

Upravljanje odgojno-obrazovnom ustanovom: Kompetencijski profil ravnatelja

Ova publikacija rezultat je projekta „Ravnatelj: profesija i kvalifikacija, a ne funkcija“, HR.3.1.15-0040, kojeg je sufinancirala Europska unija iz Europskog socijalnog fonda



Ulaganje u budućnost!
Europska unija



Projekt je sufinancirala Europska unija iz Europskog socijalnog fonda

Korisnik projekta



Sveučilište u Zadru,
Mihovila Pavlinovića 1
HR-23000 Zadar
Tel: +385 (0) 23 200 555
Fax: +385 (0) 23 316 882
www.unizd.hr

Partneri u projektu



Sveučilište u Zagrebu
Ekonomski fakultet



Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku

Fakultet
za odgojne
i obrazovne znanosti

Sveučilište u Zagrebu, Ekonomski fakultet
Trg J. F. Kennedyja 6
HR-10000 Zagreb
Tel: +385 (0) 1 238 3333
Fax: +385 (0) 1 233 5633
www.efzg.unizg.hr

Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti
Cara Hadrijana 10, HR-31000 Osijek
Tel: +385 (0) 31 321 700
Fax: +385 (0) 31 321 899
<http://wt.foozos.hr>



Agencija za
strukovno obrazovanje
i obrazovanje odraslih

www.asoo.hr/defco/
defco@asoo.hr

Ministarstvo znanosti,
obrazovanja i sporta



www.mzos.hr
esf@mzos.hr

Za više informacija o EU fondovima na mrežnoj stranici Ministarstva regionalnoga razvoja i fondova Europske unije: www.strukturnifondovi.hr.

**Upravljanje odgojno-obrazovnom ustanovom:
Kompetencijski profil ravnatelja**

Nakladnik

Sveučilište u Zadru

Za nakladnika

Dijana Vican, rektorica

Povjerenstvo za izdavačku djelatnost

Josip Faričić, predsjednik

Recenzenti

Vladimir Jurić
Martin Kramar
Majda Pšunder

Lektorica

Katarina Ivon

Oblikovanje i prijelom

Ines Bralić, Grafikart d.o.o., Zadar

Tisak

Denona d.o.o., Zagreb

Naklada

300

ISBN

978-953-331-130-2

CIP-Katalogizacija u publikaciji
Znanstvena knjižnica Zadar
UDK 37.07

Kompetencijski profil ravnatelja : upravljanje
odgojno-obrazovnom ustanovom / urednici
Dijana Vican, Izabela Sorić i Igor Radeka. - Zadar
: Sveučilište, 2016. - 164 str. : ilustr. u bojama ; 22
cm. - (Udžbenici Sveučilišta u Zadru = Manualia
Universitatis studiorum Jadertinae)

Bibliografija.

ISBN 978-953-331-130-2

1. Vican, Dijana 2. Sorić, Izabela 3. Radeka, Igor
150414047

*Odlukom Senata Sveučilišta u Zadru
(Klasa: 032-01/16-02/41, Ur. broj: 2198-1-
79-12/16-11) dana 19. listopada 2016.
izdana je suglasnost za izdavanje ove
knjige kao udžbenika Sveučilišta u Zadru*

Upravljanje odgojno-obrazovnom ustanovom: **Kompetencijski profil ravnatelja**

Urednici:

Dijana Vican, Izabela Sorić i Igor Radeka

Sveučilište u Zadru, Zadar, 2016.

POPIS AUTORA	9
O UREDNICIMA I AUTORIMA	11
PREDGOVOR	19
ČIMBENICI KOJI OTEŽAVAJU RAVNATELJSKI POSAO U KONTEKSTU CENTRALIZACIJE I DECENTRALIZACIJE ODGOJNO-OBRAZOVNOG SUSTAVA: PRILOG PROFESIONALIZACIJI RAVNATELJSKOG ZANIMANJA	25
<i>Dijana Vican</i>	
Uvod	26
Metodologija istraživanja	29
Cilj, postupci, metode i instrumenti istraživanja	29
Uzorak istraživanja	29
Metode obrade podataka	30
Rezultati istraživanja i njihova interpretacija	30
Odnos roditelja i odgojno-obrazovne ustanove	36
Umjesto zaključka	48
Definicije ključnih pojmova	50
Literatura	51
CJELOŽIVOTNO UČENJE RAVNATELJA	53
<i>Ana Marija Rogić i Matilda Karamatić Brčić</i>	
Značaj cjeloživotnog učenja	57
Cjeloživotno učenje ravnatelja	59
Prikaz istraživanja	65
Zaključak	72
Ključni pojmovi	74
Literatura	75
KONTINUIRANI PROFESIONALNI RAZVOJ U ODGOJNO-OBRAZOVNOJ USTANOVI	79
<i>Igor Radeka</i>	
Uvod	80
Kontinuirani profesionalni razvoj ravnatelja	84
Rezultati istraživanja obrazovanja ravnatelja	85
Kontinuirani profesionalni razvoj nastavnika	86
Rezultati istraživanja obrazovanja nastavnika	89
Usporedba samoprocjene statusa nastavnika i ravnatelja	91
Kontinuirani profesionalni razvoj nenastavnog osoblja	92
Umjesto zaključka	93
Definicije ključnih pojmova	95
Literatura	95

INKLUZIVNA KULTURA ŠKOLE	97
<i>Matilda Karamatić Brčić, Daliborka Luketić</i>	
Inkluzivni odgoj i obrazovanje u školi	98
Organizacija nastavnog procesa i obrazovna inkluzija	100
Inkluzivni odgoj i obrazovanje u kontekstu kurikuluma	102
Uloga učitelja i nastavnika u provođenju inkluzije	104
Ravnatelj i inkluzivna kultura škole	112
Literatura	116
SUBJEKTIVNA DOBROBIT I ZADOVOLJSTVO ŽIVOTOM KOD NASTAVNIKA I RAVNATELJA	119
<i>Zvezdan Penezić</i>	
Uvod	120
Definiranje zadovoljstva životom i subjektivne dobrobiti	120
Teorije i modeli subjektivne dobrobiti	124
Odrednice zadovoljstva životom – što nas čini (ne)zadovoljnim?	127
Dimenzije ličnosti kao odrednice subjektivne dobrobiti	132
Dob	133
Istraživanja subjektivne dobrobiti u nastavničkoj profesiji	134
Zaključak	138
Definicije ključnih pojmova	139
Literatura	139
STRES U RADU: PREGLED PODRUČJA S PRAKTIČNIM IMPLIKACIJAMA ZA RAVNATELJE ODGOJNO-OBRAZOVNIH INSTITUCIJA	145
<i>Ana Slišković</i>	
Stres u radu – „bolest“ suvremenog društva	146
Stres u radu: pregled istraživačkog područja	147
Stres u radu nastavnika i ravnatelja	153
Upravljanje stresom u radu	158
Definicije ključnih pojmova	163
Literatura	164
EMOCIJE I EMOCIONALNA REGULACIJA U ODGOJNO- OBRAZOVNOM PROCESU	169
<i>Izabela Sorić</i>	
Uvod	170
Emocionalno doživljavanje i regulacija emocija kod učenika	171
Emocionalno doživljavanje i regulacija emocija kod nastavnika	176
Emocionalno doživljavanje i regulacija emocija kod ravnatelja	185
Zaključak	191
Definicije ključnih pojmova	192
Literatura	192

ZNAČAJ I ULOGA INTERPERSONALNOG PONAŠANJA RAVNATELJA	199
<i>Slavica Šimić Šašić</i>	
Uvod	200
Model interpersonalnih odnosa	200
Povezanost ravnateljskog interpersonalnog ponašanja i ishoda učenja	207
Zaključak	211
Definicije ključnih pojmova	212
Literatura	213
RUKOVOĐENJE U ŠKOLSKOM KONTEKSTU IZ PERSPEKTIVE TEORIJE PRIVRŽENOSTI	217
<i>Mira Klarin</i>	
Uvod	218
Teorija privrženosti	220
Obrasci privrženosti	222
Obrasci privrženosti u odrasloj dobi	225
Školsko okruženje kao sigurno okruženje – iz perspektive ravnatelja	226
Definicije ključnih pojmova	229
Literatura	230
SAMOEFIKASNOST I NJEZINA VAŽNOST U RAVNATELJSKOM POSLU	233
<i>Lozena Ivanov</i>	
Uvod	233
Teorija samoefikasnosti	234
Utjecaj percepcije samoefikasnosti na ponašanje – medijacijski procesi	237
Izvori samoefikasnosti	238
Mjerenje samoefikasnosti	241
Upitnici za mjerenje samoefikasnosti ravnatelja	243
Dosadašnja istraživanja samoefikasnosti ravnatelja	244
Promjene u samoefikasnosti u funkciji radnog iskustva	248
Zaključak	250
Definicije ključnih pojmova	252
Literatura	252

ULOGA RAVNATELJA U RAZVOJU PODUZETNIČKE KULTURE ODGOJNO-OBRAZOVNE USTANOVE	257
<i>Daliborka Luketić, Ana Marija Rogić</i>	
Uvod	258
Poduzetništvo, poduzetnost i odgojno-obrazovni kontekst	261
Vrijednost i kultura poduzetništva u okviru transformacije vrijednosti: europska dimenzija nacionalni kontekst	261
Poduzetništvo i poduzetnost u odgojno-obrazovanom kontekstu: od vrijednosti do kompetencije i ishoda učenja suvremenog odgoja i obrazovanja	264
Uloga ravnatelja u prepoznavanju, podržavanju i razvoju kulture poduzetnosti	276
Poduzetno i poduzetničko vođenje odgojno-obrazovne ustanove	281
Analiza relevantnosti poduzetnosti i poduzetničke kompetencije za ravnatelja odgojno-obrazovne ustanove	286
Poduzetnička kultura i poduzetne škole: osvrt na dosadašnja istraživanja i implikacije budućeg razvoja	294
Literatura	299

POPIS AUTORA (abecednim slijedom)

Lozena Ivanov, Odjel za psihologiju, Sveučilište u Zadru

Matilda Karamatić Brčić, Odjel za pedagogiju, Sveučilište u Zadru

Mira Klarin, Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja, Sveučilište u Zadru

Daliborka Luketić, Odjel za pedagogiju, Sveučilište u Zadru

Zvezdan Penezić, Odjel za psihologiju, Sveučilište u Zadru

Igor Radeka, Odjel za pedagogiju, Sveučilište u Zadru

Ana Marija Rogić, Odjel za pedagogiju, Sveučilište u Zadru

Ana Slišković, Odjel za psihologiju, Sveučilište u Zadru

Izabela Sorić, Odjel za psihologiju, Sveučilište u Zadru

Slavica Šimić Šašić, Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja, Sveučilište u Zadru

Dijana Vican, Odjel za pedagogiju, Sveučilište u Zadru

O UREDNICIMA I AUTORIMA (abecednim slijedom)

Lozena Ivanov

Odjel za psihologiju
Sveučilište u Zadru
livanov@unizd.hr

Mr. sc. Lozena Ivanov viši je predavač na Odjelu za psihologiju Sveučilišta u Zadru. Na preddiplomskim studijima psihologije i pedagogije predaje predmete iz opće, kognitivne i edukacijske psihologije. Dugi niz godina sudjeluje u programima obrazovanja nastavnika na svim obrazovnim razinama (osnovne i srednje škole, visoko školstvo).

Suradivala je na nekoliko znanstveno-istraživačkih i Tempus projekata. Posljednjih godina bavi se proučavanjem teorije samoefikasnosti u kontekstu različitih razina obrazovanja. Izlagala je radove na više domaćih i međunarodnih znanstvenih i stručnih skupova, a niz je stručnih i znanstvenih radova objavila u relevantnim psihologijskim publikacijama.

Članica je *Hrvatskog psihološkog društva i Hrvatske psihološke komore*.

Matilda Karamatić Brčić

Odjel za pedagogiju
Sveučilište u Zadru
mkarama@unizd.hr

Doc. dr. sc. Matilda Karamatić Brčić docentica je na Odjelu za pedagogiju Sveučilišta u Zadru gdje na sveučilišnom preddiplomskom i diplomskom studiju pedagogije predaje više kolegija iz područja opće pedagogije i teorije odgoja i obrazovanja. Uključena je i u realizaciju kolegija iz Programa za stjecanje nastavničkih kompetencija. Sudjelovala je u brojnim znanstvenim i stručnim projektima u zemlji i inozemstvu. Njeni su znanstveni interesi uglavnom

usmjereni na područje inkluzivnog odgoja i obrazovanja, te moralnih kvaliteta sudionika u odgoju i obrazovanju, a bavi se i obrazovanjem za poduzetništvo.

Objavljuje znanstvene i stručne radove u časopisima te zbornicima radova s međunarodnih i domaćih znanstvenih i stručnih skupova. Sudjelovala je s izlaganjima na više međunarodnih i domaćih znanstvenih i stručnih skupova. Stručno i znanstveno se usavršavala u zemlji i inozemstvu. Na lokalnoj i regionalnoj razini surađuje s predškolskim ustanovama, školama i udrugama na unaprjeđivanju odgojno-obrazovne prakse odgojitelja i učitelja, posebice kvalitetne primjene inkluzivnog odgoja i obrazovanja u sustavu redovnih škola.

Mira Klarin

Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja
Sveučilište u Zadru
mklarin@unizd.hr

Prof. dr. sc. Mira Klarin redovita je profesorica na Odjelu za izobrazbu učitelja i odgojitelja Sveučilišta u Zadru gdje na studiju za učitelje i odgojitelje izvodi nastavu iz područja razvojne psihologije, psihologije komunikacije, obitelji i roditeljstva. Povremeno je uključena na doktorski studij iz psihologije na Sveučilištu u Zagrebu.

Sudjelovala je na nekoliko stručnih i znanstvenih nacionalnih i međunarodnih projekata. Njezin znanstveni interes usmjeren je na područje istraživanja socijalizacijskih čimbenika u kontekstu razvoja. U posljednje vrijeme usmjerena je na istraživanje međuljudskih odnosa, njihova razvoja i mogućih promjena. Autorica je i koautorica pedesetak znanstvenih i stručnih radova te poglavlja u knjigama. Za znanstvenu monografiju „*Razvoj djece u socijalnom kontekstu – roditelji, vršnjaci, učitelji kontekst razvoja djeteta*“ 2006.g. nagrađena je od strane Hrvatskog psihološkog društva.

Završila je edukaciju za psihoterapeuta te je voditeljica Studentskog savjetovaništa na Sveučilištu u Zadru.

Članica je *Hrvatskog psihološkog društva*, *International Society for Interpersonal Acceptance and Rejection* i *European Association for Gestalt Therapy*.

Daliborka Luketić

Odjel za pedagogiju
Sveučilište u Zadru
dluketic@unizd.hr

Dr. sc. Daliborka Luketić je viša asistentica na Odjelu za pedagogiju Sveučilišta u Zadru gdje na preddiplomskom i diplomskom sveučilišnom studiju pedagogije, te na Programu za stjecanje kompetencija nastavnika sudjeluje u izvođenju nastave iz temeljnih kolegija područja pedagogije.

Od početka rada na Sveučilištu u Zadru bila je suradnica na nekoliko međunarodnih i domaćih znanstvenih i stručnih projekata, kao i članica radne skupine u dva TEMPUS projekta. Njezin profesionalni interes vezan je uz teoriju odgoja i obrazovanja, teoriju i praksu kurikulumu, obrazovanje nastavnika, razvoj poduzetničke kompetencije i druge teme suvremenog obrazovanja.

Sudjelovala je s izlaganjima na više međunarodnih i domaćih znanstvenih i stručnih skupova te objavila znanstvene radove u časopisima i zbornicima radova s međunarodnih i domaćih znanstvenih i stručnih skupova. Znanstveno i stručno se usavršavala u zemlji i inozemstvu.

Zvezdan Penezić

Odjel za psihologiju
Sveučilište u Zadru
zpenezic@unizd.hr

Prof. dr. sc. Zvezdan Penezić izvanredni je profesor na Odjelu za psihologiju Sveučilišta u Zadru gdje na preddiplomskim i diplomskim sveučilišnim studijima psihologije i sociologije predaje niz kolegija iz područja psihologijske metodologije, te kolegije iz područja psihologije ličnosti, emocija i motivacije.

Sudjelovao je u nizu domaćih i međunarodnih znanstveno-istraživačkih projekata što je rezultiralo autorstvom i koautorstvom u brojnim znanstvenim i stručnim radovima, te poglavljima objavljenim u relevantnim psihologijskim časopisima i publikacijama. Urednik je više stručnih knjiga i znanstvenih monografija. U posljednje vrijeme intenzivno se bavi istraživanjem zadovoljstva životom, razvoja ličnosti i emocionalne regulacije.

Član je *Hrvatskog psihološkog društva*, *European Association of Personality Psychology*, *Association for Research in Personality*, *European Federation of Psychologists Associations (Task Force on Cultural and Ethnic Diversity (2009.-2011.))*; *EFPA Standing Committee of Psychology in Education (2011.-2013.)*, i *EFPA Board of Educational Affairs (2013.-)*.

Igor Radeka

Odjel za pedagogiju
Sveučilište u Zadru
iradeka@unizd.hr

Prof. dr. sc. Igor Radeka redoviti je profesor na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Zadru/Odjelu za pedagogiju Sveučilišta u Zadru gdje radi od 1987. godine. Nositelj je kolegija i istraživač na području povijesti pedagogije, komparativne pedagogije, didaktike i obrazovanja nastavnika. Kontinuirano se bavi obrazovanjem redovitih studenata nastavničkih smjerova i strukovnih nastavnika u dopunskom obliku obrazovanja.

Član je Povjerenstva za izradu Hrvatskog kvalifikacijskog okvira (2007-2010), Povjerenstva za provedbu Hrvatskog kvalifikacijskog okvira (2010-2012) i Sektorskog vijeća za odgoj, obrazovanje i sport (od 2015). Bio je glavni istraživač na više znanstveno-istraživačkih projekata posvećenih obrazovanju nastavnika (2002-2013). Sudjelovao je u radu više projekata financiranih iz Europskih socijalnih fondova posvećenih cjeloživotnom obrazovanju odgojno-obrazovnih djelatnika.

Član je *Hrvatskog pedagoškog društva*, *Hrvatskog pedagoško-književnog zbora*, *Udruge za razvoj visokog školstva Universitas* i *European Association for International Education*.

Ana Marija Rogić

Odjel za pedagogiju
Sveučilište u Zadru
amrogic@unizd.hr

Dr. sc. Ana Marija Rogić viša je asistentica na Odjelu za pedagogiju Sveučilišta u Zadru. Na preddiplomskim i diplomskim sveučilišnim studijima pedagogije sudjeluje u realizaciji kolegija iz područja povijesti pedagogije i cjeloživotnog obrazovanja, kao i didaktike u sklopu Programa za stjecanje nastavničkih kompetencija.

Sudjelovala je na nekoliko domaćih i međunarodnih znanstveno-stručnih skupova i usavršavanja. Bila je uključena u znanstveno-istraživačke projekte na nacionalnoj i međunarodnoj razini. Znanstveni interes usmjeren je između ostalog na područje obrazovanja nastavnika i visokoškolske pedagogije. Aktivno je sudjelovala i u brojnim aktivnostima u svrhu popularizacije pedagogije.

Članica je *Hrvatskog pedagoškog društva*.

Ana Slišković

Odjel za psihologiju
Sveučilište u Zadru
aslavic@unizd.hr

Doc. dr. sc. Ana Slišković je docentica na Odjelu za psihologiju Sveučilišta u Zadru gdje na preddiplomskim i diplomskim sveučilišnim studijima psihologije predaje niz kolegija iz područja psihologijske metodologije te kolegije vezane za profesionalni stres.

Kao istraživač bila je uključena u nekoliko nacionalnih i međunarodnih znanstveno-istraživačkih projekata. Njezini su znanstveni interesi prvenstveno vezani uz različite aspekte profesionalnog stresa kod specifičnih grupacija (npr. učitelji, zdravstveni djelatnici, pomorci) te općenito psihičku i tjelesnu dobrobit zaposlenika. Višegodišnji znanstveno-istraživački rad rezultirao je autorstvom i koautorstvom u tridesetak znanstvenih i stručnih radova. Sudjelovala je na brojnim stručnim i znanstvenim skupovima, te se znanstveno usavršavala u Hrvatskoj i inozemstvu.

Članica je *Hrvatskog psihološkog društva*.

Izabela Sorić

Odjel za psihologiju
Sveučilište u Zadru
isoric@unizd.hr

Prof. dr. sc. Izabela Sorić redovita je profesorica u trajnom zvanju na Odjelu za psihologiju Sveučilišta u Zadru gdje na preddiplomskim i diplomskim sveučilišnim studijima psihologije i pedagogije predaje kolegije iz područja edukacijske i kognitivne psihologije. Angažirana je i na nekoliko doktorskih studija na sveučilištima u Zadru, Zagrebu i Rijeci, te je aktivno uključena u programe stručnog usavršavanja nastavnika na svim obrazovnim razinama.

Vodila je i sudjelovala u više znanstveno-istraživačkih projekata na nacionalnoj i međunarodnoj razini. Njezini su znanstveni interesi raznoliki, a posljednjih godina intenzivno se bavi istraživanjem procesa samoregulacije učenja i poučavanja, posebice emocionalnom i motivacijskom komponentom tog procesa. Višegodišnji znanstveno-istraživački rad rezultirao je autorstvom i koautorstvom u šezdesetak znanstvenih i stručnih radova, te s nekoliko poglavlja u knjigama i znanstvenom monografijom „*Samoregulacija učenja: Možemo li naučiti učiti*“ (2015. god. nagrađenom od strane Hrvatskog psihološkog društva).

Članica je *Hrvatskog psihološkog društva* i *European Association for Research on Learning and Instruction*.

Slavica Šimić Šašić

Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja
Sveučilište u Zadru
ssimic@unizd.hr

Doc. dr. sc. Slavica Šimić Šašić je docentica na Odjelu za izobrazbu učitelja i odgojitelja Sveučilišta u Zadru. Na matičnom Odjelu i na Odjelu za zdravstvene studije izvodi nastavu na stručnim, preddiplomskim i diplomskim sveučilišnim studijima iz područja edukacijske psihologije i metodologije istraživanja. Sudjelovala u programima usavršavanja sveučilišnih nastavnika, te je održala nekoliko predavanja u sklopu usavršavanja osnovnoškolskih i srednjoškolskih učitelja i nastavnika.

Njezin je znanstveni interes primarno vezan za područje školske psihologije i psihologije obrazovanja. Prvenstveno se bavi istraživanjem utjecaja nastavnika, ali i osobnih i drugih okolinskih čimbenika (roditelji, vršnjaci, kultura), na obrazovni proces i ishode učenja. Sudjelovala je u nekoliko znanstvenih projekata, a njen je istraživački rad urodio nizom objavljenih znanstvenih i stručnih radova u relevantnim časopisima, te poglavljima u knjigama.

Članica je *Hrvatskog psihološkog društva*.

Dijana Vican

Odjel za pedagogiju
Sveučilište u Zadru
dvican@unizd.hr

Prof. dr. sc. Dijana Vican redovita je profesorica na Odjelu za pedagogiju Sveučilišta u Zadru. Na studiju pedagogije predaje kolegije Temeljna znanja o odgoju i obrazovanju, Teorije odgoja i obrazovanja u praksi i Andragogija. Voditeljica je Programa za stjecanje nastavničkih kompetencija, te Programa za stručno usavršavanje visokoškolskih nastavnika. Angažirana je na doktorskom studiju pedagogije na Sveučilištu u Zadru.

Obrazovala se i znanstveno-stručno usavršavala u zemlji i inozemstvu. Sudjelovala je u nacionalnim i međunarodnim znanstveno-istraživačkim projektima. Područja njezinog znanstvenog i stručnog interesa su: nacionalni kurikulum, inicijalno obrazovanje nastavnika, interkulturalno obrazovanje, kvalifikacijski okvir, poduzetništvo i obrazovanje odraslih. Iz tih područja objavljuje znanstvene i stručne radove. Voditeljica je projekta *Ravnatelj: profesija i kvalifikacija, a ne funkcija*, kojega financira Europski socijalni fond.

