-e5). Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.
44. Stančić, Zekanović (2011) Ravnatelj kao poslovni i pedagoški (ruko)voditelj škole, u: Pravno-pedagoški priručnik za osnovne i srednje škole. U: Drandić, B., Zekanović, N., Stančić, S. ur. *Pravno-pedagoški priručnik za osnovne i srednje škole*. Zagreb: Znamen.
45. Vidić, V. Matas, M.Puljiz (2009) Strateški menadžment u školstvu. U: *Ravnatelj škole - upravljanje - vođenje*. Zagreb: Agencija ua odgoj i obrazovanje, Nederlandse School voor Onderwijsmanagment.
46. Zrilić (2004) Deskriptivna analiza zastupljenosti stručnih suradnika u osnovnim školama. *ZR stručni odjel*, 4(4), 143-151.
47. <https://www.azvo.hr/hr/pojmovnik/78-kompetencije> (preuzeto: 11.7.2017.)
48. <https://www.gov.uk/government/publications/national-standards-of-excellence-for-headteachers> [15. lipnja2017.]
49. <http://free-zg.htnet.hr/ZeljkoBurcar/Sto%20utjece%20na%20kvalitetu%20osnovne%20skole.pdf> [8. svibnja 2017.



**2. DIO:** Sljedeći niz pitanja odnosi se na određene karakteristike i znanja potrebna za rukovođenje školskom ustanovom. Molimo da pored svake 'izjave' zaokružite broj za koji mislite da se najbolje na nju odnosi (brojevi 1-5).

	U potpunosti se ne slažem	Djelomično se ne slažem	Niti se slažem niti se ne slažem	Djelomično se slažem	U potpunosti se slažem
<b>Rukovoditelj bi trebao...</b>					
...biti marljiv.	1	2	3	4	5
...biti odgovoran u svom poslu.	1	2	3	4	5
...biti iskren.	1	2	3	4	5
...biti odlučan.	1	2	3	4	5
...imati povjerenje u svoje suradnike.	1	2	3	4	5
...biti samopouzdan.	1	2	3	4	5
...moći stvoriti viziju škole.	1	2	3	4	5
...moći projektima razvijati školu.	1	2	3	4	5
...voditi školu prema unaprijed određenim ciljevima.	1	2	3	4	5
...uvoditi inovacije u školsku svakodnevicu.	1	2	3	4	5
...evaluirati rad školske ustanove.	1	2	3	4	5
...biti stručan u administrativnom i upravnom poslovanju.	1	2	3	4	5
...moći stvoriti plan i program rada škole.	1	2	3	4	5
...poznavati nastavni proces.	1	2	3	4	5
... kontinuirano provoditi savjetodavni rad s nastavnicima.	1	2	3	4	5
... razumije razvoj učenika.	1	2	3	4	5
...potencirati suradnju s roditeljima.	1	2	3	4	5
...evaluirati proces i rezultate pedagoškog rada škole.	1	2	3	4	5

...kontinuirano stvarati kvalitetne uvijete za rad.	1	2	3	4	5
... pružati pomoć zaposlenima.	1	2	3	4	5
...aktivno sudjelovati u rješavanju problema.	1	2	3	4	5
...poticati druge vlastitim primjerom.	1	2	3	4	5
... isticati individualna i skupna postignuća.	1	2	3	4	5
... stvarati ozračje kulture dijaloga.	1	2	3	4	5
...imati znanja o međuljudskim odnosima.	1	2	3	4	5
... razumjeti svrhu i način demokratskog vođenja.	1	2	3	4	5
...imati umijeće rješavanja sukoba.	1	2	3	4	5
... poticati kreativnost.	1	2	3	4	5
... moći motivirati.	1	2	3	4	5
... posjedovati izražajne komunikacijske vještine.	1	2	3	4	5

Zahvaljujem na suradnji!

## **Prilog 2. Protokol intervjua**

### **UVOD**

Dobar dan i hvala Vam što ste pristali na sudjelovanje u ovom istraživanju. Ja sam Antonija Bratković i studentica sam pedagogije na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu te trenutno provodim istraživanje u sklopu svog diplomskog rada na temu *Kompetencije ravnatelja za rukovođenje školom*. Ovim intervjuom bih voljela otkriti koje su to najpoželjnije rukovodeće kompetencije kod ravnatelja osnovne škole kako bi se pridonijelo boljem razumijevanju tog područja.

Prije nego što krenemo na sam intervju, trebala bih Vašu suglasnost da snimam ovaj razgovor diktafonom u svrhu što točnijeg bilježenja Vaših odgovora. Ukoliko iz bilo kojeg razgovora ne želite da ovaj razgovor snimam, slobodno to recite. Jednako tako, ako ne želite da se određen odgovor tijekom Vašeg intervjua ne snima, slobodno recite i diktafon će bit ugašen. Intervju je anoniman, pa Vas molim da na pitanja odgovarate što iskrenije. Ne postoje točni i netočni odgovori. Imate li Vi kakvo pitanje za mene prije početka?

### **OPĆA RAZMIŠLJANJA O RUKOVODEĆIM KOMPETENCIJAMA**

- Koje biste kompetencije naveli kao bitne za rukovodeću ulogu ravnatelja?
- Među kompetencijama koje ste upravo naveli i prema vlastitom radnom iskustvu, koju biste mogli istaknuti kao 'najbitniju' ?
- Što, prema Vašem mišljenju, tu kompetenciju čini toliko važno za rukovodeći posao u školi?

### **PITANJA PREMA PET KOMPETENCIJA (STANČIĆ)**

- Prema Vašem mišljenju, koje karakteristične značajke doživljavanja i reagiranja ravnatelja čine dobrim rukovoditeljem?
- Koja bi poslovna znanja te znanja o razvoju škole i obrazovanja općenito ravnatelj, kao dobar rukovoditelj, trebao imati?
- S druge strane, koja su to specifična znanja o pedagoškom procesu koja ravnatelju mogu pomoći u rukovodećoj ulozi?

- Maknemo li se s područja znanja na područje prakse, prema Vašem dosadašnjem iskustvu, koje bi bile odrednice praktičnog djelovanja dobrog rukovoditelja?
- Na području međuljudskih odnosa, koje kompetencije bi trebao imati ravnatelj da bi ga se moglo smatrati dobrim rukovoditeljem?
- 

Hvala vam na sudjelovanju u intervjuu!