Bila je predsjednica Vijeća za nacionalni kurikulum pri Ministarstvu znanosti, obrazovanja i sporta RH. Obnašala je funkciju državne tajnice. Danas je predsjednica Sektorskog vijeća Odgoj, obrazovanje i sport. Rektorica je Sveučilišta u Zadru.

PREDGOVOR

Jedan od strateških ciljeva unaprjeđenja kvalitete hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava jeste profesionalizacija djelatnosti ravnatelja odgojno-obrazovnih institucija. Profesionalizacija ravnatelja je pitanje koje postavljaju i druge zemlje, europske i izvaneuropske. Naime, prednost u novim vrstama stručnosti i razvoju sposobnosti zadnja dva desetljeća bila je usmjerenost na učitelje i nastavnike kao neposredne nositelje odgojno-obrazovnog, nastavnog i školskog rada, jer se njih prepoznalo kao ključne nositelje učinkovitih promjena u sustavima odgoja i obrazovanja. Ravnatelji odgojno-obrazovnih ustanova ostali su izvan središta pozornosti, iako su rezultati nacionalnih i međunarodnih istraživanja ukazivali na važnost i potrebu profesionalnog institucionalnog upravljanja i vođenja.

U hrvatskom odgojno-obrazovnom kontekstu profesionalizacija ravnatelja odgojno-obrazovnih institucija nije nova ideja. Upravo je desetljetno tinjanje te ideje bilo inspirativno stručnjacima i znanstvenicima okupljenima u projektni tim koji je kroz znanstveno-istraživački projekt „*Ravnatelj: profesija i kvalifikacija, a ne funkcija*“ odlučio dati konkretan doprinos u izradi standarda zanimanja i kvalifikacije ravnatelja odgojno-obrazovnih ustanova u Republici Hrvatskoj. Projektni tim bio je još motiviraniji rasvijetliti djelatnost ravnatelja nakon uvida u prve rezultate projektnog istraživanja u kojemu je dobrovoljno sudjelovao svako treći ravnatelj odgojno-obrazovne ustanove u Republici Hrvatskoj.

Tijekom izvođenja različitih projektnih aktivnosti (intervjui i fokus skupine s ravnateljima odgojno-obrazovnih ustanova u Hrvatskoj, on-line istraživanje, studijska putovanja s posjetima inozemnim školama i institucijama koje se bave obrazovanjem ravnatelja; predavanja vodećih inozemnih stručnjaka iz područja upravljanja i vođenja odgojno-obrazovnih institucija, itd.) projektni tim je dobio uvid u sve poteškoće s kojima se ravnatelji u odgojno-obrazovnim ustanovama susreću. Kroz kritičku analizu došlo se do saznanja o tome koje su kompetencije neophodne za obavljanje tog izuzetno dinamičnog, kompleksnog i zahtjevnog posla u današnjem vremenu.

Na temelju istraživanja standarda zanimanja i standarda kvalifikacije ravnatelja odgojno-obrazovnih ustanova, te utvrđivanja kompetencija ravnatelja u suvremenim odgojno-obrazovnim sustavima, koje zahtijevaju promijenjene društveno-kulturne vrijednosti, gospodarske promjene, nova znanstvena saznanja, promjene koje donose informacijsko-komunikacijske tehnologije, migracije i globalizacijske mijene, oblikovan je sadržaj ovog udžbenika. Autori udžbenika su i te kako svjesni da je kompetencijski profil ravnatelja daleko složeniji od sadržaja u udžbeniku. Sadržajni koncept namjerno je strukturiran obuhvatom onih skupova kompetencijskog profila ravnatelja koji prema rezultatima projektnog istraživanja ukazuju na segmente ravnateljskog rada, a koji su sami ravnatelji ocijenili nedostatnima.

Prvo poglavlje predstavlja uvod u udžbenik, ali i podlogu za profesionalizaciju ravnateljske djelatnosti. Naime, u poglavlju *Čimbenici koji otežavaju ravnateljski posao: Prilog profesionalizaciji ravnateljskog zanimanja*, autorice Dijane Vican analiziraju se rezultati istraživanja provedenog u sklopu projekta „*Ravnatelj: profesija i kvalifikacija, a ne funkcija*“ na uzorku od čak 672 ravnatelja odgojno-obrazovnih ustanova u Hrvatskoj, pri čemu su iscrpno obrađeni podaci o čimbenicima za koje su ravnatelji procijenili da ih najviše opterećuju u njihovom svakodnevnom poslu, s naglaskom na važnost smanjivanja negativnih utjecaja ovih čimbenika, posebice glede potrebe premošćivanje centralizirana pristupa odgoju i obrazovanju na decentralizirani pristup, koordiniranim vođenjem izvan odgojno-obrazovne ustanove, te primjenom kolaborativnoga i/ili kolektivnog vođenja unutar odgojno-obrazovne ustanove.

Slijedom navedenih otežavajućih čimbenika i važnosti koju oni imaju kako za profesionalnu tako i ukupnu osobnu dobrobit ravnatelja, nameće se potreba obrazovanja i osposobljavanja ravnatelja da bi se s tim čimbenicima lakše suočavali i bolje sanirali njihove negativne posljedice kako glede kvalitete ukupnog odgojno-obrazovnog procesa, tako i glede dobrobiti svih uključenih sudionika tog kompleksnog procesa. U istraživanju je čak 85,7 % ravnatelja izjavilo kako smatra da je ravnateljima potrebno dodatno obrazovanje za upravljanje odgojno-obrazovnim ustanovama. Upravo važnošću i problemima cjeloživotnog obrazovanja ravnatelja bavi se poglavlje knjige pod naslovom *Cjeloživotno učenje ravnatelja* autorica Ana Marije Rogić i Matilde Karamatić Brčić. Kako cjeloživotno obrazovanje objedinjuje u sebi inicijalno obrazovanje i kontinuirani profesionalni razvoj, te sve druge oblike obrazovanja usmjerene na zadovoljenje osobnih interesa, u poglavlju naslovljenom *Kontinuirani profesionalni razvoj u odgojno-obrazovnoj ustanovi* autor Igor Ra-

deka usmjeren je na područje profesionalnog razvoja ravnatelja, ali jednako tako i nastavnog i nenastavnog osoblja u odgojno-obrazovnoj ustanovi. Uz pregled suvremenih empirijskih istraživanja u ovom području, u poglavlju se raspravlja i analizira utjecaj kontinuiranog profesionalnog razvoja ravnatelja na kvalitetu odgojno-obrazovne ustanove i uspješan rad ravnatelja. Posebno se naglašava koliko je profesionalni razvoj svih zaposlenika odgojno-obrazovne ustanove važan za njeno uspješno suočavanje sa svim promjenama u suvremenom svijetu, jer se odgojno-obrazovna ustanova ne može mijenjati bez kontinuirane promjene svih njezinih zaposlenika.

U poglavlju naslovljenom *Inkluzivna kultura škole* autorice Matilda Karamatić Brčić i Daliborka Luketić izvještavaju i analiziraju ulogu ravnatelja u osvješćivanju, organiziranju i provođenju inkluzivnosti u odgojno-obrazovnom procesu. Inkluzivno obrazovanje sa značenjem uključenosti svakog djeteta u formalni sustav odgoja i obrazovanja jest problem u rješavanju kojeg je napravljen jedan od najvećih pomaka prema osuvremenjivanju sustava, ali i dalje postoje brojne prepreke glede stupnja učinkovitosti u realizaciji tog suvremenog koncepta.

Sljedeća poglavlja u knjizi ciljano pokrivaju sadržaje koji ravnateljima mogu pomoći u suočavanju sa navedenim otežavajućim čimbenicima, ali koji će ih isto tako obogatiti i dodatnim saznanjima nužnima za uspješno ispunjavanje njihove profesionalne uloge. S obzirom na činjenicu da zadovoljstvo na poslu ima ogromnu važnost za profesionalnu i osobnu dobrobit pojedinca, u poglavlju *Subjektivna dobrobit i zadovoljstvo životom kod nastavnika i ravnatelja* autora Zvezdana Penezića upozorava se na različite elemente koji determiniraju radno i životno zadovoljstvo djelatnika u školskom kolektivu, te raspravlja načine na koji se na njih može djelovati. Kroz objašnjenja interakcija pobrojanih elemenata, ravnateljima se pomaže da osvijeste uzroke svog (ne)zadovoljstva poslom kao i (ne)zadovoljstva poslom njihovih djelatnika, te ih se potiče na osmišljavanje načina kako pedagoškim, psihološkim i ekonomskim intervencijama poboljšati uvjete rada i doprinijeti ukupnoj profesionalnoj i osobnoj dobrobiti svih djelatnika u svojoj ustanovi. Tema se čini još važnijom uzme li se u obzir da je u projektnom istraživanju oko 30 % hrvatskih ravnatelja izvijestilo o relativno niskom zadovoljstvu poslom koji obavljaju.

U istraživanju su hrvatski ravnatelji stresnost svoga posla procijenili *jako do izrazito stresno* (na ljestvici od 1-uopće nije stresno do 5-izrazito je stresno prosječna ocjena iznosila je 4.13); pri tome je čak 28,4 % ravnatelja procijenilo da stres na njihovom poslu pokazuje tendenciju daljnjeg rasta. S obzirom na sve negativne posljedice koje stres na radu ima i na individualnoj i na široj

društvenoj razini, u poglavlju *Stres u radu: Pregled područja s praktičnim implikacijama za ravnatelje odgojno-obrazovnih institucija* autorice Ane Slišković ponuđen je pregled najnovijih teorija i istraživanja nužnih za razumijevanje izvora, načina suočavanja i posljedica stresa na poslu, te načina kako kvalitetnim intervencijama možemo smanjiti doživljavanje stresa na poslu i kod nastavnika i kod ravnatelja. Pri tome je posebno interesantna činjenica da jedni drugima mogu predstavljati i izvor stresa i način njegova umanjivanja, odnosno podršku u suočavanju s njim.

Jedan od vrlo važnih izvora stresa na poslu ravnatelja je izrazita emocionalna dimenzija njihova posla. Sagorijevanje na poslu, koje često dovodi do niza negativnih ishoda na individualnoj (zdravstveni problemi, psihosomatske poteškoće i sl.) ali i društvenoj razini (apsentizam, napuštanje posla i sl.), kao ključnu komponentu sadrži tzv. emocionalnu iscrpljenost. Stoga se u poglavlju *Emocije i emocionalna regulacija u odgojno-obrazovnom procesu* autorice Izabele Sorić raspravlja o doživljavanju i načinu regulacije emocija kod svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa: učenika, nastavnika i ravnatelja. Naglasak je stavljen na važnost korištenja adaptivnih strategija regulacije emocija za uspješna postignuća, profesionalnu i osobnu dobrobit svih sudionika, a u konačnici i za ukupnu kvalitetu odgojno-obrazovnog procesa.

Kako su u projektnom istraživanju ravnatelji odgojno-obrazovnih ustanova kao tri najvažnije kompetencijske kategorije rangirali znanja i vještine potrebne za stvaranje poticajnog i sigurnog školskog ozračja, te građenje međusobnog povjerenja, autorica Slavica Šimić Šašić se bavi osnaživanjem tih kompetencija ravnatelja. U poglavlju *Značaj i uloga interpersonalnog ponašanja ravnatelja* autorica opisuje neke od trenutno vodećih teoretskih modela interpersonalnog ponašanja, analizirajući ih iz pozicije ravnatelja. Poseban osvrt napravljen je glede utjecaja interpersonalnog ponašanja ravnatelja na nastavnička ponašanja, a time posredno i na učenička ponašanja i njihovo postignuće. Sugeriraju se načini na koje ravnatelji mogu utjecati na međuljudske odnose u svojoj školi, školsku klimu, uspjeh i zadovoljstvo nastavnika i učenika, i svih ostalih sudionika odgojno-obrazovnog procesa.

U poglavlju *Rukovođenje u školskom kontekstu iz perspektive teorije privrženosti* autorica Mira Klarin iznosi pregled temeljnih spoznaja iz područja teorije privrženosti, primjenjujući ih na međuljudske odnose u školi. Specifičnije, opisujući i analizirajući osnovne obrasce privrženosti, omogućuje svakom sudioniku odgojno-obrazovnog procesa razumijevanje svog ponašanja kao i ponašanja drugih. To razumijevanje predstavlja prvi korak ka mogućnosti uprav-

ljanja vlastitim ponašanjem (samoregulacija ponašanja) u svrhu postizanja kvalitetnih međuljudskih odnosa u okvirima odgojno-obrazovne ustanove.

Kako bi pojedinac bio uspješan u izvođenju neke aktivnosti ili šire djelatnosti nužno je da vjeruje kako u njima može biti uspješan. U tom smislu, o samoefikasnosti kao uvjerenju pojedinca o vlastitim sposobnostima organiziranja i izvršavanja akcija potrebnih za ostvarenje željenih ishoda, raspravlja se u poglavlju autorice Lozene Ivanov naslovljenom *Samoefikasnost i njena važnost u ravnateljskom poslu*. Uz objašnjenje osnovnih pretpostavki iz izvorima, korelatima i posljedicama percepcije samoefikasnosti, posebno se analizira uloga koju percepcija samoefikasnosti kod ravnatelja ima za uspješno obavljanje njihovog zahtjevnog posla. Na temelju rezultata postojećih istraživanja sugerira se kako je upravo cjeloživotno obrazovanje ravnatelja jedan od načina jačanja njihove percepcije samoefikasnosti, a time i njihove uspješnosti u obavljanju ravnateljskog posla.

Jedan od važnih izazova u ravnateljskom poslu svakako je i razvoj kulture poduzetništva u odgojno-obrazovnoj ustanovi koju vode. Ovom temom bavi se poglavlje *Uloga ravnatelja u razvoju poduzetničke kulture odgojno-obrazovne ustanove* autorica Daliborke Luketić i Ane Marije Rogić. U poglavlju se nakon terminološkog i teoretskog određenja kulture škole, razmatra odnose kulture škole i poduzetništva, te opisuje obilježja kulture poduzetnosti kao razvojnog elementa kvalitete odgojno-obrazovne ustanove. Objašnjavaju se različiti pokazatelji poduzetništva u odgojno-obrazovnom kontekstu, te se indicira načine poticanja razvoja poduzetne škole i s naglaskom na ulogu ravnatelja u pedagoškom vođenju odgojno-obrazovne ustanove prema razvoju kulture poduzetnosti.

Sveukupno, poglavlja u ovoj knjizi obuhvaćaju vrlo raznolike teme koje su se u analizama rezultata dosadašnjih istraživanja, u Hrvatskoj i šire, pokazale važnim za razvoj kompetencijskog profila ravnatelja. Autori su pokušali različite teorije iz područja pedagogije i psihologije primijeniti na specifični kontekst ravnateljskog rada. Pri tome su kritički analizirali pretpostavljene odnose i njihove utjecaje na uspješnost u obavljanju tog zahtjevnog posla, osvrćući se na empirijske provjere tih odnosa i njihovih posljedica po profesionalnu i osobnu dobrobit svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa. Pokušali su ponuditi i praktične implikacije te na temelju provjerenih teoretskih pretpostavki koncipirati načine za svladavanje poteškoća u ravnateljskom poslu.

Iskreno vjerujemo da svi tekstovi ovog udžbenika svojom kvalitetom predstavljaju značajan potencijal za jačanje kompetencijskog profila ravnatelja. Samo stalnim jačanjem svojih kompetencija ravnatelji mogu uspješno odgovoriti svim zahtjevima svog izrazito dinamičnog i kompleksnog posla. Nadamo se da će im ova knjiga u tome pomoći. U konačnici, s obzirom da su upravo ravnatelji ključni za ostvarivanje kvalitetnog odgojno-obrazovnog procesa u ustanovama koje vode, svako ulaganje u njihove kompetencije ulaganje je u kvalitetu odgojno-obrazovnog procesa i sustava uopće.

Poglavlja će jednome krugu čitatelja biti poučna u smislu stjecanja novih znanja i umijeća potrebnih ravnateljskoj profesiji, a drugima profesionalno obogaćenje iz područja pedagogije i psihologije.

Profesija ravnatelja ostvaruje se kroz odnose sa svim drugim sudionicima odgojno-obrazovnog rada u odgojno-obrazovnoj ustanovi i izvan nje. Stoga sadržaj udžbenika nije namijenjen samo populaciji ravnatelja, nego svim stručnjacima u području odgoja i obrazovanja, kao i onima koji to tek postaju ili žele postati.

Dijana Vican, Izabela Sorić i Igor Radeka

ČIMBENICI KOJI OTEŽAVAJU RAVNATELJSKI POSAO U KONTEKSTU CENTRALIZACIJE I DECENTRALIZACIJE ODGOJNO-OBRAZOVNOG SUSTAVA: PRILOG PROFESIONALIZACIJI RAVNATELJSKOG ZANIMANJA

Dijana Vican

Zašto pročitati ovo poglavlje?

Osim brojnih suvremenih društvenih, gospodarskih, globalizacijskih i drugih promjena koje se odražavaju na djelatnost sustava i ustanove, djelokrug ravnateljeve djelatnosti upravljanja i vođenja odgojno-obrazovnom ustanovom ogledava se u složenosti odnosa ravnatelja s najbližim suradnicima unutar ustanove, učenicima, obiteljima, osnivačem, te drugim čimbenicima u užoj i široj društvenoj zajednici, od lokalne do nacionalne razine. Promjene u sustavu odgoja i obrazovanja donosi i ulazak RH u Europsku uniju. Profesionalizacija, odnosno kvalifikacija ravnatelja koji obnaša funkciju upravitelja odgojno-obrazovne ustanove i vođenja odgojno-obrazovnog procesa unutar nje ovisi o tome koliko je sustav odgoja i obrazovanja centraliziran, odnosno decentraliziran.

U ovom se poglavlju razmatraju problemi i poteškoće s kojima se ravnatelji suočavaju u svakodnevnoj složenoj odgojno-obrazovnoj zbilji, te oni čimbenici koji upućuju na premošćivanje centraliziranog pristupa odgoju i obrazovanju na decentralizirani pristup. Premošćivanje pretpostavlja osmišljavanje adekvatnog modela stupnja decentralizacije, a tome procesu profesionalni ravnatelji mogu doprinijeti primjenom distributivnog modela vođenja odgojno-obrazovne ustanove koja ima korijene u odgojno-obrazovnoj praksi. Distributivno vođenje usmjereno je na promišljanje bolje škole i druge odgojno-obrazovne ustanove primjenom kolaborativnog, kolektivnog i koordinirajućeg načina vođenja. Kolaborativni način vođenja temelji se na suradnji više voditelja različitih aktivnosti, usmjerenih istome cilju, te stalno međusobno povezanih; kolektivni način vođenja pretpostavlja podijeljene aktivnosti različitim osobama, a svaka je osoba odgovorna za svoj dio posla; koordinirano vođenje ostvaruje se pojavom novih situacija i problema i nadilaze okvir podijeljenih aktivnosti.

Uvod

Metodologija profesionalizacije ravnateljskog zanimanja razlikuje se prema stupnju centralizacije, odnosno decentralizacije pojedinih odgojno-obrazovnih sustava, sustavima osiguravanja kvalitete, stupnju autonomije odgojno-obrazovne ustanove, odgojno-obrazovnim ideologijama, te drugim obilježjima. Sve sustave povezuje jednako značenje profesionalizacije pod kojom se podrazumijeva stjecanje zanimanja ravnatelja¹ utvrđivanjem svih poslova koje osoba treba znati i moći raditi, a za koje postoji nacionalni konsenzus, te na temelju standarda zanimanja osiguravanje visokoškolske akreditacije i sustava licenciranja radi osiguravanja transmisije znanja, umijeća i sposobnosti, te odgovarajućeg stupnja samostalnosti i odgovornosti. Pristupajući problemu profesionalizacije ravnateljskog zanimanja šire i produbljenije od uvida u konkretne poslove ravnatelja ili očekivane poslove prema zamisli poslodavca (nadležno ministarstvo) ili idealno zamišljenog ravnatelja odgojno-obrazovne ustanove prema zamišljenome profilu od strane pedagoških i psiholoških stručnjaka, pretpostavili smo da je gledište ravnatelja o otežavajućim čimbenicima u obnašanju ravnateljske funkcije relevantno za identificiranje i otklanjanje problema, osmišljavanje kvalifikacijskih standarda te da je doprinos kvaliteti sustava odgoja i obrazovanja.

Ravnateljsku profesiju u Hrvatskoj danas obnaša dvije tisuće ravnatelja u različitim odgojno-obrazovnim ustanovama – jaslicama i dječjim vrtićima, školama, učeničkim domovima. Neke su odgojno-obrazovne ustanove javne, a neke privatne. Osnivač je ustanova različit. Jedne je osnovala lokalna zajednica (predškolske ustanove i osnovne škole), a druge regionalna zajednica (srednje škole i učeničke domove). Neke je pak osnovala vjerska zajednica (na primjer, Katolička osnovna škola u Šibeniku koju je osnovala Katolička crkva ili srednja škola Čakovec koju je osnovao Savez baptističkih crkava RH i Baptistička crkva) ili druga pravna osoba (na primjer, privatne osnovne škole). Najveći su broj ustanova u Republici Hrvatskoj javne ustanove.

Teško je zamisliti da se ijedan ravnatelj prihvatio funkcije, a da ne želi kvalitetno raditi svoj posao. Kvaliteta rada ogleđava se u složenosti odgojno-obrazov-

¹ Imenice i druge sklonjive riječi koje se u ovom i sljedećim poglavljima koriste u muškom rodu, spolno su neutralne, odnose se na muške i ženske osobe te nemaju diskriminirajuće značenje.

nog rada koju nameću brojne suvremene promjene, djelokrug ravnateljeve djelatnosti upravljanja i vođenja odgojno-obrazovnom ustanovom, odnosi s odgojno-obrazovnom infrastrukturom od najbližih suradnika unutar ustanove do obitelji i osnivača, te drugih čimbenika u užoj i široj društvenoj zajednici. Doseg je ravnateljeve odgovornosti također širok jer je on odgovoran za redovito i nesmetano obavljanje nastavnog procesa, osiguravanje uvjeta za poučavanje i učenje, uspjeh učenika, humane odnose u ustanovi, zakonito poslovanje, djelovanje u planiranome vremeniku rada i dr. Ravnatelj održava odnose sa svim čimbenicima izvan škole na lokalnoj, regionalnoj i nacionalnoj razini. Promjene u sustavu odgoja i obrazovanja donosi i ulazak RH u Europsku uniju, dijelom zbog međunarodno reguliranih profesija, dijelom zbog priznavanja nacionalno reguliranih profesija, mobilnosti, mogućnosti projektnih suradnji, mogućnosti zapošljavanja, prema tome, i konkurentnosti. Globalizacijski procesi i internacionalizacija donose niz novih elemenata relevantnih za učinkovito upravljanje odgojno-obrazovnom ustanovom.

S obzirom na opseg poslova ravnatelji se, pretpostavili smo, suočavaju s otežavajućim okolnostima i čimbenicima koji sprječavaju ravnatelja da bude učinkovitiji nego što jest ili procjenjuje da jest jer radnje koje poduzima nisu vođene njegovom odlukom, nego on ovisi o odlukama drugih. Ravnatelji su svjesni da se s preuzimanjem funkcije ravnatelja percepcija svih suradnika, unutar i izvan ustanove, mijenja, te da se očekivanja od ravnatelja preobražavaju u profesionalno obavljanje svih dijelova rada ustanove.

Obveze i odgovornosti ravnatelja pripadaju u interdisciplinarnu profesionalnu domenu koje ravnatelj prihvaća kao najprofesionalnija osoba. No, iskustvo s kojim ravnatelj dolazi na funkciju znači preuzimanje profesionalnog rizika, jer je rijetko koji ravnatelj imao priliku steći sve kompetencije tijekom nastavnog, odgojno-obrazovnog i školskog rada, odnosno, tijekom zaposlenja u odgojno-obrazovnoj ustanovi. Osim toga, ravnatelj je svjestan da je cilj odgojno-obrazovnog rada stalno unaprjeđivanje svih segmenata rada ustanove. Složit ćemo se s Williamom Glasserom koji kaže: „Za profesionalce je dovoljno da se posao obavi, možda i dobro, no obilježje je profesionalca da neprestano poboljšavaju svoj i tuđi rad“ (Glasser, 1999: 27). Unaprjeđivanje odgojnog-obrazovnog rada pretpostavlja i poteškoće za koje ravnatelj traži rješenja.

Stručna usavršavanja ravnatelja na lokalnoj, regionalnoj i nacionalnoj razini, aktivno djelovanje udruga ravnatelja², mogućnost razmjene iskustava s drugim ravnateljima (razmjena dobre prakse), djelovanje odgojno-obrazovne infrastrukture koja je razvijena na nacionalnoj razini³ kao čimbenike koji su osnovani s ciljem potpore sustavu odgoja i obrazovanja, izazov su ravnateljima. Svi navedeni načini predstavljaju mogućnosti ravnateljeva angažiranja i ulaganja u svoj profesionalizam, što teorijski ukazuje na velike mogućnosti profesionalnog sazrijevanja tijekom obnašanja ravnateljske funkcije. Proširivanje znanja i razvoj kompetencija neformalnim i informalnim učenjima još uvijek nije rješenje svih poteškoća s kojima se ravnatelj suočava.

Unatoč iskustvu ravnatelja, raspoloživoj infrastrukturi i mogućnostima rješavanja problema u suradnji s iskusnijim ravnateljima, veliki broj promjena i zahtjeva u stalnom osuvremenjivanju odgojno-obrazovnog rada ustanova i sustava ravnatelji se, pretpostavili smo, suočavaju s problemima i otežavajućim čimbenicima u svom radu, tj. neki čimbenici olakšavaju, a neki otežavaju posao ravnatelja.

Cilj je istraživanja identificirati i razmotriti poteškoće ravnateljskog posla iz njihove perspektive i povezati ih s profesionalizacijom ravnateljskog zanimanja, što je direktan doprinos obogaćenju Hrvatskog kvalifikacijskog okvira i kvaliteti sustava odgoja i obrazovanja empirijskim uvidima u složenu odgojno-obrazovnu zbilju povjerenu ravnateljima u funkciji čelnika odgojno-obrazovnih ustanova.

² U Hrvatskoj djeluje više udruga ravnatelja podijeljenih prema odgojno-obrazovnim razinama: Hrvatska udruga ravnatelja osnovnih škola, Udruga hrvatskih srednjoškolskih ravnatelja, Hrvatska zajednica osnovnih škola, Udruga ravnatelja predškolskih ustanova, Udruga učeničkih domova Republike Hrvatske.

³ Agencija za odgoj i obrazovanje, Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih, Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja, a s demokratskim promjenama osnovano je tisuće nevladinih udruga koje su registrirane s radnom usmjerenošću na odgoj i obrazovanje te skrb o djeci i mladima.

Metodologija istraživanja

Cilj, postupci, metode i instrumenti istraživanja

Cilj je istraživanja saznati je li posao ravnatelja, s obzirom na brojne promjene, otežan ili olakšan, odnosno, koje čimbenike te u kojoj mjeri ispitanici percipiraju otežavajućim za obavljanje ravnateljskog posla, a koje olakšavajućima. Upitnik je bio sastavljen od nekoliko područja istraživanja. Njime su ispitanici stavili pogledi i mišljenja ravnatelja o poslovima i djelokrugu odgovornosti s kojima se ravnatelji susreću u svom svakodnevnom vođenju i upravljanju odgojno-obrazovnom ustanovom. Jedan dio pitanja odnosio se na otkrivanje čimbenika koji otežavaju, odnosno olakšavaju posao ravnatelja, prema njihovim mišljenjima i objašnjenjima. Ispitanicima je ponuđen popis od ukupno 17 otežavajućih faktora koji su derivirani kroz rezultate fokus skupina provedenih s ravnateljima. Ispitanicima je, također, ponuđena mogućnost davanja slobodnog odgovora, odnosno navođenja nekih drugih čimbenika koje vide i doživljavaju otežavajućima u svom radu. Zadatak je ispitanika bio procijeniti na skali od 1 do 5 (*1-nimalo; 2-malo; 3-prilično; 4-jako; 5-izrazito*) koliko navedeni čimbenici otežavaju posao ravnateljima.

Uzorak istraživanja

Istraživanje je provedeno na uzorku od 672 ravnatelja odgojno-obrazovnih ustanova u Republici Hrvatskoj (od ukupno 2199 ravnatelja⁴), od čega 414 ravnateljice (61,6%) i 258 (38,4%) ravnatelja. Uzorak od 30% populacije ravnatelja čini izuzetno reprezentativan broj ispitanika populacije.

Prosječna je dob ravnatelja 50,44 godina ($sd=8.06$). Prema obrazovnoj razini najveći je broj ravnatelja, njih 517 (77,1%), stekao visoku stručnu spremu ili obrazovni stupanj magistra struke (M.A. razinu); 90 ravnatelja (ili 13,4%) steklo je višu stručnu spremu, a 5 (0,7% bakalaureat – B.A. razinu ili razinu prvostupnika struke).⁵ Obrazovnu klasifikaciju zanimljivom čini broj ravnatelja (32 ili 4,8%) koji je stekao magisterij te broj onih koji je stekao doktorat znanosti (19 ili 2,8%).⁶

⁴ Prema podacima Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta 2014. godine.

⁵ Prije deset godina na razini osnovnoškolskog obrazovanja jedna trećina ravnatelja imala je završenu višu školu dok su ravnatelji srednjih škola imali završen četverogodišnji studij.

⁶ Podatak je o obrazovnoj razini 8 ravnatelja (ispitanika u ovom istraživanju) nepoznat.

Metode obrade podataka

U analizi otežavajućih čimbenika u obnašanju funkcije ravnatelja i svakodnevnom obavljanju poslova ravnatelja korištena je kvantitativna i kvalitativna analiza. U dijelu kvantitativne analize koristili smo izračun prosječne vrijednosti, standardne devijacije kao i strukturom odgovora ispitanika prema zadanim skalnim vrijednostima izraženom u postotku i apsolutnom broju (tablica 1.). Kvalitativna analiza odnosi se na narativne iskaze ispitanika tijekom održanih fokus skupina i neformalnih susreta s ravnateljima tijekom trajanja projekta.

Rezultati istraživanja i njihova interpretacija

Prema rezultatima istraživanja, od 672 ispitanika, gotovo polovica (301 ili 44,8%) ih smatra da je posao ravnatelja, s obzirom na društveno-kulturne, političke, gospodarske, obrazovne i druge promjene, izrazito otežan, a 232 (34,5%) ravnatelja smatra da je otežan. Procjena 533 (79,3%) ispitanika da je ravnateljski posao s promjenama otežan, odnosno izrazito otežan može proizlaziti iz saznanja da promjene same po sebi nose više odgovornosti, češće donošenje odluka, poteškoće u upravljanju ustanovom, nepogrešivost u radu, stres, češće komunikacije, težnje za uspjehom i dr.

Ranijim istraživanjem temeljenim na primjeni postupka ispitivanja putem fokus skupine dobili smo niz čimbenika koje su ispitanici navodili kao otežavajuće u svom poslu, te smo ih prema slučajnom poretku sastavili u dijelu upitnika s ciljem saznavanja ranga procjene i frekventnosti odgovora za svaki element procjene s pitanjem: Koji čimbenici i u kojoj mjeri otežavaju posao ravnatelja? Što otežava obnašanje ravnateljske funkcije i ostvarenje svakodnevnih poslova ravnatelja u odgojno-obrazovnim ustanovama? Rezultate kvantitativne analize prikazujemo u tablici 1.

Tablica 1. Prosječne vrijednosti i rang procjene otežavajućih čimbenika u poslovima ravnatelja te postotak odgovora ispitanika prema vrijednostima skale procjene

	Čimbenici	Broj ispitanika, prosječna vrijednost procjene i rang				% odgovora ispitanika prema pojedinim vrijednostima skale procjene				
		N	M	sd	Rang	Nimalo	Malo	Prilično	Jako	Izrazito
1.	Reforme obrazovanja	663	2,87	1,11	4.	10,0	29,4	33,2	18,4	9
2.	Promjene ministara	665	2,59	1,18	5.	18,8	33,8	24,8	14,3	8,3
3.	EU prilagodbe	663	2,50	1,00	7.	13,6	42,8	28,1	11,0	4,5
4.	Inkluzivno obrazovanje	655	2,48	1,00	8.	16,9	35,7	32,8	11,5	3,1
5.	Autonomija u upravljanju školom	657	2,35	1,16	12,5.	26,6	33,8	23,6	9,4	6,5
6.	Učitelji i nastavnici	665	2,33	0,90	14.	16,1	46,0	28,4	7,7	1,8
7.	Stručni suradnici	659	1,76	0,92	17.	48,7	33,5	12,4	3,8	1,5
8.	Osnivači odgojno-obrazovne ustanove	662	2,53	1,11	6.	17,5	36,4	27,5	12,4	6,2
9.	Političke elite	662	3,23	1,26	2.	10,6	19,3	26,6	23,9	19,6
10.	Roditelji/skrbnici	662	3,03	1,09	3.	6,8	26,9	32,8	23,3	10,3
11.	Lokalna zajednica	661	2,41	1,07	9,5.	20,0	39,2	25,7	10,0	5,1
12.	Zakoni i pravilnici	666	3,55	1,10	1.	3,0	15,2	29,3	28,5	24,0
13.	Prava djece	661	2,41	1,15	9,5.	26,2	30,6	24,7	13,8	4,8
14.	Nastavni plan i program	662	2,39	1,04	11.	19,8	40,3	24,9	11,5	3,5
15.	Savjetnici	658	1,78	0,91	16.	45,7	36,9	12,2	3,5	1,7
16.	Inspekcija nadležna za rad odgojno-obrazovne ustanove	666	2,35	1,11	12,5.	22,8	40,1	21,5	10,1	5,6
17.	Promjene u informacijsko-komunikacijskim tehnologijama	659	2,20	1,02	15.	27,0	39,5	23,1	7,1	3,3
18.	Nešto drugo:									

Rezultati pokazuju prosječne vrijednosti i rang procjene otežavajućih čimbenika u radu ravnatelja te postotak odgovora ispitanika prema vrijednostima skale procjene. Temeljem provedene analize rezultat rangiranja otežavajućih čimbenika pokazuje da ravnatelji odgojno-obrazovanih ustanova u Republici Hrvatskoj među prvih pet čimbenika procjenjuju:

- zakone i pravilnike ($M=3,55$; $sd=1,10$)
- političke elite ($M=3,23$; $sd=1,26$)
- roditelje i skrbnike ($M=3,03$; $sd=1,09$)
- reforme obrazovanja ($M=2,87$; $sd=1,11$) i
- promjene ministara ($M=2,59$; $sd=1,18$).

Četiri od pet navedenih čimbenika – **zakoni i pravilnici, političke elite, reforme obrazovanja i promjene ministara**, možemo klasificirati u jednu skupinu čimbenika koje povezuje jedinstveno obilježje da se odnose na „vrh“ politike, odnosno, na „vrh“ obrazovne politike. Zakone predlaže nadležno ministarstvo, a donosi ih Hrvatski Sabor (političke elite), pravilnike predlaže i donosi nadležno ministarstvo, reforme obrazovanja kreira obrazovna politika, odnosno nadležno ministarstvo, a u zadnje vrijeme reformske ingerencije preuzimaju Vlada i Sabor⁷. Ministri čine izvršnu vlast, prema tome, pripadaju u sâm vrh obrazovne politike i dio su političke elite.

Još se značajnijim pokazuje podatak da je pored unaprijed pretpostavljenih čimbenika koji otežavaju posao ravnatelja, čak 478 (71,1%) ravnatelja je, pod mogućnošću otvorenog pitanja u formalnom upitniku, imalo potrebu na svoj način odgovoriti i interpretirati probleme i poteškoće. Od 672 ispitanika 478 ispitanika imalo je potrebu iskazati svojim riječima čimbenike koji otežavaju njihov posao. Navodimo neke iskaze ravnatelja koji potkrepljuju kvantitativne rezultate, a prepoznati su naglašavanjem i ponavljanjem otežavajućih čimbenika:

„česte izmjene propisa“; „česte promjene zakona i pravilnika“; „i opet hrpa propisa“; „brzina promjena i neusklađenost institucija, rascjepkanost i nedosljednost istih“; „nejasni zakoni, pravilnici, uredbe... koje se tumače kako kome odgovara, nametanje poslova koje više ne možemo odraditi“; „inertnost institucija“; „birokracija“; „trom birokratski sustav“; „loši zakoni i njihova tumačenja“; „neadekvatno

⁷ Donošenje *Strategije za znanost, obrazovanje i tehnologije* (2014), Sabor Republike Hrvatske

i nepravodobno rješavanje zahtjeva škole od strane ministarstva“; „nesrazmjer između obveza (odgovornosti) i beneficija ravnatelja“; „mnogo različitih poslova kojima se ravnatelj mora baviti“; „način izbora ravnatelja postavljen je tako da ravnatelj mora oportunistički upravljati školom, sindikat štiti neradnike, svatko vam može nalijepiti mobing, nikome ne možete ništa, uravnilovka u sustavu obrazovanja...“; „neusklađenost zakona i pravilnika“; „nedorečenost zakona i pravilnika vezanih za odgoj i obrazovanje“; „koeficijent za obračun plaće raste ili pada ovisno o broju učenika, a ne ovisno o kvaliteti rukovođenja školom“; „nedovoljno autonomije u odlučivanju, nedovoljne ovlasti u rješavanju situacija – od zamolbi za prelazak u školu do zapošljavanja djelatnika, za sve se mora tražiti – i čekati – suglasnost ministarstva, ureda državne uprave, osnivača“; „nekompetentnost odgovornih osoba kada je u pitanju privatno školstvo“; „nemogućnost utjecanja na izbor kadrova, nedostatak sustava nagrađivanja zaposlenih (ili penaliziranja), gotovo nikakve mogućnosti upravljanja ljudskim potencijalima“; „neusklađenost odgovornosti i ovlasti“; „neusklađenost i netransparentnost zakonodavstva“; „stalna zakonodavna promjena“; „stalne promjene propisa i njihova nedosljednost kao i onih koji ih provode“; „to što se na odgojno-obrazovni sustav, konkretno na škole, primjenjuju neki zakoni i pravilnici koji vrijede za neke poslovne subjekte izvan školskog sustava, oni su često neprimjenjivi i besmisleni u školama, a moraju se provoditi; rad ravnatelja se na taj način usmjerava na manje bitne stvari u odgoju i obrazovanju, a zapostavlja se odgojno-obrazovna komponenta kao glavna aktivnost škole“.

Objašnjenje za kvantitativne i kvalitativne rezultate istraživanja, prema kojima ravnatelji poteškoće u radu vide u vrhu obrazovne politike, možemo pronaći u konkretnim događanjima koji su zavladaali sustavom odgoja i obrazovanja, te činjenicama koje se u sustavu odražavaju kao proturječnosti koje ravnatelji interpretiraju neusklađenošću, nedorečenošću, netransparentnošću, nedosljednošću, nemogućnošću i drugim obilježjima s negativnim prefiksom.

Činjenica jest da se temeljni zakon o odgoju i obrazovanju (Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, 2008) tijekom samo šest godina mijenjao deset puta. Razlog učestalih promjena nedvojbeno su društveno-političke promjene koje se odražavaju na sustav odgoja i obrazovanja. Međutim, sustav

odgoja i obrazovanja suštinski nije promijenjen⁸, ako pod suštinskim promjenama mislimo na ustavne promjene ili promjene koje zahtijevaju istinsku reformu odgoja i obrazovanja, strukturne promjene u sustavu ili uvođenje inovacija u sustav. Donošenje forme *temeljnog* zakona također izaziva proturječnosti u odnosu donositelja i provoditelja zakona. U tom objašnjenju polazimo od pretpostavke da bi temeljni zakon trebao imati značenje propisa s čvrstim odredbama kojima se osigurava stabilnost sustava, a kvalitativna poboljšanja i unapređenja sustava ostavljaju se u prostoru onih pravnih propisa (pravilnika ili drugih pravnih akata) koji će održavati sustav konzistentnim, koherentnim i kvalitetnim. Tu pretpostavku praktično ne nalazimo u sustavu odgoja i obrazovanja. Zakon se mijenja parcijalno; mijenja se prema nedovoljno objašnjenim odlukama u nadležnom ministarstvu, a u nekim slučajevima i samovoljnim odlukama ministra.⁹

Problem naglih donošenja odluka „s vrha“ često puta nije dovoljno stručno potkrijepljen, a nije dovoljno ni artikuliran s onima kojima je „spušten“ u provedbu, pa provoditelji odluke (škole i druge odgojno-obrazovne ustanove) prakticiraju „kulturu višeg autoriteta“ umjesto vlastitog koji bi se temeljio na primjeni temeljnih načela djelovanja odgojno-obrazovne ustanove – načela smislenosti i načela svrsishodnosti. Ravnatelj kao upravitelj i čelnik ustanove ne djeluje kao osoba od utjecaja i moći. Ravnatelj najčešće ima privid moći koji izvan odgojno-obrazovne ustanove ostaje prikriven, a unutar ustanove može se odražavati na slabljenje utjecaja pri delegiranju poslova, zaduživanju osoblja kada su u pitanju novi zahtjevi i sl.

Podzakonski propisi u centraliziranim sustavima donose se na razini nadležnog ministarstva. U decentraliziranim sustavima donose se primjenom „horizontalne hijerarhije“ ustanova koje čine odgojno-obrazovnu infrastrukturu (nadležne agencije i odgojno-obrazovne ustanove u suradnji sa stručnjacima i znanstvenicima). U nekim zemljama u kojima je školama osigurana autonomija, takvi propisi donose se na razini škole. Odgojno-obrazovna politika u Republici Hrvatskoj nije napravila nijednu promjenu glede donošenja pravilnika. Primjerice, centralizirano se upravljanje može prepoznati u donošenju pravilnika u području ocjenjivanja nastavnih predmeta i zaključivanja ocjena, u pravilniku o darovitim učenicima, o „nestručno“ pokrivenoj nastavi, i tako dalje.

⁸ Zadnja reformska promjena dogodila se na razini visokog obrazovanja 2005. godine pod utjecajem uvođenja i primjene Bolonjskog procesa.

⁹ Primjerice, odluka ministra o uvođenju nastavnog predmeta (Zdravstveni odgoj) i odluka da će nastavni predmet provoditi zaposleni stručni suradnik (pedagog).

Centraliziranost je sustava očigledna kroz velik broj pravilnika koje donosi ministar (nadležno ministarstvo). Velik broj pravilnika dovodi do problema s tumačenjem i primjenom. Osim toga, velik broj propisa s „vrha“ može se okarakterizirati preskriptivnim sustavom, sustavom kojemu svaku djelatnu stopu ucrtava državni autoritet. Preskriptivni sustavi su, s jedne strane nekonzistentni i proturječni, a s druge strane, sami se suočavaju s problemom dosljednosti i vjerodostojnosti. Raspon propisa vjerojatno otežava kontrolu i praćenje kvalitete na svim razinama odgojno-obrazovnog sustava.

Paradoks je da je centralizirano upravljanje zadržano u vrijeme kada su istim zakonom povećane formalne kompetencije neposrednih nositelja odgojno-obrazovnog rada (odgojitelja u predškolskim ustanovama, učitelja i predmetnih nastavnika, strukovnih nastavnika, stručnih učitelja te stručnih suradnika u školi) u čije inicijalno obrazovanje država financijski ulaže znatna sredstva.

Objašnjenje se problema može prepoznati i u nedostatku profesionalizacije administracije koja posreduje donošenje i provođenje zakona i pravilnika, a kojoj su povjereni takvi poslovi.

Odgojno-obrazovni terminološki korpus i definiranje pojmova u području odgoja i obrazovanja, posebice od vremena priprema za ulazak u Europsku uniju, a i nakon ulaska RH u EU, unijelo je probleme i poteškoće u pisanju zakonskih propisa, njihovom pravnom tumačenju i njihovoj provedbi. Razumijevanje među ljudima, profesijama i odgojno-obrazovnom infrastrukturom i kvaliteta komunikacije pretpostavljaju zajedničku pojamovnu zalihu s istim značenjima. Ne možemo tvrditi da su društvene, kulturne, demokratske, gospodarske i druge promjene, kao i njihova učestalost i brzina promjena razlozi različitim terminološkim poimanjima koja se od obrazovne politike do provoditelja odgojno-obrazovne prakse odražavaju brojnim nerazumijevanjima. Skloniji smo posumnjati u sklop centraliziranog pristupa odgojno-obrazovnoj praksi i nedovoljne spremnosti političkih elita za „omekšavanjem“ zadatosti s vrha. Dvojbu nalazimo i u odgojno-obrazovnoj praksi koja ima i pokazuje kritičku distancu prema promjenama, koja pokazuje spremnost za preuzimanje odgovornosti, ali u tome ne uspijeva.

Statistički značajna razlika pokazala se između zakona i pravilnika kao otežavajućeg čimbenika u ravnateljskom poslu s kronološkom dobi ravnatelja ($F(4,654)=2,50$; $p=0,04$). Rezultati su pokazali da ravnatelji starosne dobi od 31 do 45 godina ($M= 3,69$; $sd=1,08$) doživljavaju zakone i pravilnike težim čim-

benikom od ravnatelja starosne dobi od 56 do 64 godine ($M=3,37$; $sd=1,05$). Možemo pretpostaviti da su se stariji ravnatelji s iskustvom „pomirili“ s problemom i našli način vođenja ustanove usprkos problemu. Mlađu populaciju ravnatelja problemi sa zakonima i pravilnicima deprimiraju.

Također, statistički je značajna razlika utvrđena između procjene političkih elita kao otežavajućeg faktora i veličine grada u kojem se škola nalazi ($F(3,649)=5.75$; $p=0,001$). U *post hoc* analizi utvrđeno je da ravnatelji odgojno-obrazovnih ustanova iz velikih gradova statistički značajno manje procjenjuju da im političke elite otežavaju posao ($M=2.89$; $sd=1,28$) od ravnatelja u gradu manje veličine ($M=3,58$; $sd=1,24$), ravnatelja u malom gradu ($M=3,32$; $sd=1,23$) i u manjem mjestu ($M=3,24$; $sd=1,25$).

Taj rezultat povezan je s dobivenim rezultatom istraživanja koji pokazuje da ravnatelji u gradovima srednje veličine ($M=2,69$; $sd=1,14$) statistički značajno više procjenjuju da im lokalna politika otežava posao od ravnatelja u velikim gradovima ($M=2,23$; $sd=1,06$). Pretpostavljamo da se u gradovima manje veličine stvaraju bliskiji, „familijarniji“ odnosi, ali i odnosi moći u procesu decentralizacije. Osnivač odgojno-obrazovne ustanove, vjerojatno, percipira sebe moćnijim od ravnatelja i zaposlenika u odgojno-obrazovnoj ustanovi. Ako i nema najveću moć (moć je na državnoj razini), tendencija je osnivača zadržati utjecaj nad odgojno-obrazovnom ustanovom, posebice nad ravnateljem.

Odgojno-obrazovni sustav nestabilnim čini promjena ministara nakon svakih parlamentarnih izbora. S promjenama ministra mijenjaju se i strategija odgoja i obrazovanja i odgojno-obrazovna ideologija. Ministri se rjeđe pridržavaju kontinuiteta promjena, što se odražava na promjene u pristupu odgoju i obrazovanju, samom sustavu, donošenju odluka, uvođenju promjena i dr.

Odnos roditelja¹⁰ i odgojno-obrazovne ustanove

Rezultati istraživanja pokazali su da su u rangu od 17 otežavajućih čimbenika, prema stavovima ravnatelja, na trećem mjestu **roditelji**. Iako je obitelj osnovni partner odgojno-obrazovnoj ustanovi, a odnos roditelja i skrbnika obrazovna je politika legislativno uredila, pritisak roditelja nadilazi mogućnost kontrole u odgojno-obrazovnoj ustanovi. Legislativnu uređenost nalazimo u direktnoj

¹⁰ U ovom se radu pod roditeljima podrazumijevaju i skrbnici.

mogućnosti roditeljske participacije na rad odgojno-obrazovne ustanove kroz vijeće roditelja i tijela upravljanja odgojno-obrazovnom ustanovom (školski i drugi odbori), dva najvažnija tijela s pravom utjecaja na donošenje odluka.

Rezultati istraživanja pokazuju statistički značajnu razliku ($t(504)=2,82$; $p=0,005$) da se ravnateljima osnovnih škola ($M=3,12$; $sd=1,08$) roditelji i skrbnici pokazuju više otežavajući čimbenik u radu nego ravnateljima drugih ustanova ($M=2,88$; $sd=1,09$).

Odgojno-obrazovna ustanova tradicionalno osigurava partnerstvo s roditeljima. Odnosi ustanove i obitelji najčešće su formalizirani. Konstruktivne roditeljske sastanke, individualno informiranje učitelja i razrednika, mogućnosti savjetovanja s pedagogom i drugim stručnim suradnicima¹¹ obogaćuje u nekim školama mogućnost korištenja digitalnih tehnologija za komuniciranje s roditeljima (obavješćivanje roditelja o izostanku djeteta iz škole; neredovito ispunjavanje domaćih zadaća; informacija o negativnoj ocjeni, i dr.). To pokazuje visoku kvalitetu odnosa između obitelji i škole kao prirodnih partnera. Međutim, demokratizacijski procesi sa svim drugim promjenama u društvu i te kako utječu na odnose između odgojno-obrazovne ustanove i obitelji. Obitelji se suočavaju sa svojim problemima koje reflektiraju na odgojno-obrazovnu ustanovu na iracionalan način, dok odgojno-obrazovna ustanova, iako svjesna problema obitelji, ne nalazi mehanizme štita od preuzimanja odgovornosti za probleme obitelji. Problemi obitelji (egzistencijalni, odgojni i drugi) obično se koncentriraju oko uspjeha učenika na završetku školske godine, kada pritisak na školu, posebice osnovnu, raste. Roditelji se ne pomiruju s neuspjehom učenika, nego očekuju nesmetanu vertikalnu prohodnost u odgoju i obrazovanju svog djeteta. Ulaz na razinu srednjeg obrazovanja je kao lijevak uskog grla, pa tenzije rastu do razmjera sukoba, što se na djelatnost ravnatelja, učitelja i nastavnika održava izrazito stresno.

Iako u sustavu djeluje oko 800 osnovnih škola s 1200 područnih jedinica, javna jeka jednog problema zasjenjuje izvrstan rad najvećeg broja škola i ravnatelja.

¹¹ Hrvatski odgojno-obrazovni sustav ima obilježje zaposlenih stručnih suradnika unutar odgojno-obrazovne ustanove (pedagoga, psihologa, defektologa ili edukacijskog rehabilitatora, knjižničara, pa i socijalnog pedagoga, a u novije vrijeme i pomoćnika u nastavi) što je prema mjerilima kvalitete pedagoških standarda vrlo visok standard, za razliku od drugih zemalja u kojima se stručni suradnici zapošljavaju na razini lokalne ili regionalne samouprave i djeluju savjetodavno.

Dolaskom na funkciju oni preuzimaju ustanovu koja je nalik utvrdi s čvrstom organizacijom, propise koji ne dopuštaju odstupanja (primjerice, nastavni plan i program), zaposlenike koje ne može mijenjati, tijela koja ga kontroliraju (školski odbor, vijeće roditelja, vijeće učenika), osnivača o kojemu je stalno ovisan (pedagoški standardi, materijalni troškovi). Čak i najpravičnija i najpravednija ravnateljeva odluka može dobiti javnu jeku putem tiska i drugih medija, te društvenih mreža, otići izvan ravnateljeve kontrole i kontrole odgojno-obrazovne ustanove.

Poznato je da su ravnatelji, kao i nastavnici, žrtve sustava (Maighan i Harber, 2007: 31-44). Pritisci roditelja, bili oni objektivni ili subjektivni, ostavljaju ravnatelje, učitelje i nastavnike nezaštićenima. Neprijeporna je činjenica da roditelji cijene obrazovanje djece, da polažu nade u sustav odgoja i obrazovanja i da svoju djecu povjeravaju odgojno-obrazovnim ustanovama. Ta saznanja, vjerojatno, još više ozlojeđuju ravnatelje, učitelje i nastavnike. Vrste roditeljskih pritiska umanjuju profesionalizam djelatnika odgojno-obrazovnih ustanova.

Ispitanici su imali potrebu iskazati svojim riječima i druge čimbenike koji otežavaju njihov posao, a nisu unaprijed navedeni. Prema njihovim mišljenjima to su:

„anonimne prijave koje bi trebalo ukinuti, apsolutna odgovornost za sve“; „ravnatelj bi trebao imati autonomiju u radu“; „svatko je u pravu češće od ravnatelja“; „kultura nerada se teško mijenja“; „loš status ravnatelja i nesigurnost ravnateljskog poziva“; „nemogućnost otpuštanja kadrova koji ne poštuju radne obveze i slučajno su zalutali u školu“; „Zakon o radu štiti neradnike“; „društveni status i dostojanstvo obrazovnih djelatnika“; „mediji, odnosno premalo medijskog prostora za primjere dobre prakse u školama“; „medijske negativne slike i dostupnost onih informacija koje roditelji ponekad krivo tumače i miješaju se u posao učitelja“; „loša ili gotovo nikakva zakonska rješenja u pogledu vrednovanja kvalitete u obrazovanju“; „mladi kadrovi koji dolaze na rad u školu, a nisu adekvatno pripremljeni za rad u razredu, većina njih ima vrlo slabo razvijene tzv. „mekane vještine“; „nemogućnost napredovanja ravnatelja“; premala autonomija u vođenju i funkcioniranju škole“; „ravnatelja predškolskih ustanova najviše koči u radu (i frustrira) uplitanje politike i onemogućavanje donošenja neovisnih odluka“; „šuma informacija koja svakodnevno stvara kaos i „buku u komunikacijskom kanalu“.

Narativni iskazi ravnatelja pokazuju širok raspon problema s kojima se svakodnevno suočavaju. Osvrnut ćemo se na problem autonomije ravnatelja u donošenju odluka. Osvjedočili smo se kroz zakonske analize (historiografskim pristupom i važećim zakonima danas) da ravnatelj upravlja i vodi odgojno-obrazovnu ustanovu na način odgovornog predlagatelja odluka članovima školskog odbora (ili drugih upravljačkih tijela u drugim odgojno-obrazovnim ustanovama), i to onih odluka koje su relevantne za rad odgojno-obrazovne ustanove i za koje ima dovoljno vremena za donošenje ispravne odluke. Međutim, svakodnevnića odgojno-obrazovne ustanove vrvi događajima za koje je potrebno donijeti odluku odmah. Preuzimanjem odgovornosti za donošenje takvih odluka ravnatelj nema vremena iznositi prijedloge upravljačkom tijelu (naprimjer, školskom odboru). Poduzetnost ravnatelja u rješavanju problema, ispravnost odluke, sagledavanje posljedica odluke predstavlja visok intelektualni napor, komunikacijske sposobnosti i druge profesionalno-etičke odlike osobnosti. Upravo u tome dijelu autonomije odlučivanja dolazi do izražaja važnost ravnateljske profesije zbog koje se ravnatelja percipira kao najvažniju osobu u ustanovi, čelnika ustanove, „kormilara“ broda, vođu ustanove. On je taj koji upravlja, vodi, stalno zapovijeda, svaki dan i s odgovornošću koja nije vezana za radno vrijeme od osam sati. On je taj od kojega se očekuje da ne smije pogriješiti. Ako pogriješi, cenzuriranje ravnateljeva pothvata teško izmiče medijima.

Najmanje otežavajućim čimbenikom procijenjeni su:

- stručni suradnici ($M=1,76$; $sd=0,92$)
- savjetnici ($M=1,78$; $sd=0,91$)
- promjene u informacijsko-komunikacijskim tehnologijama ($M=2,20$; $sd=1,02$) te
- učitelji i nastavnici ($M=2,33$; $sd=0,90$).

Dosljednost tih rezultata vidljiva je procjenom dobivanja najveće podrške u svom radu od djelatnika unutar škole, što je iskazalo 440 (65,5%) ispitanih ravnatelja; samo 15 (2,2%) ravnatelja smatra da najveću potporu dobiva od nadležnog ministarstva. Rezultat je značajan jer pokazuje profesionalno postignuće ravnatelja da mu najbliži suradnici – učitelji, nastavnici i stručni suradnici ne predstavljaju problem u obnašanju ravnateljske funkcije. Oni najbolje znaju što ravnatelj radi i znaju opseg odgovornosti koji svakodnevno nosi.

Pretpostavili smo da savjetnici, s obzirom na poslove nadzora nastavnog i školskog rada mogu predstavljati poteškoće ravnatelju.

Iz empirijskih uvida u odgojno-obrazovnu praksu pretpostavili smo da korištenje informacijsko-komunikacijskih tehnologija i novih zahtjeva od učitelja, nastavnika i stručnih suradnika, glede ispunjavanja e-matice, prijava učenika na državnu maturu, računovodstvenih zahtjeva i drugih vidova računalne komunikacije mogu predstavljati poteškoću ravnatelju u vođenju odgojno-obrazovne ustanove. Rezultati istraživanja pokazuju suprotno, informacijsko-komunikacijske tehnologije u rangu su najmanje otežavajućeg čimbenika u radu ravnatelja (15. u rangu od 17. otežavajućih čimbenika). Taj rezultat zahtijeva dublje razmatranje. Naime, u jednom istraživanju u Velikoj Britaniji, u kojemu se uspoređivalo korištenje informacijsko-komunikacijskih tehnologija u javnim i privatnim školama, rezultati su pokazali da privatne škole u daleko većoj mjeri koriste informacijsko-komunikacijske tehnologije od javnih škola.

Implikacije otežavajućih čimbenika na profesionalni rad ravnatelja

Niz znanstvenih istraživanja u razvijenim zemljama pokazao je da su centralizirani sustavi birokratski sustavi koji ne dozvoljavaju slobodu odlučivanja odgojno-obrazovnim ustanovama. Centralizirani se sustavi temelje na birokraciji, državnom autoritetu, donošenju propisa i odluka na razini nadležnog ministarstva, od nastavnih planova i programa do udžbenika i drugih nastavnih sredstava, ocjenjivanja, financiranja, inspekcije, vanjskog vrednovanja, nadzora (Bush i Middlewood, 2013: 3-12). Države koje su u promjenama kao što je Hrvatska, posebice u kontekstu prilagođavanja europskom suživotu, izgleda da još više pojačavaju centraliziranost sustava u isto vrijeme kada europske države streme globalizaciji i smanjivanju moći političke elite.

Otkrivajući otežavajuće čimbenike u radu ravnatelja u Republici Hrvatskoj možemo utvrditi da je pred ravnateljima novi problem, a to je **premošćivanje proturječnosti između centraliziranog sustava i procesa decentralizacije**, te traženja balansa između upravljanja (menadžmenta) i vođenja odgojno-obrazovne ustanove.

Premošćivanje proturječnosti između centraliziranog i decentraliziranog sustava nema gotov recept u drugim odgojno-obrazovnim sustavima. Razlike postoje u određivanju stupnja decentralizacije. Neki sustavi smatraju da decentralizacija označava proces smanjivanja uloge politike u području planiranja i realizacije nacionalnog kurikulumu, dok je sustav financiranja, osiguravanje pedagoškog standarda te upravljanje drugim resursima ostaje na razini nadležnog ministarstva. Najveći stupanj decentralizacije teorijski je poznat

kao upravljanje školom u školi (eng. *self-management*), a primjenjuje se u Engleskoj, Australiji, Novom Zelandu i Hong Kongu. Obilježje upravljanja školom u školi jest prepuštanje odlučivanja školskim tijelima i ravnatelju. Decentralizirani sustavi pokazali su se učinkovitijima kada se odluke donose unutar škole, a ne izvan nje (Bush i Middlewood, 2013: 6).

Odgovorni u obrazovnoj politici, kao i druge političke elite, ne bi smjeli zanemariti činjenicu da osim njih, promjene u sustavu odgoja i obrazovanja unose daljnji demokratski procesi, primjena konvencija, znanstvena istraživanja, informacijsko-komunikacijske tehnologije i niz drugih čimbenika. Stoga je opravdano govoriti o sve složenijoj djelatnosti odgojno-obrazovnih ustanova nego prije desetak ili dvadesetak godina. Premošćivanje centraliziranog sustava u decentralizirani nedvojbeno zahtijeva nekoliko konsenzusa između obrazovne politike i prakse.

Obrazovna se politika tek prije nekoliko godina zapitala koliko ima smisla administrativno opterećivati sebe i škole zaprimanjem informacije o tome da će školska godina u određenoj županiji započeti tjedan kasnije ili završiti tjedan ranije, posebice kada između njih stoji lokalna ili regionalna samouprava (osnivači odgojno-obrazovnih ustanova). Odluka s „vrha“ o „spuštanju“ odluke na razinu osnivača škole nije donesena jednostavno. Jedan je od razloga vjerojatno u administraciji nadležnog ministarstva, od koje se očekuje prijedlog rješavanja problema, ali oni sebe ne percipiraju profesionalcima te razine koja može inzistirati na uvođenju promjene ili donositi odluku. Drugi razlog može biti u nedovoljnom poznavanju strateškog planiranja, stalnog praćenja aktivnosti i mjerenja učinkovitosti i kvalitete sustava u svrhu unaprjeđenja i poboljšanja sveukupnog funkcioniranja sustava. To su tek neki od razloga zbog kojih sustav djeluje centralizirano. I bez promjena.

Obilježja krute centralizacije mogli bismo dokazati nizom praktičnih primjera u sustavu odgoja i obrazovanja. Navest ćemo jedan primjer koji pokazuje obilježje centraliziranosti, a adekvatan je za ravnateljeva razmatranja centraliziranosti i decentraliziranosti sustava, odnosno stupnjeva i elemenata decentralizacije.

Primjer 1.

Prema *Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* ministar donosi pravilnik o ocjenjivanju učenika (Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi). Nema dvojbe da je uređenost sustava ocjenjivanja potrebna. Međutim, kada se zakonske izmjene ocjenjivanja donose odlukom ministra bez stručnog praćenja i elaboriranja (proglašavanje nepotrebnim zaključivanjem ocjena na polugodištu), donošenje takvoga propisa s „vrha“ eklatantan je primjer centraliziranosti sustava. Ocjenjivanje i vrednovanje stručna su područja pedagogije, psihologije, dokimologije i drugih znanosti, koja ne mogu biti definirana na visoko-administrativnoj razini („s vrha“). Sustav je potrebno poznavati u cjelini, posebice ciljeve koji se odnose na razvoj djeteta/učenika, njegov razvoj, te očekivana postignuća, uzimajući u obzir zakonitosti razvoja.

Čak i prije prelaska na kompetencijski sustav i kurikulumsko planiranje i programiranje i donošenje nacionalnog okvirnog kurikuluma, ocjenjivanje je isključivo područje učitelja i nastavnika, a donošenje nacionalnih standarda mogu najdjelotvornije posredovati nadležne agencije.

Centralizacija može imati problematične i skupe epilogе, zbog kojih bi pristup analizi zakonske regulative trebao biti dublji i stručniji od prakticiranog kojeg obilježava parcijalan pristup ili pristup izmjenama „u hodu“. Evo još jednog konkretnog primjera iz prakse odgojno-obrazovne politike.

Primjer 2.

Lekciju iz djelovanja centraliziranog odgojno-obrazovnog sustava Republika Hrvatska naučila je iz tužbe učenika pripadnika romske nacionalnosti Europskom sudu za ljudska prava, poznate pod nazivom „Oršuš i drugi protiv Hrvatske“ (2008.). Populaciji učenika pripadnika romske manjine, državljana Republike Hrvatske koja ne zna hrvatski jezik, omogućen je odgoj i obrazovanje u osnovnoj školi prema *Nastavnome planu i programu za osnovnu školu* kao i za svu drugu djecu. Međutim, obrazovna politika koja donosi *Nastavni plan i program za osnovnu školu* nije predvidjela da u Republici Hrvatskoj žive njezini građani koji ne znaju hrvatski jezik. Političke elite su u centraliziranome pristupu odgoju i obrazovanju „zaboravile“ da *Nastavni plan i program za osnovnu školu* ne odgovara populaciji učenika koja ne zna ili ne zna dovoljno hrvatski jezik. S obzirom na zadatost „s vrha“, škole su se pridržavale definiranog nastavnog plana i programa smanjivanjem propisanog opsega i sadržaja, čime su naštetile školskom napredovanju učenika romske pripadnosti.

Na temelju članka 34. Konvencije za zaštitu ljudskih prava i temeljnih sloboda, Sud je utvrdio diskriminirajući odnos prema učenicima romske pripadnosti zbog organiziranja nastave u posebnim odjeljenjima sa značajno smanjenim opsegom odgojno-obrazovnih sadržaja u odnosu na propisani nastavni plan i program za sve učenike osnovne škole u Republici Hrvatskoj, odnosno zbog primjene jednakog nastavnog plana i programa za osnovnu školu.

Obrazovna politika je na nanesenu štetu morala odgovoriti, osim financijskim obeštećenjem četrnaest tužitelja, jasnim poduzimanjem mjera rješavanja problema prema Europskome sudskome vijeću.

Predmet Oršuš i drugi protiv Hrvatske. <https://uredzastupnika.gov.hr/UserDocImages//arhiva//Orsus,..pdf>

Dokazano je da ni u jednome sustavu učinkovit rad odgojno-obrazovne ustanove ne osigurava samo ravnatelj. Učinkovit rad osigurava ravnatelj sa svim djelatnicima ustanove. Dokazano je, također, da nije dovoljno upravljanje odgojno-obrazovnom ustanovom. Bush i Middlewood (2013), znanstvenici koji su se preko dva desetljeća bavili, teorijski i empirijski, problemom upravlja-

nja odgojno-obrazovnim sustavom zadnjih petnaest godina pridaju jednaku važnost konceptu upravljanja i konceptu vođenja te ih nazivaju konceptima blizancima. Naime, do 2000. godine ravnateljeva uloga bila je povezana s upravljanjem (eng. *management*) odgojno-obrazovnom ustanovom. Vođenje (eng. *leadership*) je stručnjacima teže jednoznačno definirati, jer vođenje odgojno-obrazovne ustanove ima konotaciju „fluida“ koji nije uvijek vidljiv, broživ, egzaktno. Upravljanje je usmjereno na uspostavljanje i održavanje sustava i strukture; vođenje je usmjereno na uključivanje i motiviranje svih djelatnika u ostvarenju vizije i misije odgojno-obrazovne ustanove.

Dodamo li vođenje odgojno-obrazovne ustanove kao složen i svakodnevno zahtjevan rad ravnatelja, kojima je obilježje propisano s „vrha“ ometajući čimbenik u svakodnevnoj zbilji odgojno-obrazovne ustanove, profesionalizacija ravnatelja može imati značajnu ulogu u procesu premošćivanja sustava iz centraliziranog u decentralizirani. Iskustvo ravnatelja u odgojno-obrazovnoj ustanovi nije personalizirana životna kvalifikacija. Profesija (stručnost) i kvalifikacija daju ravnateljima legitimitet za inicijativnost i uvođenje promjena umjesto čekanja promjena s „vrha“.

Zamisao britanskih znanstvenika o *inteligentnoj školi* (MacGilchrist, B., Myers, K., Reed, J., 2004), koja standardnim reformama obrazovanja, revolucionarnom utjecaju informacijsko-komunikacijskih tehnologija i fundamentalnim društvenim i ekonomskim globalnim promjenama može odoljeti krajnjom učinkovitošću, pretpostavlja profesionalno vođenje i upravljanje školom usmjereno na učenje i poučavanje koje podržavaju svi u školi. Škola nije statična ustanova u kojoj je okosnica rada organizacija ustanove i rada u njoj. Škola je dinamična, živa ustanova koja se stalno mijenja, i to tijekom realizacije vizije i misije, te odgojno-obrazovnih ciljeva. Ciljevi se odnose na razvoj nekoliko vrsta inteligencija: a) etičke i duhovne koje se odnose na viziju škole, b) ostale inteligencije koje se odnose na djelovanje – kontekstualna, operacijska, emocionalna, kolegijalna, refleksivna i pedagoška inteligencija, i c) sustavna inteligencija koja povezuje viziju i realizaciju ciljeva (razvoj niza inteligencija) i onih koji uče i onih koji poučavaju.

Autori sažimaju četiri temeljna obilježja inteligentne škole, i to: **a) prava i odgovornosti djece**, odnosno njihovo posredovanje i angažiranje u učenju; **b) visokokvalitetno profesionalno vođenje i upravljanje**; **c) usredotočenost na učenikovo učenje i poučavanje** i **d) učeću organizaciju**, to jest školu koja ima osoblje voljno za učenje i sudjelovanje u programima razvoja (MacGilchrist, B.,

Myers, K., Reed, J., 2004: 28), a ostvarenje učinkovitosti sažimaju kroz šest jednostavnih poruka, a vođenje i upravljanje su neizostavne:

- Promjene trebaju vrijeme.
- Školski kapaciteti za promjene će varirati.
- Promjena je kompleksna.
- **Promjene trebaju biti dobro vođene i upravljane.**
- Nastavnici trebaju biti glavni čimbenici promjene.
- Učenici trebaju biti oni na koje je promjena usmjerena.

Vođenje i upravljanje su dvije strane iste medalje, koje su B. MacGilchrist, K. Myers i J. Reed, J. (2004: 42) sažeto usporedili:

Tablica 2. Razlike između vođenja i upravljanja (MacGilchrist i sur., 2004)

Vođenje	Upravljanje
Građenje i održavanje organizacijske kulture (Schein, 1985).	Građenje i održavanje organizacijske strukture (Schein, 1985).
Osmišljavanje misije škole, dajući joj osjećaj smjera (Louis and Miles, 1992).	Konstruiranje i izvršavanje plana, učinkovitost, djelotvoran rad s ljudima (Louis and Miles, 1992).
Raditi prave stvari (Bennis i Nanus, 1985).	Činiti stvari pravima (Bennis i Nanus, 1985).

Autori koncepta *inteligentne škole* temelje promjene na korporativnom i kooperativnom planu koji se manifestira podjelom vođenja rada ustanove na određeni broj učitelja nastavnika, a svaki učitelj, nastavnik i stručni suradnik preuzima određene aktivnosti i odgovornost nad njihovom realizacijom.

Profesionalna odlika ravnatelja *inteligentne škole* jest vođenje ustanove korištenjem sustavne inteligencije koja nadilazi tehnicistički i pristup vođenja škole i rad škole temeljen na kompetencijskom modelu. To je „istinska“ vrsta

vođenja „koja stvara čovječnu organizaciju kroz razvoj etičke, duhovne, emocionalne i kolegijalne inteligencije, te primjene ovih inteligencija kroz učenje i poučavanje i rad škole u cjelini. Takva zajednica nema uspjeh kroz ostvarene ishode učenja kao upravljačku mantru; ona je zajednica koja u svom središtu ima dugotrajno učenje temeljeno na mišljenju“ (MacGilchrist, B., Myers, K., Reed, J., 2004: 149).

S obzirom da ravnatelji u tom istraživanju imaju veliku potporu u kolektivu, profesionalni identitet ravnatelja može samo doprinijeti jačanju autonomije odgojno-obrazovne ustanove. Oživotvorenje zamisli, primjerice, inteligentne škole nije privilegija razvijenih zemalja. Ona može biti realna misija svake škole. Iako se „problemi razlikuju u skladu s tradicijama i administrativnim ustrojem svake zemlje, i ne može se istaknuti idealni model, ali postoji puno argumenata u korist prijenosa odgovornosti na regionalnu ili lokalnu razinu: poboljšanje kvalitete odlučivanja, stimulacija pojedinaca i zajednica, i, općenitije, poticanje inovacija i opće participacije“ (UNESCO, 1998: 179). Decentralizacijski procesi odnose se i na odnos s roditeljima koje se uvodi u šire procese odlučivanja, a jedan od elemenata može biti i primjena pritiska na ocjenjivanje uspjeha njihove djece u školi. Primjena kurikulumske pristupa poučavanju i učenju izvrsna je platforma za unaprijed definirana (očekivana) postignuća učenika i skalu ocjena.

Istraživanja pokazuju da balansiranje između upravljanja i vođenja u procesima promjena donosi promjene glede uloge i odgovornosti ravnatelja, te se neke odgovornosti smanjuju, a neke povećavaju. Razvijene zemlje (od Australije, Amerike i Europe) stalno ispituju promjene koje zahtijevaju poboljšavanje kompetencija ravnatelja koje je potrebno unaprijediti i poboljšati (Cranston, N. C. 2002: 5), bilo da je riječ o društvenim, globalizacijskim i drugim promjenama ili promjenama u procesima decentralizacije. Iznosimo sažet pregled kompetencija ravnatelja koje ukazuju na složenost ravnateljeve djelatnosti, a istovremeno na potrebu njihove implementacije u stjecanje ravnateljske kvalifikacije (tablica 3.).

Tablica 3. Promjene znanja, umijeća i sposobnosti ravnatelja – opći pregled

Znanja, umijeća, sposobnosti koje je potrebno pojačati:

- opća znanja – različiti aspekti strateškog vođenja – ljudi, škole, odgojno-obrazovni aspekti
- opća znanja – različiti aspekti strateškog upravljanja – opremanje ustanove, upravljanje budžetom, kadroviranje, odgovorno ponašanje prema materijalnim i ljudskim resursima
- vođenje, vizija, kulturna promjena
- znanja o državi, nacionalnim i međunarodnim odgojno-obrazovnim promjenama i razvojem
- znanja o širim organizacijskim promjenama i razvoj drugih područja izvan odgojno-obrazovnog sektora
- sposobnost objašnjavanja drugima o promjenama i razvojem (odgojno-obrazovnim i drugima)
- sposobnost vođenja i upravljanja kroz neizvjesne situacije
- međuljudski odnosi – komunikacija, suradnja, savjetovanje, pregovaranje, uvjeravanje, rješavanje sukoba
- sposobnost osnaživanja učinkovitog delegiranja, vođenja primjenom različitih uloga
- učinkovito upravljanje vremenom, identificiranje i djelovanje prema prioritetima
- sposobnost operativnog djelovanja u kulturi visokog pritiska i većih poslovnih zahtjeva
- sposobnost identificiranja onih umijeća koja nedostaju

Ispitane obrazovne potrebe proizišle su, također, iz identificiranja poteškoća s kojima se ravnatelji suočavaju. To pokazuje da ni rješavanje problema primjenom decentralizacijskih procesa ne rješava sve probleme ravnateljeva rada u odgojno-obrazovnoj ustanovi. Nacionalni kontekst može imati različite obilježje, poteškoće i probleme koji se ne rješavaju premošćivanjem problema od razine „vrha“ do razine odgojno-obrazovne prakse. Poteškoće mogu biti različite od jedne odgojno-obrazovne ustanove do druge. Hrvatski odgoj-

no-obrazovni sustav obiluje različitostima odgojno-obrazovnih ustanova. Primjerice, razlike između velike škole s preko 1000 učenika, škole s 500 učenika i škole s manje od 100 učenika, razlike u jednosmjenskom, dvosmjenskom i trosmjenskom radu, razlike u osiguravanju kvalitetnih učitelja i nastavnika, razlike u postizanju učeničkih postignuća na nacionalnim i međunarodnim ispitima, škole s pretežitim brojem učenika iz obitelji niskog socijalnog statusa i obratno, škole s pretežitim brojem učenika u koje obitelj ulaže raznim drugim poticajima (instrukcije, organizirano slobodno vrijeme i dr.) paralelno sa školom i tako dalje.

Umjesto zaključka

Razvijeni sustavi imaju tradiciju znanstveno-istraživačkog pristupa ravnateljskoj profesiji. U različitim tipologijama profesionalnih ravnatelja suvremeni problemi i poteškoće dovode do profiliranja ravnatelja s različitim kompetencijama. U suvremenoj literaturi pozornost je dosta usmjerena na **razvijajuće vođenje** (eng. *developing leadership*) (Coles, Southworth, M. 2010), a u kontekstu ovog rada i istraživačkih rezultata nalazimo osnove za razmatranje modela **distributivnog vođenja** (eng. *distributing leadership*) odgojno-obrazovne ustanove (Spillane, Diamond, Sherer i Coldren, 2010: 37-49). Distributivno vođenje nastaje zbog širokog spektra poslova ravnatelja, te sve složenijih zahtjeva koje donose promjene. Iako je težište vođenja na ravnatelju, poslovi vođenja nisu koncentrirani na njega kao pojedinca. Za razliku od drugih odgojno-obrazovnih sustava (primjerice, britanskog) u kojemu ravnatelj ima jednog, dva ili tri zamjenika, ravnatelji odgojno-obrazovnih ustanova u Hrvatskoj nemaju formalnog zamjenika, ali vođenje ustanove ostvaruju delegiranjem poslova stručnim suradnicima ili učiteljima i nastavnicima unutar ustanove prema načelu podjeljene odgovornosti za izvršavanje određenih zadataka, a krajnja odgovornost je ravnateljeva. Ta posebnost odgovara obilježjima distributivnog vođenja.

Distributivno vođenje usmjereno je na promišljanje bolje škole i druge odgojno-obrazovne ustanove primjenom tri načina vođenja – kolaborativni, kolektivni i koordinirajući. **Kolaborativni** način vođenja temelji se na suradnji više voditelja različitih aktivnosti, usmjerenih istome cilju, te stalno međusobno povezanih. **Kolektivni** način vođenja pretpostavlja podjeljene aktivnosti različitim osobama, a svaka osoba odgovorna je za svoj dio posla. Vođenje koje

izlazi iz okvira prethodna dva tipa vođenja (**koordinirano vođenje**), jer ga nove situacije i problemi stavljaju iznad podjeljenih aktivnosti, nalazi profesionalni prostor u odgojno-obrazovnoj zbilji s identificiranim poteškoćama u ovom istraživanju. Naime, model distributivnog vođenja odgojno-obrazovne ustanove primjenjiv je u povezivanju odgojno-obrazovnih ustanova prema klasificiranim poteškoćama i problemima, te kolaborativnom pristupu njihova rješavanja. Leithwood, Harris i Hopkins (2008) ističu važnost distributivnog vođenja kao jednog od sedam zahtjeva uspješnog vođenja škole, koji se odražava na visok školski uspjeh učenika i na pozitivno ozračje u školi.

S obzirom na rezultate istraživanja i nastojanje poboljšavanja i unaprjeđenja odgojno-obrazovne prakse, uloga se ravnatelja odgojno-obrazovne ustanove može razmatrati u premošćivanju centraliziranog u decentralizirani sustav primjenom koordiniranog vođenja izvan odgojno-obrazovne ustanove povezujući se s rješavanjem istih problema s drugim odgojno-obrazovnim ustanovama na lokalnoj razini i šire, te primjenom kolaborativnog i/ili kolektivnog vođenja unutar odgojno-obrazovne ustanove. Ravnatelji odgojno-obrazovnih ustanova u Hrvatskoj su u prednosti što određene modele distributivnog vođenja prakticiraju.

PITANJA ZA RAZMIŠLJANJE, REFLEKSIJU I SAMOVREDNOVANJE

- Samoprocijenite način (model) vođenja za koji smatrate da ga Vi kao ravnatelj primjenjujete u svojoj odgojno-obrazovnoj ustanovi: kolaborativni, kolektivni ili koordinirajući; ispitajte mišljenje svih djelatnika o Vašem načinu vođenja ustanove, te usporedite rezultate samoprocjene sa stavovima djelatnika.
- Razmotrite rezultate istraživanja o problemima i poteškoćama ravnatelja s drugim ravnateljima odgojno-obrazovnih ustanova na lokalnoj i nacionalnoj razini i osmislite načine utjecanja na premošćivanje procesa centralizacije u određeni stupanj decentralizacije.
- Jeste li istinski za autonomiju odgojno-obrazovne ustanove? Koje argumente za autonomiju odgojno-obrazovne ustanove navode djelatnici, a koje argumente možete iznijeti Vi kao ravnatelj odgojno-obrazovne ustanove?
- Definirajte sa svim djelatnicima i tijelima odgojno-obrazovne ustanove (vijeće roditelja, vijeće učenika, školski odbor ili drugo upravljačko tijelo) značenja termina: ovlaštenje, odgovornost, pravilo, sloboda, zakon, konvencija, ovlaštenje, odgovornost, i dr. Upotrijebite značenja termina za raspravu u iznošenju praktičnih primjera iz Vaše odgojno-obrazovne ustanove ili iskustva drugih.
- Kako i koliko često popularizirate rad odgojno-obrazovne ustanove? Objavljujete li školske kurikulume na mrežnu stranicu odgojno-obrazovne ustanove?

Definicije ključnih pojmova

Profesionalizacija ravnateljeva zanimanja – stjecanje zanimanja utvrđivanjem svih poslova koje osoba treba znati i moći raditi, a za koje postoji nacionalni konsenzus, te na temelju standarda zanimanja osiguravanje visokoškolske akreditacije i sustava licenciranja radi osiguravanja transmisije znanja, umijeća i sposobnosti, te odgovarajućeg stupnja samostalnosti i odgovornosti.

Distributivno vođenje odgojno-obrazovne ustanove – oblik razvijajućeg vođenja odgojno-obrazovne ustanove koji nastaje zbog širokog spektra poslova ravnatelja, te sve složenijih zahtjeva koje donose promjene. Iako je težište vođenja na ravnatelju, poslovi vođenja nisu koncentrirani na njega kao pojedinca, nego su podijeljeni na suradnike unutar škole (voditelje pojedinih aktivnosti).

Literatura:

1. Bush, T., Middlewood, D. (2013), *Leading and Managing People in Education*, Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE
2. Cranston, N. (2002), School-based management, leaders and leadership: change and challenges for principals. *International Studies in Educational Administration*, 30(1): 2-12
3. Glasser, W. (1999), *Nastavnik u kvalitetnoj školi*, Zagreb: EDUCA
4. Leithwood, K., Harris, A., Hopkins, D. (2008), Seven strong claims about succesful school leaders, *School Leadership and Management*, Vol. 28, No. 1, Februrary 2008, p. 27-42
5. MacGilchrist, B., Myers, K., Reed, J. (2004), *The Intelligent School*, London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications
6. Meighan, R., Harber, C. (2007), *Sociology of Educating*, Continuum International Publishing Group
7. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (2008), *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*
8. Spillane, J. P., Diamond, J. B., Sherer, J. Z. i Coldren, A. F. (2010), Distributing leadership, u: Coles, M. J., Southworth, M. (ur.) (2010), *Developing Leadership, Creating the schools of tomorrow*, Open University Press, McGraw-Hill Education, str. 37-49
9. UNESCO (1998), *Učenje – blago u nama*, Izvješće UNESCO-u Međunarodnog povjerenstva za razvoj obrazovanja za 21. stoljeće, Zagreb: EDUCA
10. Predmet Oršuš i drugi protiv Hrvatske. <https://uredzastupnika.gov.hr/UserDocImages//arhiva//Orsus..pdf>

CJELOŽIVOTNO UČENJE RAVNATELJA

Ana Marija Rogić, Matilda Karamatić Brčić

Zašto pročitati ovo poglavlje?

Priprema ravnatelja za vođenje odgojno-obrazovne ustanove budućnosti predstavlja svim društvenim i odgojno-obrazovnim dionicima velik izazov. Odgovor na društvene promjene nudi cjeloživotno učenje kao suvremena obrazovna paradigma i time postaje ključni pojam globalne obrazovne legislative uključujući i Republiku Hrvatsku. Kvalitetna priprema za ravnateljski posao uključuje interdisciplinarni pristup te trajni profesionalni razvoj. Glavni je cilj stoga istaknuti formalne i neformalne procese učenja kod ravnatelja, pri čemu na važnosti dobiva informalno učenje i njemu srodni oblici, koji čine sastavnice cjeloživotnog učenja. Postaje nužno prepoznati prednosti i koristiti pojedine oblike cjeloživotnog učenja, kako bi ravnatelj bio kompetentan stvoriti uvjete za odgojno-obrazovni rad, koji će sve njegove sudionike unutar ustanove poticati na trajne procese učenja i učiniti je organizacijom koja uči. Na temelju ovog poglavlja moći ćete prepoznati i preispitati doprinos i ulogu ravnatelja za razvoj i budućnost društva. U nastavku teorijskog dijela obrazovno-politički dokumenti Republike Hrvatske služe kao pozadina za isticanje značaja cjeloživotnog učenja te ćete moći i identificirati oblike cjeloživotnog učenja ravnatelja u svrhu unaprjeđenja odgojno-obrazovnog rada. Prikaz rezultata istraživanja omogućava preispitivanje učinkovitih oblika i metoda usavršavanja za ravnateljski posao. U konačnici, temeljem dobivenih zaključaka teorijskog i empirijskog dijela rada moći ćete promišljati o načinima kvalitetne pripreme budućih ravnatelja i predložiti mogućnosti postojećih ravnatelja za stvaranje odgojno-obrazovne ustanove kao organizacije koja uči.

Uvod

Poglavlje ima za cilj prikazati značaj cjeloživotnog učenja ravnatelja kao glavnog čimbenika kvalitetnog vođenja i upravljanja odgojno-obrazovnom ustanovom te potaknuti na promišljanje o načinima kojima bi se svim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa omogućilo sudjelovanje u raznolikim oblicima cjeloživotnog učenja i time odgojno-obrazovnu ustanovu uspostavilo kao organizaciju koja uči. U skladu s temom, nakon teorijskog dijela, slijedi prikaz dijela analize rezultata istraživanja provedenog među ravnateljima u Republici Hrvatskoj.

U 21. stoljeću težnja za sveopćim napretkom ogledava se u stvaranju društva znanja, odnosno društva koje uči. Smjernice za ostvarenje istog pred odgojno-obrazovne sustave stavlja brojne zahtjeve i izazove. Učenike, studente i štíćenike potrebno je pripremiti za budućnost, podržati u razvijanju kompetencija za profesije koje u datom trenutku još ne postoje. Kako, dakle, voditi i upravljati odgojno-obrazovnom ustanovom sa zadatkom pripremanja generacije djece i mladih za budućnost, koja će tek nastati kao posljedica brojnih društvenih i gospodarskih previranja te tehnološkog napretka u sadašnjosti?

Biti ravnatelj znači promišljati i planirati budućnost škola. A kako bi ravnatelj mogao na to dati primjerene odgovore, treba imati viziju o tome kako bi učenje i studiranje moglo izgledati u budućnosti. Škola koja to pitanje nema u vidu može se razvijati u pravom smjeru, ali se i udaljiti od stvarnih potreba svojih korisnika. Megatrendovi u obrazovanju: informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT) i učenje, društvene mreže, interaktivnost i sl. mijenjaju strukturu učenja više nego bilo koja obrazovna reforma u novijoj povijesti. Škole nemaju više informacijsku privilegiju da budu izolirane, bez umreženja u suvremeno informacijsko društvo. Novi svijet transformacije učenja i promjena obrazovne paradigme zahtijeva nove ravnatelje, nove nastavnike (Pokka, 2015).

Uvid u promjene školskog učenja daje Cros (2007) koja prepoznaje tri povijesna stadija školskog učenja. Svakom stadiju pripada određena koncepcija školskog učenja i tip društva (*Tablica 1.*).

Tablica 1. Tri povijesna stadija školskog učenja

(Adaptirano uz osobno dopuštenje autora Cros, F. iz članka *Lebenslanges Lernen und Schulkultur – Herausforderungen und Paradoxien*, objavljenog u knjizi *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung*, sv. 33/34 (str. 174.), izdavača Köln: Böhlau Verlag GmbH & Cie.)

Godina	Tip društva	Kognicijski element	Pedagogija
1950.	stabilan	znanje	nametnuto, prisilno učenje
1980.	složen	sposobnosti	usmjerenost na cilj učenja
2006.	temelji se na promjenama	kompetencije	autonomno učenje

U prvoj fazi društvo označava gospodarska i socijalna stabilnost. Pedagogija je usmjerena na praktičnu primjenu dok učenici trebaju biti poslušni i suzdržati se u izjašnjavanju svog mišljenja. Učenikovo učenje čini reprodukcija znanja, koje se drži vječnim i univerzalnim. Ako je netko rođen u radničkoj klasi, onda će zasigurno i ostati pripadnik iste klase jer uspinjanje na društvenoj ljestvici nije moguće. U drugoj se fazi od učenika očekuje aktivno mišljenje i samostalnost u izlaganju vlastitih iskustava na nastavnim satovima. Nastavnikovo ocjenjivanje temelji se na učenikovim sposobnostima, a ne znanju. Riječ je o vremenu programiranog poučavanja i ciljno orijentirane pedagogije. Treća faza započinje početkom novog tisućljeća. Društva obilježavaju promjene u svim njegovim aspektima. Pojedinaac ne provodi svoj cjelokupni životni vijek na istom radnom mjestu ili u istoj profesiji. On mobilizira svoje kompetencije i stvara vlastite mreže znanja. Učenici uče učiti i stvaraju vlastite puteve učenja u dogovoru s nastavnikom kao posrednikom znanja. Škola postaje organizacija koja uči. I razvoj tehnologije potiče na isto jer pojedinac može učiti samostalno ili u skupini bez nužnog prisustva nastavnika (Cros, 2007).

Promjena svjetske paradigme (Alava, 2016) odražava se i na vođenje. Suvremeno doba obilježava prijelaz Newtonove paradigme u složenu kvantum paradigmu. Newtonova je paradigma jednostavna, pokorava se zakonu i podložna je kontroli. Vodstvo je u Newtonovoj paradigmi transakcijsko i temelji se na odnosu između vođe i podređenih u kojem vođa pokušava ispuniti ciljeve pri čemu podređeni predstavlja alat, odnosno sredstvo za postizanje cilja. S

druge strane, kvantum paradigma mnogo je složenija, kaotičnija i neizvjesnija. U toj se paradigmi vodstvo sastoji od promjena koje su stalan fenomen u nekoj organizaciji. Promjene je moguće predvidjeti, ali ne i kontrolirati. Bitna je zajednička vizija jer ljudi samostalno stvaraju sheme na osnovi kojih usmjeravaju svoje djelovanje (Meng i Risku, 2012 prema Jabbi, 2015). Razlika u spomenutim paradigmama ogleda se i u sljedećim obilježjima. Newtonovu paradigmu karakteriziraju: izvjesnost, predvidljivost, hijerarhija, atomizam, *top down* pristup u upravljanju, pasivni zaposlenici, jedna najbolja metoda, natjecanje, nepopustljiva birokracija, učinkovitost i reakcija. Suprotno tomu, složenu (kvantum) paradigmu označavaju neizvjesnost, nepredvidljivost, nepostojanje hijerarhije, umreženost, holizam, postojanje nekoliko središta upravljanja, partnerstvo, više najboljih metoda, suradnja, fleksibilno povjerenje, prikladnost i proaktivnost (Zohar 1997., Risku, 2012. prema Alavi, 2016.).

„Stručnjaci naglašavaju da škola treba postati model organizacije koja uči ako želi kvalitetno izvršiti ulogu u stvaranju društva znanja, što ujedno iziskuje potrebu cjeloživotnog učenja“¹² (Blažević, 2014: 8) koje „predstavlja osnovu osobnog razvoja te snalaženja i neprestane prilagodbe pojedinca promjenjivim okolnostima u osobnom životu, na radnom mjestu i u društvenoj zajednici“ (Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije, 2014: 25).

Kao ključni pojmovi nameću se *učenje* i *vođenje*. Lay smatra učenje i vođenje nužnim pretpostavkama i nosivim stupovima za sve moderne društvene procese. Postavljaju se pitanja: Učenje za što? Vođenje – u kojem smjeru, za koju svrhu i prema kojem cilju? Učenje može biti, primjerice, za upravljanje ljudima, za povećanje gospodarskog rasta i potrošnje, za razvijanje novih potreba, i sl. Vođenje i usmjeravanje razvoja može biti vođenje k maksimalizaciji profita, vođenje k daljnjem iskorištavanju ljudi i prirode i sl. (Lay, 2007). Autorovo stajalište o ulozi učenja i vođenja za održivi razvoj primjenjivo je i u pogledu učenja i vođenja odgojno-obrazovnih ustanova. Naime, iz navedenog je razvidno da učenje i vođenje nisu sami sebi svrha, već trebaju u sebi sadržavati jasnu orijentaciju i viziju. Učinkovito vođenje i upravljanje školom čimbenik je od iznimne važnosti u oblikovanju cjelokupne okoline za učenje i poučavanje, poticanje znatiželje, pružanje podrške učenicima, roditeljima i

¹² Pojmovi *cjeloživotno učenje* i *cjeloživotno obrazovanje* nisu sinonimi, već je razlika između njih istovjetna razlici između pojmova *učenje* i *obrazovanje*. Ovdje su navedeni u izvornom obliku korištenom u pojedinom naslovu navedenom u popisu literature.

zaposlenicima. Shodno tomu ključno je školskim ravnateljima osigurati stjecanje sposobnosti za razvijanje kapaciteta potrebnima za rastući broj zadataka s kojima se svakodnevno suočavaju. Od jednake je važnosti rasterećenje ravnatelja od administrativnih zadataka, jer se tako mogu posvetiti bitnim stankama kao što su kvaliteta učenja, kurikulum, pedagoška pitanja te rad i motivacija zaposlenika (Council of the European Union, 2009).

Značaj cjeloživotnog učenja

Prijelaz s ideje inicijalnog obrazovanja na trajni profesionalni razvoj obilježje je moderne pedagogije (Faure, 1972). Sveobuhvatna koncepcija cjeloživotnog učenja obuhvaća učenje u svim životnim razdobljima i u svim izvedbenim oblicima.

Memorandum o cjeloživotnom učenju razlučuje tri oblika učenja:

- a) Formalno učenje odvija se u različitim obrazovnim institucijama, a odgojno-obrazovni proces završava stjecanjem diplome i kvalifikacije.
- b) Neformalno se uči neovisno o službenom obrazovnom sustavu i ne vodi nužno stjecanju službenih potvrda. Neformalno učenje može se organizirati na radnom mjestu i kroz aktivnosti različitih društava ili udruženja, primjerice organizacije mladih, sindikati ili političke stranke. Takvo obrazovanje može služiti i kao nadopuna formalnom sustavu obrazovanja (npr. glazbene škole, sportski klubovi ili privatne poduke kao priprema za polaganje ispita).
- c) Informalno učenje prirodna je pojava u svakodnevnom životu. Za razliku od formalnog i neformalnog, informalno se učenje ne mora događati ni svjesno niti namjerno. U konačnici, smatra se najstarijim oblikom učenja, čiji se temelji grade još od ranog djetinjstva (Europska komisija, 2000). Nije pedagoški planirano, osmišljeno, sustavno usmjereno na određeni subjekt niti orijentiran na provjeru ili stjecanje kvalifikacije. Informalno učenje ima prirodnu funkciju sredstva za življenje i preživljavanje (Jurić, 2007).

„Najvažnija su načela cjeloživotnog učenja za pojedinca: mogućnost usvajanja unapređenja i/ili proširenja znanja, vještina, stavova i vrijednosti; mogućnost i potreba razvoja osobnih potencijala u različitim razdobljima života; mogućnost pristupa različitim oblicima i sadržajima učenja radi ostvarenja

osobnih želja i razvoja sposobnosti; pravo na priznanje znanja i vještina stečenih u različitim okruženjima i vrstama učenja“ (Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije, 2014: 25). Pritom je nužno uvažiti potrebu da se mijenja kulturološki pogled na neformalno i informalno učenje te da se promovira široka prihvaćenost netradicionalnih putova učenja (Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije, 2014). Pojmom *cjeloživotno učenje* naglašena je vremenska dimenzija učenja koje se proteže tijekom cijelog životnog vijeka, stalno ili povremeno. *Općeživotno učenje* (eng. *lifewide learning*) proširuje dimenziju cjeloživotnog učenja uzimajući u obzir sve aspekte života. Ističe povezanost formalnog i neformalnog obrazovanja, te učenja u neformalnim situacijama. Podsjetnik je na to da učenje može biti korisno i zabavno i događati se u krugu obitelji i prijatelja, u slobodno vrijeme, na poslu i sl. Omogućava shvaćanje kako su učenje i poučavanje aktivnosti koje se mijenjaju i razmjenjuju na različitim mjestima i u različito vrijeme (Europska komisija, 2000).

Prepoznavanje i priznavanje različitih neformalnih i informalnih procesa učenja i njihove važnosti u pripremanju za budući profesionalni život djece i mladih, dovelo je do potrebe za usustavljanjem cjeloživotnog učenja putem dokumenata obrazovnih politika. U Republici Hrvatskoj ono je predviđeno i propisano sljedećim dokumentima.

Prema članku 4., stavku 1. Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, (2014) jedan je od ciljeva odgoja i obrazovanja u školskim ustanovama osposobiti učenike za cjeloživotno učenje. U Nacionalnom okvirnom kurikulumu za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2011) poticanje znatiželje i spremnosti te stvaranje temelja i osposobljavanje učenika za cjeloživotno učenje dio je odgojno-obrazovnih ciljeva gotovo svakog odgojno-obrazovnog područja općeg obveznog i srednjoškolskog obrazovanja. Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije – Nove boje znanja (2014) u poglavlju o obrazovanju odraslih predvidjela je prvu skupinu mjera za osiguranje preduvjeta za povećanje uključenosti odraslih u procese cjeloživotnog učenja i obrazovanja, koje se odnose između ostalog i na izgradnju koherentnog, kvalitetnog i prilagodljivog sustava cjeloživotnog obrazovanja odgojitelja, učitelja, nastavnika, ravnatelja, savjetnika, trenera i mentora. U dijelu posvećenom cjeloživotnom učenju, četvrtim ciljem predviđeno je unapređenje sustava trajnog profesionalnog razvoja i usavršavanja odgojno-obrazovnih djelatnika, time i ravnatelja. Pored nastavničkog iskustva od ravnatelja se očekuju organizacijska, upravljačka i financijska znanja. Velik raspon zadaća, odgovornosti i visoka očekivanja, čine položaj ravnatelja iznimno zahtjevnim (Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije, 2014).

Za postizanje cjeloživotnog učenja u školskoj ustanovi DuFour, DuFour, Eaker and Many (2010) zalažu se za profesionalne zajednice učenja (eng. *professional learning communities - PLC*) i definiraju ih kao trajne cikluse zajedničkog ispitivanja i akcijskog istraživanja s ciljem unaprjeđenja učenikovih dostignuća. Bit cjeloživotnog učenja svodi se dakle na rast i razvoj školskog vodstva radi dobrobiti školske zajednice. Cjeloživotno učenje kao bit vodstva Vaill (1996) ističe putem svog koncepta „učenje kao način postojanja“ (eng. “learning as a way of being”). To obrazlaže činjenicom da živimo u svijetu u kojem se kontinuirano javljaju novi problemi učenja i zato je nužno ravnateljevo opredjeljenje za cjeloživotno učenje (Ngorosha, 2015).

Cjeloživotno učenje ravnatelja

U nastavku su izneseni načini i mogućnosti cjeloživotnog učenja ravnatelja, gdje se osim dosadašnja tri oblika učenja spominju i refleksivno, samoregulirano (samoupravljano) i kolaborativno učenje. Na samom kraju nadovezuje se i osvrt o ravnateljevom doprinosu školi kao organizaciji koja uči.

Među zaključcima Vijeća Europske komisije ističe se kako pored nastavnika, ravnatelj čine jedan od ključnih čimbenika za stjecanje ishoda učenja visoke kvalitete. Osim što nastavnike treba podržati u trajnom profesionalnom razvoju, potrebno je onim nastavnicima koji su na pozicijama vodstva osigurati pristup visoko kvalitetnog treninga u području menadžmenta i vođenja te unaprijediti način odabira školskih ravnatelja. Programi za obrazovanje školskih ravnatelja kao priprema budućih školskih ravnatelja moraju biti visoko kvalitetni na način da ih se utemelji na stvarnim potrebama i uravnoteženom spoju akademskog istraživanja i opsežnog praktičnog iskustva (Council of the European Union, 2009). Prema Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2014) učitelji, nastavnici, stručni suradnici i ravnatelji školske ustanove imaju pravo i obvezu trajno se stručno osposobljavati i usavršavati kroz programe koje je odobrilo Ministarstvo, čije načine i postupke propisuje ministar.

U istraživanju čiji su ispitanici osobe koje su preuzele vođenje škole bez prethodne inicijalne pripreme i učile voditi na osnovi iskustava vođenja u neposrednoj praksi, grupa je istraživača također utvrdila značaj cjeloživotnog učenja. Programi ponuđeni od strane resornog ministarstva pokazali su se značajnima, ali ipak nedostatnima kao temelj za nečije vođenje. Većina istraživača dijele mišljenje oko toga da ravnatelji trebaju nastaviti stjecati akadem-

ske i profesionalne kvalifikacije kako bi mogli ostati na razini promjenjivih zahtjeva svoga posla. Jasno je da je učenje ravnatelja ugrađeno u iskustvima vođenja u neposrednoj praksi, no pritom istovremeno trebaju biti upoznati s teorijama vođenja koje su u okviru akademskih i profesionalnih predmeta. Jedan od ispitanih ravnatelja ističe potrebu za kontinuiranim učenjem i osobnom nadogradnjom, svjestan da nije dovoljno steći prvostupanjsku diplomu iz obrazovnog menadžmenta. Na kraju ističe, kako već iz razgovora s ljudima te razvoja IKT-a postaje razvidna dinamičnost svijeta (Ngorosha, 2015). Nadalje, analizom podataka otkriveno je osam suštinskih elemenata u pridodavanju značenja razvoju vodstva temeljenog na iskustvu vođenja u neposrednoj praksi. Osim jednog, kroz sve ostale elemente provlači se zajednička nit „postati i biti“ ravnatelj koja se u svakom od njih ukrštava. Kao ravnatelj škole nemoguće je prestati učiti, stoga je potrebna višestruka osviještenost: inicijativnost, odgovornost-zagovaranje, dijalog, kolegijalnost, prezentnost, pozornost, cjeloživotno učenje i politička podvojenost. Radi se o elementima koji se prema mišljenju devet školskih ravnatelja uključenima u istraživanje nalaze u središtu značenja iskustava njihova profesionalnog razvoja temeljenog na iskustvima vođenja u neposrednoj praksi (Ngorosha, 2015).

Prema istraživanju TALIS¹³ u prosjeku samo jedna četvrtina ravnatelja navodi sudjelovanje u pripremama prije dolaska na radno mjesto ravnatelja. Istovremeno jednak broj nije nikad bio takvih obrazovnih programa. U nekim zemljama jednako mišljenje dijeli čak više od polovice ravnatelja. U pogledu trajnog profesionalnog razvoja u prosjeku su ravnatelji tijekom 12 mjeseci proveli 20 dana u profesionalnoj mreži, mentoriranju ili istraživačkim aktivnostima. Također je i većina ravnatelja (83%) sudjelovala na predavanjima, konferencijama ili opservacijskim posjetima po drugim školama. Rezultati su, dakle, pokazali nedovoljne inicijalne pripreme za ravnateljsku ulogu. Iako ravnatelji izražavaju potrebu za daljnjim razvojem, suočavaju se s određenim preprekama. Među najznačajnijima su kolizije s radnim rasporedom (43%), manjak poticaja (35%) i visoki troškovi sudjelovanja u nekom od oblika trajnog profesionalnog razvoja

¹³ OECD Teaching and Learning International Survey (TALIS) je međunarodno istraživanje provedeno 2013. godine. Težište je bavljenja školska okolina u kojoj se odvija učenje i poučavanje. Ispitanici su nastavnici i ravnatelji iz 34 zemlje i postavljena su im pitanja o njihovom radnom mjestu, školama i učionicama. Cross-country analiza zemljama omogućava upoznavanje drugačijeg, suočavanjem sa sličnim izazovima i učenjem o njihovoj obrazovnoj politici. Prvi puta TALIS je proveden 2008. godine, a trenutno su u tijeku pripreme za 2018. godinu (OECD, 2014.).

(30%). U pojedinim zemljama prepreke su manje ili više izražene. Primjerice u 13 zemalja, za više od polovice ravnatelja kolizija s radnim obvezama predstavlja glavnu barijeru. Kreatori obrazovne politike svakako bi trebali kroz inicijalne programe i programe trajnog profesionalnog razvoja ravnateljima omogućiti potrebne vještine prije i tijekom ravnateljske karijere. Za potonje ravnatelji su dužni i samostalno tražiti i prepoznati prilike (OECD, 2014). U tom pogledu brojne mogućnosti organiziranja i sudjelovanja u aktivnostima postoje unutar udruga ravnatelja odgojno-obrazovnih ustanova: Domaćih (Hrvatska udruga ravnatelja osnovnih škola – HUROS, Udruga hrvatskih srednjoškolskih ravnatelja – UHSR, udruge ravnatelja predškolskih ustanova, Udruga učeničkih domova Republike Hrvatske), kao i inozemnih (European Schoolheads Association – ESHA, International Confederation of Principals – ICP).

Slijedi prikaz informalnih načina ravnateljskog učenja. Ostvaruje se dobivanjem povratnih informacija i učenja na zajedničkim objedima te stvaranjem poslovnih mreža (Møller i Schratz, 2008). Rasprave s nastavnicima, mogu također imati velik doprinos profesionalnom razvoju ravnatelja i utjecati na njegovu viziju (Pokka, 2015).

S obzirom da su zahtjevi i izazovi u zajednicama u kojima se uči diljem Europe vrlo slični, školski ravnatelji mogu također imati koristi i od kolaborativnog učenja s kolegama iz drugih zemalja članica osobito razmjenom iskustava i primjera dobre prakse te kroz prekogranične mogućnosti profesionalnog razvoja. Tim zaključcima Komisija je pozvana promicati i podupirati školske ravnatelje, nastavnike i one koji obrazuju nastavnike u sudjelovanju u transnacionalnim programima mobilnosti, sklapanju partnerstva i provođenju projekata osmišljenih unutar Europske zajednice. Nastavno osoblje, uključujući školske ravnatelje može povećanjem mobilnosti u učenju steći veliku dobit za kvalitetu obrazovnog sustava i tako ga učiniti otvorenijim, pristupačnijim i učinkovitijim. Nastavnike i školske ravnatelje potiče se i osposobljava za korištenje prednosti koje pružaju mogućnosti razmjene i mobilnosti te umrežavanje u tuzemstvu i inozemstvu (Council of the European Union, 2009), što im primjerice omogućavaju programi kao što su Erasmus+, eTwinning (URL 1). No treba voditi računa da takva vrsta suradnje potražuje i dodatna znanja, npr. znanje stranih jezika.

Kolegijalna podrška svakako ima značajnu vrijednost u situacijama kada ravnatelj donosi mnogo odluka, a među njima i one koje mijenjaju život pojedina. Kolegijalna je podrška zato esencijalan dio ravnateljeva razvoja i dobrobiti na radnom mjestu. U suprotnom, bilo kakva negativna stanja kojima neki

ravnatelj može biti izložen, reflektira se na cjelokupnu školsku organizaciju. Međusobnu podršku ravnatelja Udruga finskih ravnatelja već 40 godina uspostavila je u obliku profesionalnog mentorstva te kroz regionalne organizacije uključuje u rasprave, razmjene ideja i osobni profesionalni razvoj. Glavni cilj usavršavanja jest profesionalizacija ravnatelja te suočavanje sa situacijama na radnom mjestu (Pokka, 2015).

„Ravnatelj je ravnatelju najbolji prijatelj“ (Pokka, 2015: 147).

Iz svega proizlazi potreba ravnatelja za *umrežavanjem* (eng. *networking*). Ng i Szeto (2016) smatraju kako može postojati formalno i informalno umrežavanje. Watkins i suradnici opisuju *relacijsku ukorijenjenost* kao presudnu za razvoj svakog pojedinca. Ravnatelj kao čelna osoba odgojno-obrazovne ustanove treba njegovati bogatu, složenu i vrlo interaktivnu mrežu odnosa. Što je bogatiji i složeniji raspon autentične mreže, to će učinkovitije biti učenje i razvoj. No bilo bi nemoguće identificirati sve uzajamne odnose dostupne svakom pojedinom ravnatelju. Međutim neki od najznačajnijih odnosa mogu uključivati:

- užu obitelji, najčešće je partner/ica je taj/ta što utjelovljuje autentičnost
- prijatelji u različitim društvenim kontekstima
- kolege na poslu, kao i, u najboljem slučaju, vodstvo skupine
- razne mreže ravnatelja
- mentori, treneri, savjetnici i konzultanti koji mogu biti podrška na različite načine i
- informalni kontakti na usavršavanjima i konferencijama (West-Burnham i Ireson, 2005.).

Studije Mentza i sur. (2010) te Lingam i Lingam (2014) ukazuju na jednaku važnost informalne umreženosti kao i priprema ravnatelja-početnika za posao ravnatelja putem formalnih programa. Ispitanici koji su ravnatelji-početnici drže informalne mreže svrsishodnijima od potonjih programa. Studija autora Wong and Ng (2003) otkriva kako razmjena s ravnateljima kolegama ima više učinka nego prisustvovanje programima trajnog profesionalnog razvoja. Jedan od ispitanika izjavljuje kako je dva mjeseca prije preuzimanja radnog mjesta ravnatelja, pozvao iskusnog ravnatelja kojeg je osobno poznao i zatražio savjet o ophođenju sa zaposlenicima nižeg radnog učinka. Tvrdi kako

mu je umreženost s ostalim ravnateljima jedan od najboljih načina koji su mu pomogli savladati prve tri godine obavljanja ravnateljskih dužnosti. Neki ispitanici htjeli su tijekom desetomjesečnog obrazovnog programa biti uključeni u nekoliko posjeta školama, jer su tako mogli kvalitetnije naučiti vještine oblikovanja srednjoročnih i dugoročnih razvojnih planova škole. Jedan od ispitanika ističe da mu nije bitno hoće li tijekom posjeta školi vidjeti dobru ili lošu izvedbu. Naime, tijekom posjeta ima mogućnost promatranja iskusnih ravnatelja tijekom vođenja škole i upravljanje osobljem (Ng i Szeto, 2016).

Kako bi se unaprijedila priprema školskih ravnatelja za praksu, voditelj formalnog programa ne bi trebao sastaviti program usmjeren prema potrebama ravnatelja-početnika, već novim ravnateljima osigurati formalnu i informalnu podršku kolega i mentora koji će pokušati primijeniti naučeno aktivnim učenjem i istraživačkim projektima. Kao posljedica toga, škole mogu nastaviti s napredovanjem i održivim razvojem kad tek zaposleni ravnatelji svladaju nužne sposobnosti vođenja. U konačnici, istraživači trebaju provoditi daljnja istraživanja s ravnateljima-početnicima kako bi se utvrdile njihove promjene kao rezultat obrazovnog programa (Ng i Szeto, 2016).

Boud (2006) postavlja pitanje kako ljudi zaista uče u stvarnim okolnostima? I kako se učenje može promicati svugdje? Odgovor ne mora biti onaj očekivani – priznavanje prethodnog učenja, više tečajeva ili veći broj web baziranih programa. Vjerojatno je prije riječ o refleksivnom razvoju, gdje se procesi učenja sastoje u prvom redu od prepoznavanja onoga što bi se trebalo uključiti, koje se prepreke javljaju koje sprečavaju učinkovitije djelovanje i kako ih, s obzirom na osobe s kojima smo u interakciji provoditi na najprimjereniji način. Zapravo se radi o informalnom učenju. Izazov je za praksu pronaći načine za priznavanje učenja na raznolikim mjestima i na tome nastaviti graditi, a pri tom ne dopustiti da formalizacijom učenja odvratimo i uništimo ono što se isprva poticalo (Boud, 2006).

Refleksivni procesi učenja događaju se svjesno i namjerno (Tse, 2007) i nisu nužno izdvojeni, mogu biti sastavni dio drugih procesa učenja, primjerice istraživačkog učenja (Wildt, 2005). Ne postoji učenje iz iskustva bez povratne obavijesti o učinkovitosti vlastitog djelovanja (Neuweg, 2008). „To ipak ne znači samo da učenje iz iskustva moramo profesionalno pratiti. To ponajprije znači da se onaj tko uči iz iskustva i sâm mora moći pratiti. Nastavnik ne postaje profesionalac niti na temelju svojeg eksplicitnog niti implicitnog znanja, već onda kada je usto spreman sâm redovito analizirati, evaluirati i eventu-

alno mijenjati svoju praksu djelovanja ako želi i može preuzeti odgovornost za vlastiti rast. Dakle, valja izgraditi refleksivni habitus i refleksivnu kompetenciju – gledišta i sposobnosti koje se na ‘praksi’ i u ‘praksi’ mogu ne samo steći, već ondje i učinkovito izgubiti“ (Neuweg, 2008: 39). Budući da prema hrvatskom odgojno-obrazovnom sustavu svaki ravnatelj mora imati iskustva u nastavnom radu, spoznaje o načinima učenja nastavnika primjenjivi su i na ulogu ravnatelja.

Europska unija 2000. godine navodi šest temeljnih čimbenika cjeloživotnog učenja. Jedan je od njih poticanje individualnih strategija učenja i samoupravljanih procesa učenja jer tijekom učenja oni koji uče postaju svjesni svojih jakih i slabih strana i u stanju su vlastite strategije učenja primijeniti u različitim kontekstima. Shodno tomu vrijedi činjenica o upućenosti cjeloživotnog učenja na refleksiju u smislu suočavanja s vlastitim procesima učenja (Häcker i sur., 2008). Bitno je napomenuti kako se u literaturi uz *samoupravljanje učenje* koriste brojni slični termini kao primjerice *samoregulirano učenje*, *samoorganizirano učenje*, *samostalno učenje* i dr., pri čemu nisu pojmovno jasno razgraničeni. Ovdje će biti dovoljno ukratko istaknuti samoupravljanje i samoregulirano učenje. *Samoupravljanje učenje* (eng. *self-directed learning*), označava učenje u kojem onaj koji uči samostalno donosi odluke u procesu učenja i njime samostalno upravlja. Odluke se mogu odnositi na organiziranje učenja (određivanje mjesta, vremena, tempa učenja, korištenje medija, određivanje socijalne okoline za učenje, sredstva i pomagala), koordiniranje učenja (prilagođavanje učenja profesiji, obitelji, suradnicima u učenju i ostalim zahtjevima), sadržaje i ciljeve učenja (odabir i utvrđivanje), kontroliranje uspješnog učenja (Tko će kontrolirati uspjeh pri učenju?) i svrhu učenja (Tko određuje povod i razlog za učenje?) (Kraft, 2002). Pojam samoupravljanog učenja potekao je iz američke rasprave gdje je težište stavljeno na njegov istraživački aspekt i primjenu u praksi, a ne na samom principu samoregulacije (Dohmen, 2001). Samoregulirano učenje uključuje motivacijsku i afektivnu komponentu i kognitivnu i metakognitivnu komponentu koje zajednički tvore pretpostavku za samoupravljanje učenje (Patrick i Middleton, 2002 prema Sorić, 2014; Schreiber, 1998 prema Kraft, 2002).

U nastavku potpoglavlja slijedi analiza jednog segmenta istraživanja o ravnateljima. Za uvod u prikaz poslužit će izjava jednog ravnatelja kao odgovor na upit o korisnosti metoda i oblika dosadašnjih stručnih usavršavanja na kojima je bio sudionik.

„Osim informatičkih modula, najviše koristi imao sam kroz suradnju s inozemnim savjetnicima, iskusnijim kolegama i čitajući literaturu. No, najvažnije za ravnatelja morate nositi u sebi, ili jeste ili niste, morate imati viziju razvoja škole, biti odgovorni prema učenicima odnosno potruditi se osigurati im uvjete koji će im osigurati potrebne kompetencije za tržište rada, a nastavnicima kontinuirana stručna usavršavanja i potrebnu opremu za funkcionalno izvođenje nastave, itd.“

Navedene oblike cjeloživotnog učenja moguće je iščitati iz redaka jer se mogu prepoznati osobine nekoga tko je svjestan promjena, osjeća odgovornost za vlastiti razvoj i napredak drugih, u ovom slučaju učenika i nastavnika; nekoga tko uči samostalno, ali i pokazuje spremnost i otvorenost za suradnju s drugim kolegama, čak i onima u inozemstvu.

Prikaz istraživanja

Na koji način ravnatelji u Republici Hrvatskoj uče i sudjeluju u usavršavanjima te koje su aktivnosti prema njihovoj procjeni zaista nosile značaj za unaprjeđenje kvalitete u izvršavanju svakodnevnih ravnateljskih dužnosti i obveza bit će pobliže prikazano uz pomoć analize dijela rezultata istraživanja ostvarenim u sklopu projekta *Ravnatelj: profesija i kvalifikacija, a ne funkcija*. Jedna od glavnih aktivnosti bila je provedba empirijskog istraživanja među ravnateljima dječjih vrtića, osnovnih i srednjih škola te učeničkih domova u Republici Hrvatskoj. Glavni je cilj istraživanja detaljna analiza stanja i identifikacija znanja, vještina i sposobnosti potrebnih za ravnateljsko radno mjesto u svrhu njegove profesionalizacije.

U radu će u skladu s tematikom cjeloživotnog učenja ravnatelja i njihovim trajnim profesionalnim razvojem biti izdvojena analiza jednog pitanja otvorenog tipa koje glasi: „Koji vam je oblik/metoda dosadašnjeg stručnog usavršavanja bio najkorisniji za obavljanje ravnateljskog posla?“

Prikupljanje podataka realizirano je posredstvom *online* ankete počevši od kraja ožujka do početka svibnja 2016. godine. Konačan uzorak istraživanja sastojao se od 672 ispitanika. Odgovore na navedeno pitanje dalo je 618 ispitanika (92% uzorka ispitanika) dok je 54 ispitanika (8% uzorka ispitanika)

svoj odgovor uskratilo, što govori u prilog angažmanu i potrebi ravnatelja za izražavanjem osobnog mišljenja i procjene o načinima usavršavanja. To potkrepljuje i činjenica da se unutar navedenih odgovora, samo četvero ispitanika izjasnilo, kako nisu imali nikakve koristi od bilo kakve vrste sudjelovanja na dosadašnjim stručnim usavršavanjima.

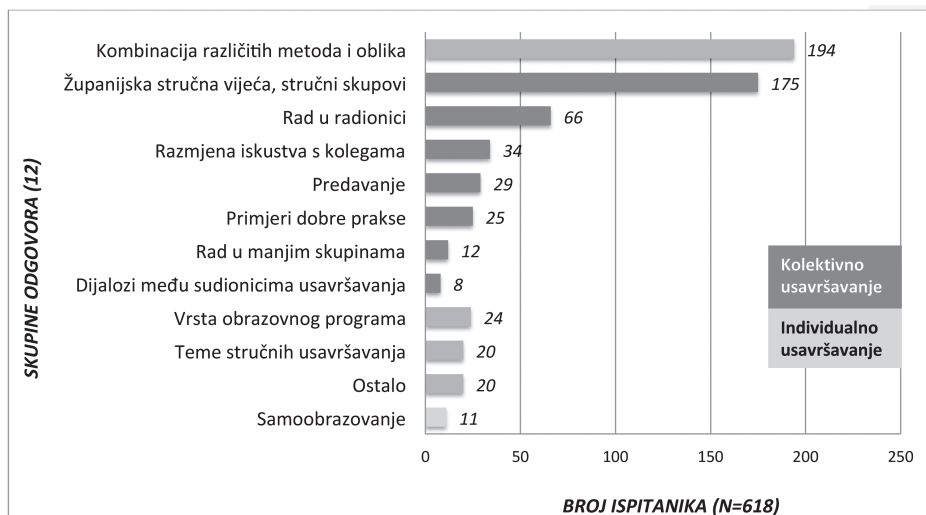
Empirijskom je istraživanju kao jedna od projektnih aktivnosti prethodilo i provođenje fokusa grupa (kraj listopada i početak studenog 2016. g.). U četiri hrvatska grada (Osijek, Zadar, Zagreb i Rijeka) okupljeno je osam fokus grupa. U svakoj grupi prosječan broj ravnatelja-sudionika bio je šest, a ključni nalazi bit će prigodno iskorišteni i u proučavanju odgovora otvorenog pitanja. U daljnjoj analizi uzet će se u obzir samo oni ravnatelji koji su dali odgovore na dotično pitanje, a ne sveukupan uzorak ravnatelja uključen u istraživanje.

Analiza prikupljenih odgovora započeta je procesom kodiranja, nakon čega su odgovori kategorizirani u skupine odgovora pod sljedećim nazivima:

1. *kombinacija različitih metoda i oblika usavršavanja*
2. *županijska stručna vijeća, stručni skupovi*
3. *rad u radionici*
4. *razmjena iskustva s kolegama*
5. *predavanje*
6. *primjeri dobre prakse*
7. *rad u manjim skupinama*
8. *dijalozi među sudionicima usavršavanja*
9. *vrsta obrazovnog programa*
10. *teme stručnih usavršavanja*
11. *ostalo*
12. *samoobrazovanje*

Na tom mjestu skupine odgovora rangirane su prema čestini odgovora od najviše do najmanje frekventnih što je prikazano i brojčano označeno u *Grafičkom prikazu 1*.

Grafički prikaz 1. Broj odgovora ispitanika grupiranih u skupine odgovora



Grupiranje odgovora u skupine nije usmjereno samo iz samih odgovora, već i iz prijašnjih istraživanja o usavršavanju nastavnika (Radeka, 1994; Radeka, 1995) u kojima je navedena podjela na individualni i kolektivni oblik usavršavanja. Kolektivni oblici tiču se seminara, savjetovanja, predavanja, stručnih skupova, tečajeva i stručnih posjeta. I ovdje su slični oblici i metode svrstani u navedenu kategoriju i u grafičkom prikazu označeni bojom. To su kategorije sljedećih naziva: *Županijska stručna vijeća, stručni skupovi, Rad u radionici, Seminari, Razmjena iskustva s kolegama, Predavanje, Primjeri dobre prakse, Rad u manjim skupinama i Dijalozi među sudionicima usavršavanja*. Drugi je oblik *individualno usavršavanje* i odnosi se na samoobrazovanje. U tom slučaju ponajprije se tiče samoinicijativnog usavršavanja, učenja iz vlastitog radnog iskustva te proučavanja stručne literature, za što se sveukupno opredjeljuje tek 2% ispitanih ravnatelja.

Prva skupina odgovora *Kombinacija različitih metoda i oblika usavršavanja* ujedno je i najposebnijajer obuhvaća odgovore trećine ispitanika (33%) i sadrži dva ili više navoda o korisnosti metoda, oblika i ostalih načina stručnog usavršavanja koje su ovdje već navedene kao zasebne kategorije. Upravo zbog brojnosti i sveobuhvatnosti navoda slijedi daljnja razrada kategorije isticanjem najčešćih kombinacija načina usavršavanja.

Tablica 2. Prikaz najčešćih odgovora u skupini odgovora Kombinacija različitih metoda i oblika usavršavanja

KOMBINACIJA RAZLIČITIH METODA I OBLIKA USAVRŠAVANJA	
KOMBINIRANE SKUPINE ODGOVORA	BROJ ODOGOVORA
<i>predavanja i rad u radionici</i>	40
<i>županijska stručna vijeća, stručni skupovi i rad u radionici</i>	15
<i>županijska stručna vijeća, stručni skupovi i razmjena iskustva s kolegama</i>	15
<i>rad u radionici i primjeri dobre prakse</i>	13
<i>županijska stručna vijeća, stručni skupovi i predavanje</i>	12
<i>županijska stručna vijeća, stručni skupovi i primjeri dobre prakse</i>	12

Raščlamba skupine odgovora *Kombinacija različitih metoda i oblika usavršavanja* iznjedrila je prilično raznovrsne odgovore. Većina odgovora sadržavala je dva navoda koja su razvrstana prema već navedenim glavnim skupinama odgovora. Manji dio odgovora sadržavao je tri ili četiri navoda pripadajućih kategorija. Bez obzira na spomenutu složenost navoda, iskristalizirale su se najfrekventnije kombinacije odgovora prikazanih u *Tablici 2.*, pri čemu se u kombiniranim odgovorima može prepoznati tendencija ravnatelja za kolektivnim načinima usavršavanja. Kao što je slučaj u prvotnoj podjeli skupina odgovora vidljivoj u grafičkom prikazu 1., po čestini odgovora i u kombiniranim odgovorima prevladavaju, dakle, skupine odgovora *Županijska stručna vijeća, stručni skupovi, Rad u radionici, Razmjena iskustva s kolegama, Predavanje i Primjeri dobre prakse*. Pritom se prema broju odgovora ističe blaga sklonost ravnatelja ka kombinaciji predavanja i radionice. Ostale kombinacije odgovora izjednačene su prema čestini i upućuju na korisnost organiziranih stručnih skupova, gdje se učinkovitim drže predavanja, radionica te ostale aktivnosti koje potiču na prikaz primjera dobre prakse, osobito u sklopu rada u radionici. Osim toga okupljanja na stručnim skupovima dio ravnatelja prepoznaje kao priliku za razmjenu iskustva s ostalim kolegama.

Kako bi *Kombinacija različitih metoda i oblika usavršavanja* kao skupina odgovora najveće frekvencije mogla biti dodatno potkrijepljena, ponovno se vraćamo istraživanjima o usavršavanju nastavnika (Radeka, 1994; Radeka, 1995; Radeka i Sorić, 2005). Bez obzira što su u ovom slučaju ciljna skupina nastavnici, polazi se od činjenice kako je prvotno zvanje ravnatelja ipak ono nastavno, s manje ili više godina radnog iskustva u nastavi, što donekle opravdava usporedbu s ovim istraživanjem. Od ukupnog uzorka učitelja razredne nastave (N= 141), njih 72% sklonije je kombinaciji individualnog i kolektivnog oblika usavršavanja (Radeka, 1995). Na organiziranim seminarima kombinirani oblik rada (kombinacija frontalnog, grupnog i individualnog oblika rada) zauzima mjesto odmah nakon prvorangiranog grupnog oblika rada (Radeka, 1994). Konačno, prema rezultatima istraživanja u kojem je bilo uključeno 708 osnovnoškolskih i srednjoškolskih nastavnika, kombinacija različitih oblika rada na seminarima (frontalni, grupni, individualni i rad u radionici) ostaje najpoželjniji oblik stručnog usavršavanja (Radeka i Sorić, 2005).

U tom istraživanju, u kategoriji *Kombinacija različitih metoda i oblika usavršavanja*, navodi su mnogo raznovrsniji od prethodno spomenutih istraživanja, što je razvidno iz sljedećih odgovora:

„Smatram da su uvijek korisne zajedničke radionice gdje najčešće dolazi do razmjene ideja.“

„Samo usavršavanje do sada sam u jako maloj mjeri mogla primijeniti u svom radu. Više mi je koristilo dosadašnje iskustvo na radnom mjestu i iskustva drugih ravnatelja.“

„Sva dosadašnja usavršavanja bila su predavačkog tipa koja nisu dostatna. Dosadašnji je pristup usavršavanju ravnatelja površan i nepripravan s obzirom koju funkciju obavljaju. Nije dovoljno otputovati na dva dana i slušati brojna predavanja. Predavanja su s nabranjima zakona i pravilnika, naših obaveza, naputcima i smjernicama potrebna, ali ih ne ubrajam u stručno usavršavanje.“

S obzirom na značenje, izdvojene izjave sadrže od pozitivne percepcije radionica, preko isticanja razmjene iskustva s drugim kolegama, do primjera negativne procjene dosadašnjih usavršavanja.

Nadalje, sastavljene su sljedeće kategorije čiji je zajednički nazivnik *kolektivno usavršavanje*.

Kategorija županijska stručna vijeća, stručni skupovi odnosi se na aktive ravnatelja organizirane od strane županija te stručne skupove, tj. seminare u organizaciji državne Agencije za odgoj i obrazovanje, predviđene za ravnatelje osobito u prvoj godini prvog mandata. Naime, 27% ravnatelja izrazilo je pozitivno mišljenje i pohvale o pojedinim izlaganjima i ostalim aktivnostima u sklopu stručnih skupova. Nekolicina ravnatelja navela je i sudjelovanje u online usavršavanjima, odnosno webinarima. Što se tiče prve godine ravnateljskog mandata, na to se nadovezuje jedan od rezultata fokus grupa, gdje je višestruko iskazana potreba za aktivnim usavršavanjem upravo tijekom tog razdoblja i to za mnoga područja ravnateljske djelatnosti: poznavanje pravnih propisa, administracije, raspolaganja s financijskim sredstvima, organizacija rada, komunikacijske vještine u svrhu suradnje unutar i izvan ustanove i sl. (Žnidar, Sorić i Sudar, 2015).

Potom slijedi 11% odgovora za kategoriju radioničkog oblika usavršavanja, međutim, bez dodatnih obrazloženja afirmativnog stava o radu u radionicama. Ipak se afirmativan stav može potkrijepiti izjavama u fokus grupama. Naime, sudionici su predložili organizaciju radionica s ravnateljima s dugogodišnjim radnim stažom, koji bi podijelili svoje iskustvo, osobito u pogledu rješavanja stresnih i kriznih situacija (Žnidar, Sorić i Sudar, 2015).

U skupinu odgovora *Razmjena iskustva s kolegama* uvršteno je 5% odgovora u kojima ravnatelji ističu važnost suradnje, međusobne razmjene primjera i savjeta proisteklih iz svakodnevnih situacija te savjeta ravnatelja s dugogodišnjim radnim iskustvom, ali i samih savjetnika za ravnatelje.

Postotak navoda u skupini odgovora *Predavanje*, prema kojima ravnatelji svoje sudjelovanje na dosadašnjim predavanjima, najčešće u sklopu stručnih skupova, procjenjuju svrsishodnim, iznosi 5%. Međutim, i tu su izostala detaljnija obrazloženja. Može se pretpostaviti da tada nerijetko može doći do otvaranja rasprave s izlagačem, kao i kolegama, ravnateljima međusobno, što može imati svoj nastavak u kasnijim druženjima u neformalnom okruženju.

Primjeri dobre prakse obuhvaća 4% ispitanika koji zagovaraju analizu i prikaz primjera dobre prakse te prijedloga za rješavanje svakodnevnih problema.

U dosadašnjim odgovorima ravnatelji neizravno upućuju na kolaborativno učenje, međutim, odgovorima u kategoriji *Rad u manjim skupinama* 3% ravnatelja izravno ističe prednosti grupnog rada, odnosno rada u manjim skupinama prilikom bilo kojeg načina usavršavanja.

Tek 1% odgovora spada u kategoriju *Dijalozi među sudionicima usavršavanja*, gdje ravnatelji ističu važnost mogućnosti postavljanja pitanja i odgovora te vođenja rasprava s izlagačima.

S obzirom na to da je riječ o otvorenom pitanju dio ravnatelja, 11% ispitanog uzorka, nije dao tražene precizne odgovore koji bi se ticali određene metode ili oblika usavršavanja, već je odgovor ostao na općenitoj razini ili se pak uopće nije odnosio na postavljeno pitanje. Riječ je o sljedećim kategorijama:

U kategoriji *Vrsta obrazovnog programa* 4% ravnatelja navodi kako je obrazovni program strukturiran prema modulima vrlo podatan način za njihov trajan profesionalni razvoj. I u fokus grupama modularni program istaknut je kao kvalitetno rješenje jer ravnateljima omogućava fleksibilniji pristup usavršavanju, uzevši u obzir njihova različita predznanja i obrazovne puteve iz raznovrsnih područja (Žnidar, Sorić i Sudar, 2015). Dio odgovora u kategoriji odnosi se i na apsolvirane diplomske i poslijediplomske studije.

Premda nisu odgovor na postavljeno pitanje, nije suvišno izdvojiti i kategoriju pod nazivom *Teme stručnih usavršavanja*, gdje 3% ispitanih ravnatelja spominju teme koje smatraju bitnima i korisnima za svoj profesionalni razvoj. U prvom redu odnose se na poznavanje zakona, pravilnika i ostalih pravnih propisa prema kojima moraju regulirati svoju djelatnost, potom i na znanja iz obrazovnog menadžmenta.

Skupina odgovora *Ostalo* obuhvaća 3% odgovora i spram ostalih skupina izrazito je heterogena. Ponajprije je riječ o općenitim komentarima ili nepotpunim navodima. U kategoriju je uvršteno nekoliko izjava ravnatelja o međunarodnoj suradnji, najčešće kroz studijska putovanja te o četiri spomenute negativne povratne informacije o ravnateljskim iskustvima usavršavanja.

Naposljetku, proizlazi zaključak o jasnoj tendenciji poželjnog načina ravnateljskog usavršavanja. Prevladavaju kombinirani oblici i metode, pri čemu se teži kombinacijama čije sastavnice pripadaju kolektivnim oblicima usavrša-

vanja, kao što su predavanja i radionice, radionice s temama iz prakse i sl., a vidljivo je iz sljedećeg odgovora:

„Radionice na kojima smo mogli razmijeniti mišljenja, predavanja nakon kojih smo mogli postaviti konkretna pitanja i dobiti isto takve odgovore. Oprimjerene.“

Zaključak

U studiji o radnim uvjetima u Norveškoj Skule i Reichborn (2002) istražili su uvjete u kojima rad potiče na učenje. Identificirali su čimbenike koji potiču učenje na radnom mjestu: raspoloživost za zahtjeve klijenata, menadžmenta, kolega i ostalih, promjene u tehnologiji, organizacija i metode rada, eksterni profesionalni kontakti, prilike za povratne informacije s radnog mjesta te podrška i ohrabrenje za učenje o menadžmentu. I Ellström (2001) je prepoznao nekoliko čimbenika koji mogu pospješiti ili spriječiti integraciju učenja i rada. To su potencijal zadatka za učenje s obzirom na složenost zadatka, raznolikost i kontrola, mogućnosti dobivanja povratne informacije, evaluacije i refleksije o ishodima radnih akcija, vrsta i stupanj formalizacije radnog procesa, organizacijski aranžmani za participaciju zaposlenika u ophođenju s problemima i razvijanje radnih procesa i resursa za učenje u pogledu dostupnog vremena, primjerice, za analizu, interakciju, refleksiju (Boud, 2006). Barem dio navedenih čimbenika može se zasigurno primijeniti i na vođenje i upravljanje škole kao organizacije koja uči, odnosno poticanje svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa na cjeloživotno učenje.

Ravnatelj je ključna osoba u stvaranju i razvijanju organizacije koja će podupirati poželjan način učenja i rada. On gradi kulturu kolaborativnog učenja, strukturira organizaciju za postizanje uspjeha i povezuje školu sa širom društvenom zajednicom. Poticanje kolaborativne kulture učenja omogućuje školama i društvenoj okolini zajednički rad, međusobnu razmjenu znanja i iskustva s težištem na unaprjeđenju kvalitete poučavanja te učenikovih postignuća (Møller i Schratz, 2008). Za praktičare kolaborativni pristup predstavlja osobnu filozofiju u učionicama, sastancima, čak i unutar obitelji kao način življenja i suočavanja s drugim ljudima (Panitz, 1999). Nadalje, Sengeova (2009) tvrdnja „Organizacije koje će se doista isticati u budućnosti bit će organizacije

koje će otkriti kako se mogu iskoristiti predanost i sposobnost ljudi da uče na svim razinama organizacije“, još jednom daje na važnosti ravnateljevoj ulozi u stvaranju budućnosti. On navodi pet disciplina svake obrazovne organizacije: sustavno razmišljanje, osobno usavršavanje, mentalni modeli, gradnja zajedničke vizije i timsko učenje. On smatra kako se sve discipline trebaju razvijati zajedno i njihovo uvježbavanje znači biti cjeloživotni učenik jer je riječ o trajnom procesu bez kraja (Senge, 2009).

Općenito, inventivnost određene radne organizacije uči se i razvija putem participacije, pokušaja i pogrešaka te zalaganjem i događa se putem informalne umreženosti prakse (Avis i sur., 2015). Vodeći i upravljajući organizacijom koja uči, svaki ravnatelj i prije preuzimanja radnog mjesta treba čim prije osvijestiti činjenicu da procesi učenja, koji se događaju unutar jedne odgojno-obrazovne ustanove, mogu uistinu biti brojni, raznoliki i isprepleteni. U prvom redu zbog broja i vrsta sudionika u odgojno-obrazovnom procesu. Osim toga u više ili manje formalnim, odnosno neformalnim situacijama i mogućim neslaganjima potrebno je prepoznati utjecaje na procese učenja koji nerijetko potječu i izvan zidova učionica i ustanove. Ravnatelj, za čije se radno mjesto vezuju brojne odgovornosti, dužan je osigurati usmjerenost svih procesa učenja k dobrobiti škole i svih njezinih sudionika, odnosno k organizaciji koja cjeloživotno uči.

PITANJA ZA RAZMIŠLJANJE, REFLEKSIJU I SAMOVREDNOVANJE

- ✓ Procijenite, učite li cjeloživotno u dovoljnoj mjeri i navedite koje oblike pritom najčešće koristite te prepreke ukoliko na njih nailazite.
- ✓ Koje oblike učenja smatrate najučinkovitijim u svrhu pripreme budućih ravnatelja te ravnatelja-početnika?
- ✓ Koje oblike i metode usavršavanja smatrate učinkovitim u podršci postojećih ravnatelja?
- ✓ U kojoj mjeri se kao ravnatelj odgojno-obrazovne ustanove smatrate uspješnim u poticanju ostalih sudionika na trajne procese učenja i usavršavanja i zašto?
- ✓ Smatrate li odgojno-obrazovnu ustanovu koju vodite učinkovitom u pripremi djece i mladih za društvo u budućnosti i zašto?

Ključni pojmovi

Informalno učenje (eng. *informal learning*) jest „prirodno učenje“ koje sadrži sljedeća obilježja: ne zauzima posebno mjesto u etabliranim oblicima obrazovanja izvan svakodnevice i profesionalne prakse; ne odvija se prema prethodno određenom kurikulumu i nije profesionalno organizirani proces učenja; odvija se slučajno, nenamjerno, sporadično u pojedinim slučajevima, izmijenjenim okolnostima i njihovim pripadajućim zahtjevima te je holistički povezan s danim problemom i životnim okolnostima (Jurić, 2007).

Kolaborativno učenje (eng. *collaborative learning*) pretpostavlja način op-hođenja s ljudima gdje se uvažavaju sposobnosti i doprinos svakog člana skupine u situacijama gdje se stvaraju skupine s određenim brojem ljudi. Prilikom svih aktivnosti među članovima postoji podjela ovlasti i prihvaćanje odgovornosti. Osnovna premisa kolaborativnog učenja temelji se na izgradnji konsenzusa svih članova skupine (Panitz, 1999).

Organizacija koja uči ili učeća organizacija (eng. *learning organisation*) predstavlja „organizacije u kojima ljudi kontinuirano povećavaju svoje kapacitete u svrhu postizanja rezultata koje zaista žele ostvariti, u kojoj se gaje novi i sve širi obrasci mišljenja, gdje su kolektivne aspiracije oslobođene i gdje ljudi kontinuirano uče kako bi cjelinu mogli vidjeti zajedno“ (Senge, 1990, 3 prema URL 2).

Refleksivno učenje (eng. *reflexive learning*) učenje je u kojem prevladava refleksija. Dolazi od latinske riječi *reflectere*, što znači *odražavati*. Osim tehničkog značenja u fizici općenito označava promišljanje o doživljenom. U pogledu učenja za stvaranje individualnih strategija učenja nužno je kritički suočiti se s osobnim pristupom učenju, točnije sadržajem učenja, procesima učenja (postavljanje ciljeva), metodama učenja i društvenom okolinom (Hacker i sur., 2008)

Samoregulirano učenje (eng. *self-regulated learning*) određuje se kao aktivan, konstruktivan proces uslijed kojeg osoba koja uči postavlja ciljeve svog učenja, a zatim kontinuirano prati, regulira i kontrolira svoju kogniciju, motivaciju i ponašanje, vođena i ograničena tim svojim ciljevima ali i kontekstualnim odlikama u okolini (Pintrich, 2001 prema Sorić, 2014).

Literatura

1. Alava, J. (2016). *Future challenges for school leaders and leader competencies*, predavanja održana na Sveučilištu u Zadru 26. travnja 2016.
2. Avis, J., Dalton, J., Dixon, L., Jennings, A., Orr, K. i Tummons, J. (2015). Getting to know the organization. U: J. Avis, R. Fisher, R. Thompson (ur.), *Teaching in Lifelong learning. A guide to theory and practice*. Second edition. New York: Open University Press, McGraw Hill Education., 225–230.
3. Blažević, I. (2014). Rukovodeća uloga ravnatelja u školi. Školski vjesnik: časopis za pedagoška i školska pitanja, 63, (1–2), 7–21. (http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=182032), 30.3.2016.
4. Boud, D. (2006). Combining work and learning. The disturbing challenge of practice: 77–89. U: R. Edwards, J. Gallacher i S. Whittaker (ur.), *Learning Outside the Academy. International research perspectives on lifelong learning*. New York: Routledge., 77–89.
5. Council of the European Union (2009). Council conclusions of 26 November 2009 on the professional development of teachers and school leaders. *Official Journal of the European Union*, Brussels. (<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:302:0006:0009:EN:PDF>), 2.3.2015.
6. Cros, F. (2007). Lebenslanges Lernen und Schulkultur – Herausforderungen und Paradoxien. U: K. Künzel (ur.), *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung*, sv. 33/34. Köln: Böhlau Verlag GmbH & Cie., 169–184.
7. Dohmen, G. (2001). *Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). (http://www.werkstatt-frankfurt.de/fileadmin/Frankfurter_Weg/Fachtagung/BMBF_Das_informelle_Lernen.pdf), 18.6.2008.
8. Europska komisija (2000). *Memorandum o cjeloživotnom učenju*. Radni materijal komisije. Bruxelles. (file:///C:/Users/Win/Downloads/21-100%20(2).pdf), 19.2.2009.
9. Faure (ur.) (1972) *Learning to be. The world of education today and tomorrow*. Paris: Unesco (<http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000018/001801e.pdf>), 20.2.2016.
10. Häcker, T., Hilzensauer, W. i Reinmann, G. (ur.) (2008). Editorial zum Schwerpunktthema „Reflexives Lernen“. *Bildungsforschung*, 2, 1–4. (<http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2008-02/editorial/>), 17.5.2012.

11. Jabbi, A.M.S. (2015). Leadership Roles of Teacher Trainees in the Gambia Primary School. A Case Study of Two Primary Schools (diplomski rad). Jyväskylä: Department of Education Institute of Educational Leadership University of Jyväskylä. (<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/46459/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201507022506.pdf?sequence=1>), 20.7.2016.
12. Jurić, V. (2007). Školsko (formalno), neformalno i informalno obrazovanje. U: Previšić, V., Šoljan, N. N. i Hrvatić, N. (ur.), *Pedagogija. Prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*, svezak 1. Zagreb: Hrvatsko pedagoškijsko društvo., 68–80.
13. Kraft, S. (2002). Wenn viele vom Gleichen sprechen... - Annäherungen an die Thematik „selbstgesteuertes Lernen“. U: S. Kraft, (ur.), *Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildung*. Hohengehren: Schneider Verlag., 16–30.
14. Lay, V. (2007). Održivi razvoj i vođenje. *Društvena istraživanja*. 92 (6), 1031–1053. (http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=30086), 30. 3. 2016.
15. Møller, J. i Schratz, M. (2008). Leadership Development in Europe. U: J. Lumby, G. Crow i P. Pashardis (ur.), *International Handbook on the Preparation and Development of School Leaders*. London: Routledge., 341–366 (<https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9780203872239.ch17>), 24.2.2016.
16. Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje, Ministarstvo znanosti obrazovanja i športa, 2011. (http://mzos.hr/datoteke/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf), 19.7.2015.
17. Neuweg, G. H. (2008). Šutnja znalaca. Strukture i granice iskustvenog znanja. Zagreb, Erudita.
18. Ng, S. i Szeto, S. E. (2016). Preparing school leaders: The professional development needs of newly appointed principals. *Educational Management Administration & Leadership*. 44(4), 540–557 (<http://ema.sagepub.com/content/44/4/540.full.pdf+html>), 16.7.2016.
19. Ngorosha, T. (2015). School leaders making meaning of their field-based development experiences for leadership growth: A phenomenological study (doktorska disertacija), Ohio: Miami University. (https://etd.ohiolink.edu/pg_10?0::NO:10:P10_ACCESSION_NUM:miami1437413330), 20.6.2016.
20. OECD (2014). *Teaching in Focus*. (<http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/5jxv7lg2wpr7pdf?expires=1470908434&id=id&accname=guest&checksum=D6AD6EA2CEFBA749EF2EB2F269E86CAD>), 20.5. 2016.
21. Panitz, T. (1999). *Collaborative versus Cooperative Learning: A Comparison of the Two Concepts Which Will Help Us Understand the Underlying Nature of Interactive Learning*. (<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED448443.pdf>), 17.6.2016.

22. Pokka, A. (2015). *Top class. Finnish School Leadership and Management*, Kurikka: Cultural Coop Vehrä & Bookcover Publishing Ltd.
23. Radeka, I. (1994). *Obrazovne potrebe učitelja za permanentno usavršavanje. Radovi. Razdio filozofije, psihologije, sociologije i pedagogije.* 32(9), 123–133.
24. Radeka, I. (1995). *Obrazovne potrebe učitelja za permanentno usavršavanje. Radovi. Razdio filozofije, psihologije, sociologije i pedagogije.* 33 (10) 135–151.
25. Radeka, I., Sorić, I. (2005). *Kvaliteta permanentnog usavršavanja nastavnika, Zbornik Učiteljske akademije u Zagrebu.* 7 (2), 263–278.
26. Senge, P. M. (2009). *Peta disciplina. Principi i praksa učeće organizacije.* Zagreb: Mozaik knjiga.
27. Sorić, I. (2014). *Samoregulacija učenja. Možemo li naučiti učiti?* Jastrebarsko: Naklada Slap.
28. *Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije – Nove boja znanja, 2014.* (http://www.novebojeznanja.hr/UserDocImages/datoteke/KB_web.pdf), 19.5.2016.
29. Tse, H. (2007). *The professional development through transformation: linking two assessment model of teacher's reflective thinking and practice.* U: Townsend, T. i Bates, R. (ur.), *Handbook of teacher education. Globalization, Standards and Professionalism in Times of Change.* Dordrecht: Springer., 495–505. (<http://library.northsouth.edu/Upload/Handbook%20of%20Teacher%20Education.pdf>), 23. 5. 2012.
30. West-Burnham, J. i Ireson, J. (2005). *Leadership Development & Personal Effectiveness.* Nottingham: National College for School Leadership. (<http://dera.ioe.ac.uk/5952/1/download%3Fid%3D17238%26filename%3Dleadership-development-and-personal-effectiveness.pdf>), 18.2.2016.
31. Wildt, J. (2005). *Auf dem Weg zu einer Didaktik der Lehrerbildung? Beiträge zur Lehrerbildung,* 2, 183–190. (<http://www.bzl-online.ch>), 17.5.2012.
32. *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, 2014.* (<http://osagm.hr/wp-content/uploads/2016/04/Zakon-o-odgoju-i-obrazovanju-u-osnovnoj-i-srednjoj-skoli.pdf>), 15.9.2015.
33. Žnidar, K., Sorić, A. i Sudar, M. (2015). *Projekt „Ravnatelj: profesija i kvalifikacija, a ne funkcija“.* Ključni nalazi fokus grupa. Sveučilište u Zadru.
34. URL 1: *Agencija za mobilnost i programe Europske unije* (http://www.mobilnost.hr/cms_files/2015/08/1440422684_linkovi-tablica-pronadi-se.pdf), 19.5.2016.
35. URL 2: <http://infed.org/mobi/peter-senge-and-the-learning-organization/>), 17.6.2016.

KONTINUIRANI PROFESIONALNI RAZVOJ U ODGOJNO-OBRAZOVNOJ USTANOVI

Igor Radeka

Zašto pročitati ovo poglavlje?

U poglavlju koje slijedi raspravlja se o kontinuiranom profesionalnom razvoju zaposlenika odgojno-obrazovne ustanove: ravnatelja, nastavnika i nenastavnog osoblja. Na početku se polazi od strateških smjernica Europske unije, kojoj pripada i Hrvatska, a zatim se analizira nacionalna strategija. Nakon toga pozornost se posvećuje kontinuiranom profesionalnom razvoju ravnatelja i rezultatima empirijskog istraživanja u tom pogledu. Potom se raspravlja o kontinuiranom profesionalnom razvoju nastavnika s pregledom različitih empirijskih istraživanja u tom kontekstu. Na temelju rezultata empirijskih istraživanja uspoređuju se samoprocjene statusa nastavničke i ravnateljske profesije. Na kraju se utvrđuje značaj kontinuiranog profesionalnog razvoja za nenastavno osoblje u odgojno-obrazovnoj ustanovi. U ovom se poglavlju analizira utjecaj kontinuiranog profesionalnog razvoja na kvalitetu odgojno-obrazovne ustanove i uspješan rad ravnatelja.

Uvod

Zasjedanje Europskog vijeća u Lisabonu 2000. godine predstavlja prekretnicu u politici i djelovanju Europske unije. Temeljni zaključak zasjedanja jest da je „Europa neosporivo ušla u ‘vrijeme znanja’, sa svim posljedicama koje će ta činjenica imati na kulturni, ekonomski i društveni život” (URL 2: 3). Na temelju tog zasjedanja Europska komisija izrađuje Memorandum o cjeloživotnom učenju u kojem se navodi: „Zaključci doneseni na zasjedanju Europskog vijeća u Lisabonu potvrđuju da je unaprjeđivanje cjeloživotnog učenja nužno za uspješnu tranziciju prema društvu i ekonomiji, utemeljenima na znanju. Upravo zbog toga europski sustavi obrazovanja i osposobljavanja predstavljaju bit nadolazećih promjena te ih je potrebno prilagoditi tim promjenama“ (URL 2: 3).

Memorandumom se šalje šest osnovnih poruka: (1) Nove temeljne vještine za sve (koje garantiraju potpuni i stalni pristup učenju s ciljem stjecanja i obnavljanja vještina potrebnih za sustavno sudjelovanje u društvima utemeljenima na znanju); (2) Veća ulaganja u ljudske resurse (vidljiv porast ulaganja u ljudske resurse s ciljem davanja prvenstva najvećem bogatstvu Europe – njezinim građanima); (3) Inovacije u učenju i poučavanju (razvijanje djelotvornih metoda učenja i poučavanja te uvjeta potrebnih za postizanje kontinuiteta u cjeloživotnom i općeživotnom obrazovanju); (4) Vrijednost obrazovanja (značajno poboljšanje razumijevanja i vrednovanja sudjelovanja u procesu obrazovanja i dobivenih rezultata, što se posebno odnosi na neformalno i informalno stjecanje znanja); (5) Ponovno promišljanje uloge vodstva i savjetovanja u obrazovanju (osiguravanje jednostavnog pristupa kvalitetnim informacijama i savjetima vezanima uz stjecanje obrazovanja u čitavoj Europi i tijekom čitavog života) i (6) Približavanje obrazovanja mjestu stanovanja (osiguravanje mogućnosti za cjeloživotno učenje u mjestima stanovanja, potpomognutih ICT-ovim objektima gdje god je to moguće).

Memorandumom je pokrenuta rasprava o primjeni zaključaka lisabonskog zasjedanja Europskog vijeća. Ishod te rasprave bio je određivanje prioriteta i smjernica unutar sredstava i programa Europske unije, usmjerenih na jačanje cjeloživotnog učenja, u kojem je inicijalno obrazovanje (tj. školovanje) temeljno ishodište bez kojeg nema strukturnih promjena. Bez promjena načina rada u odgojno-obrazovnim ustanovama, nema promjena u obrazovanju.

Deset godina kasnije Europska komisija donosi Strategiju za pametan, održiv i uključiv rast EUROPA 2020. U njoj je pet mjerljivih EU ciljeva za 2020. koji će

usmjeriti proces i biti pretvoreni u nacionalne ciljeve: (1) za zapošljavanje, (2) za istraživanje i inovacije, (3) za klimatske promjene i energetiku, (4) za obrazovanje i (5) za borbu protiv siromaštva. Oni predstavljaju smjer kojim se kreće Europska unija i po kojem može mjeriti svoj uspjeh. Tri temeljna cilja tog strateškog smjera imaju sljedeće značenje: (1) Pametan rast treba voditi razvijanju ekonomije utemeljene na znanju i inovaciji; (2) Održiv rast vodi promicanju ekonomije koja učinkovitije iskorištava resurse, koja je *zelenija* i konkurentnija i (3) Uključiv rast dovodi do njegovanja ekonomije s visokom stopom zaposlenosti koja donosi društvenu i teritorijalnu povezanost.

Glavni operativni ciljevi Europske unije, međusobno povezani i presudni za opći uspjeh, jesu:

- 75 % populacije u dobi između 20 i 64 godine trebalo bi biti zaposleno
- 3 % BDP-a EU treba investirati u istraživanje i razvoj
- treba ispuniti klimatsko-energetske ciljeve „20/20/20“¹⁴ (uključujući i povećanje do 30 % smanjenja emisije ako okolnosti dozvoljavaju)
- postotak osoba koje rano napuste školovanje trebao bi biti ispod 10 %, a najmanje 40 % mlađe generacije trebalo bi završiti tercijarni stupanj obrazovanja
- 20 milijuna ljudi manje trebalo bi biti u opasnosti od siromaštva (URL 1: 6).

Cilj koji se odnosi na obrazovna postignuća bavi se problemom ranog napuštanja obrazovanja smanjenjem stope s 15 % na 10 % istovremeno povećavajući udio stanovništva u dobi od 30 do 34 godine koji završavaju tercijarno obrazovanje s 31 % na najmanje 40 % u 2020. godini. Kada je riječ o obrazovanju i cjeloživotnom učenju, 1/4 ukupnog broja učenika loše čita, svaka sedma mlada osoba prerano napušta školovanje i trajno profesionalno obrazovanje. Otprilike 50 % završava srednju razinu obrazovanja, što ne odgovara potrebama tržišta rada. Manje od svake treće osobe u dobi između 25 i 34 godine ima fakultetsku diplomu, dok taj broj u SAD-u iznosi 40 %, a u Japanu preko 50 % (URL 1: 13-14). Hrvatska trenutno zaostaje¹⁵

¹⁴ To znači: smanjiti emisiju stakleničkih plinova za barem 20 % u odnosu na razine iz 1990. godine, povećati udio obnovljivih izvora energije u konačnoj potrošnji energije na 20 % i povećati energetske učinkovitost za 20 %.

¹⁵ Izuzetak je *drop out* kod kojeg, prema statističkim podacima na razini cijele Europske Unije, Hrvatska ima najnižu stopu ranog napuštanja školovanja od samo 4,2 %. Bez obzira na to, trebamo raditi na dodatnom smanjivanju *drop outa*.

u gotovo svim navedenim ciljevima i mjerljivim ishodima, ali ima mogućnosti i potrebu za značajnim napretkom.

Neki od navedenih strateških ciljeva Europske unije preuzeti su i razrađeni u Strategiji obrazovanja, znanosti i tehnologije RH. Među ostalim, kao pokazatelj trenutnog stanja, u njoj se navodi: „Hrvatski petnaestogodišnjaci u međunarodnim procjenama znanja (PISA) ostvaruju (ispod)prosječne rezultate u jezičnoj i matematičkoj pismenosti te prirodoslovlju, što ukazuje da se u osnovnim školama mora promijeniti pristup stjecanju znanja, poučavanju temeljnih vještina te osobito usmjerenosti na primjenu“ (URL 4: Cjeloživotno učenje). Na tragu poboljšanja postojećeg stanja, definirano je pet ciljeva koji se odnose na cijelu vertikalnu odgoja i obrazovanja:

- izgraditi sustav za identificiranje, poticanje, razvoj sposobnosti i potencijala pojedinaca te ojačati službe za cjeloživotno osobno i profesionalno usmjeravanje
- unaprijediti kvalitetu i uspostaviti sustav osiguravanja kvalitete
- razviti procese i sustav priznavanja neformalno i informalno stečenih znanja i vještina
- unaprijediti sustav trajnoga profesionalnog razvoja i usavršavanja odgojno-obrazovnih djelatnika
- poticati primjenu informacijske i komunikacijske tehnologije u učenju i obrazovanju.

Navedene ciljeve prate i pripadajuće mjere za svaku razinu obrazovanja (URL 4: Cjeloživotno učenje).

Kada je riječ o trajnom profesionalnom razvoju i usavršavanju, u Strategiji se navodi: „Odgojitelji, učitelji, nastavnici, savjetnici, ravnatelji i stručni suradnici suočeni su s brojnim novim izazovima pa se od njih očekuju suvremene kompetencije. (...) Pored nastavničkog iskustva od ravnatelja se očekuju organizacijska, upravljačka i financijska znanja“ (URL 4: 4. cilj).

Strategija posebnu pozornost posvećuje položaju ravnatelja. Zaključuje da je Hrvatska „danas jedna od rijetkih europskih država koja neosposobljenim rukovoditeljima još uvijek povjerava vođenje odgojno-obrazovnih ustanova. Ravnatelji se ne osposobljavaju za preuzimanje rukovodeće uloge, a nema ni primjerenog sustava privlačenja zainteresiranih koji bi omogućio kvalitetniju selekciju. Licenca u predškolskim ustanovama nije propisana, a u osnovnim i srednjim školama i učeničkim domovima jest, ali način pribavljanja još uvijek

nije reguliran. Nema odgovarajućih kriterija kojima bi se utvrdila pedagoška i poslovodna kompetentnost kandidata. Nijedna važna odrednica, vezana uz ravnateljev dolazak na položaj, ostvarivanje funkcije i odlazak s nje, nije odgovarajuće riješena pa ravnatelji nespremni preuzimaju vođenje odgojno-obrazovnih ustanova. Iz te činjenice slijedi potreba za promjenama u interesu ravnatelja i odgojno-obrazovnih ustanova, a posebno odgojnih i obrazovnih postignuća djece i učenika. Promjene su ostvarive ako se rukovođenje u odgojno-obrazovnim ustanovama vidi kao profesija s jasno formuliranim kompetencijskim standardima. U funkciji profesionalizacije rada ravnatelja kao temeljnog cilja jest priprema kandidata za ravnateljsku ulogu, potpora u optimalnom ostvarivanju uloge, jačanje njegova statusa i korištenja njegovih kvaliteta nakon odlaska s položaja te trajna potpora razvoju profesije“ (URL 4: 5. cilj).

Zbog toga su izuzetno značajni profesionalizacija ravnateljske profesije i uvođenje sustava obrazovanja ravnatelja. Formalni oblik obrazovanja po prvi se put uvodi u Hrvatskoj, na Sveučilištu u Zadru akademske godine 2016./2017. u obliku poslijediplomskog specijalističkog jednogodišnjeg studijskog programa pod naslovom *Vođenje i upravljanje odgojno-obrazovnom ustanovom*, koji je nastao u sklopu provedbe petnaestomjesečnog projekta pod naslovom *Ravnatelj: profesija i kvalifikacija, a ne funkcija* i financiran je iz Europskog socijalnog fonda *Razvoj ljudskih potencijala* tijekom 2015. i 2016. (HR. 3.1.15-0040). Udžbenik koji je pred vama jedan je od triju sveučilišnih udžbenika koji su izašli pod zajedničkim naslovom *Upravljanje odgojno-obrazovnom ustanovom*, s podnaslovom *Kompetencijski profil ravnatelja*¹⁶, a svi su nastali u sklopu navedenog projekta. Primarna im je funkcija osiguravanje literature za navedeni studij koji se sastoji od triju modula, a može se upisati kao cjeloviti studij ili kao svaki modul zasebno, u skladu sa specifičnim potrebama. Studij omogućuje inicijalno obrazovanje budućim ravnateljima, ali može biti i sastavni dio kontinuiranog profesionalnog razvoja postojećih ravnatelja.

¹⁶ Druga dva udžbenika, također objavljena pod naslovom *Upravljanje odgojno-obrazovnom ustanovom*, imaju podnaslove *Kultura škole* i *Menadžment i marketing u školi*. Kao proširenje postojeće udžbeničke literature, kako za specijalistički studij za ravnatelje tako i za njihov individualni kontinuirani profesionalni razvoj, objavljene su još dvije knjige: *Upravljanje odgojno-obrazovnom ustanovom: Školska učinkovitost i obrazovni menadžment*, kao prijevod već ranije objavljene knjige u izdanju Macmilliana, te *Upravljanje odgojno-obrazovnom ustanovom: Kvaliteta škole*, kao objedinjeni prijevod više ranije objavljenih znanstvenih članaka kod različitih izdavača u inozemstvu.

Kontinuirani profesionalni razvoj ravnatelja

Postojeći način kontinuiranog profesionalnog razvoja ravnatelja odgojno-obrazovnih ustanova u Hrvatskoj nije dovoljan za njihov kvalitetan rad. S obzirom na to da ne postoji nikakav formalni oblik njihova obrazovanja, svi ravnatelji prolaze kroz isto početno razdoblje: preuzimaju vrlo odgovornu dužnost upravitelja odgojno-obrazovne ustanove i ulaze u profesiju ravnatelja bez ikakva osposobljavanja. Čitav niz kriterija koji su značajni za izbor ravnatelja (odgovarajuće nastavničko iskustvo, komunikacijska umijeća, osobnost, ugled i dr.) nije dovoljan za kvalitetan rad bez odgovarajućeg osposobljavanja.

Toga su svjesni i ključni čimbenici zaduženi za njihov kontinuirani profesionalni razvoj tako da sporadično u danim prilikama, bez inicijalnog obrazovanja, *ad hoc* organiziraju seminare za ravnatelje. Osposobljavanje već zaposlenih ravnatelja provodi državna Agencija za odgoj i obrazovanje. Međutim, s obzirom na gotovo 2.200 ravnatelja odgojno-obrazovnih ustanova u Republici Hrvatskoj, nekolicina savjetnika Agencije, angažiranih na tom poslu, kao i skromna financijska sredstva predviđena za to, posve su nedostatni. Svjesni toga i uzimajući u obzir činjenicu da je početak prvoga mandata najteži, kada se ravnatelji po prvi put suočavaju s posve novim i vrlo zahtjevnim poslom, a da nisu za njega osposobljeni, Agencija nešto veću pozornost usmjerava na organiziranje seminara za nove ravnatelje, u kojima im daju neke temeljne spoznaje potrebne za početak rada. U tim prilikama, na kontinuiranom profesionalnom razvoju dodatno su angažirane i dvije cehovske organizacije na nacionalnoj razini: Hrvatska udruga ravnatelja osnovnih škola i Udruga hrvatskih srednjoškolskih ravnatelja. Kao sastavni dio redovitih susreta s ravnateljima, na regionalnoj ili državnoj razini, pored rasprava oko temeljnih statusnih pitanja, sporadično organiziraju i određena predavanja s ciljem osposobljavanja ravnatelja članova udruge. Međutim, sveukupno osposobljavanje ravnatelja koje obavljaju Agencija i udruge ne traje više od nekoliko dana godišnje, pri čemu tijekom tih dana u pravilu dominiraju aktualne prosvjetno-političke teme, pri čemu nerijetko netko od nadležnih iz resornog ministarstva ili Agencije drži predavanja o aktualnim promjenama i očekivanjima od ravnatelja u tom pogledu, tako da su u pravilu samo određeni dijelovi dana izdvojeni za obrazovanje ravnatelja. Nema sumnje da je takav način kontinuiranog profesionalnog razvoja ravnatelja nedovoljan i da ga treba mijenjati. Zanimljivo je razmotriti kako i sami ravnatelji osjećaju potrebu za vlastitim obrazovanjem.

Rezultati istraživanja obrazovanja ravnatelja

U okviru empirijskog istraživanja provedenog među ravnateljima odgojno-obrazovnih ustanova u Republici Hrvatskoj u sklopu spomenutog EU projekta, čiji je sastavni dio i ovaj udžbenik, ispitano je 672 od ukupno 2.199 ravnatelja. Uzorkom je obuhvaćen 31 % populacije i reprezentativan je. Prosječan ravnatelj ima 50 godina, 62 % je žena i 38 % muškaraca. Ispitane su potrebe ravnatelja za svojim kontinuiranim profesionalnim razvojem¹⁷.

Na pitanje „smatrate li da je ravnateljima potrebno dodatno obrazovanje za upravljanje odgojno-obrazovnim ustanovama“ čak 86 % odgovorilo je „DA“, a samo 13 % „NE“. Posebno je značajan podatak da čak 46 % ravnatelja ističe kako bi to obrazovanje trebali steći prije preuzimanja ravnateljske funkcije, 39 % njih smatra da je dovoljno dodatno se obrazovati tijekom obavljanja funkcije, dok 15 % ispitanika na ovo pitanje nije odgovorilo.

Dakle, većina od 54 % ispitanih ravnatelja koji su se izjasnili po tom pitanju prepoznaje veliki značaj i nedostatak inicijalnog obrazovanja za njihov rad, iako do sada u Hrvatskoj nisu postojale mogućnosti takvog obrazovanja, a gotovo devet od deset ravnatelja prepoznaje značaj kontinuiranog profesionalnog razvoja za rad. Navedeni podaci pokazuju da ravnatelji osjećaju veliku potrebu za razvojem osobnih kompetencija.

Ohrabruje činjenica da je čak 96 % ispitanih ravnatelja bilo uključeno u „bilo kakav oblik stručnog usavršavanja“, i da svega 4 % njih nije bilo ni na koji način obrazovano¹⁸. Bez obzira na činjenicu da je većina ravnatelja obuhvaćena obrazovanjem na prethodno navedeni način (povremenim *ad hoc* organiziranim seminarima kraćeg trajanja), velik odaziv govori i o njihovoj potrebi za osobnim razvojem unutar zahtjevne profesije u kojoj su se našli, a da nisu posebno obrazovani za nju.

Mišljenje ravnatelja značajno se razlikuje u procjeni kvalitete tako organiziranog usavršavanja. U rasponu od 1 (nedovoljan) do 5 (odličan) 1 % ravnatelja

¹⁷ Preciznije podatke o metodologiji ovog istraživanja možete pronaći u prvom poglavlju udžbenika *Čimbenici koji otežavaju ravnateljski posao u kontekstu centralizacije i decentralizacije odgojno-obrazovnog sustava. Prilog profesionalizaciji ravnateljskog zanimanja* autorice Dijane Vican.

¹⁸ Iako mali broj ravnatelja nije do sada ni na koji način bio uključen u obrazovanje, zabrinjava činjenica da dio odgojno-obrazovnih ustanova vodi određeni broj ravnatelja koji nema čak ni tako skromno obrazovanje za tako zahtjevan posao. Bilo bi zanimljivo utvrditi je li riječ o nedostatku prilika ili nedostatku motivacije za obrazovanje.

negativno je ocijenilo svoje dosadašnje usavršavanje, 4 % njih ocijenilo je dovoljnom, 30 % njih dobrom, 51 % njih vrlo dobrom i 13 % njih odličnom ocjenom, dok se 1 % ispitanika nije izjasnio. Ako izuzmemo one koji su potpuno zadovoljni, kao i one koji se nisu izjasnili, možemo zaključiti da čak 85 % ravnatelja osjeća određenu, manju ili veću, potrebu za unaprjeđenje kvalitete dosada organiziranog obrazovanja ravnatelja.

Možemo zaključiti da su potrebne strukturne promjene načina kontinuiranog profesionalnog razvoja ravnatelja u skladu sa strateškim dokumentima, praksom razvijenih europskih zemalja, kao i osobnim stajalištima ravnatelja. Neophodno je uvođenje inicijalnog obrazovanja i kontinuiranog profesionalnog razvoja ravnatelja koji će omogućiti jačanje kompetencijskog profila i modernizaciju profesije ravnatelja za uspješno vođenje odgojno-obrazovne ustanove.

Kontinuirani profesionalni razvoj nastavnika¹⁹

Ravnatelj odgojno-obrazovne ustanove nije nadležan samo za osobni kontinuirani profesionalni razvoj. Njegova je odgovornost osiguravanje uvjeta za kontinuirani profesionalni razvoj nastavnika kao ključnih nositelja svake odgojno-obrazovne ustanove. Razvoj nastavničke profesije tijekom dvadesetog stoljeća kretao se od početnog stvaranja mogućnosti povremenog usavršavanja do postupnog uvođenja obveze kontinuiranog profesionalnog razvoja svakog nastavnika, koja je propisana zakonima, ugovorima o radu i temelji se na godišnjim planovima obrazovanja svakog nastavnika. Ravnatelj je odgovoran za kontinuirani profesionalni razvoj svojih nastavnika.

Od razvoja nastavnika zavise promjene cjelokupne odgojno-obrazovne ustanove. Zato se s pravom može reći da kvaliteta odgojno-obrazovnog sustava zavisi o kvaliteti nastavnika. *Otac Germanije*, Friedrich Adolf Wilhelm Diesterweg (1790-1866) prije gotovo dvjesto godina ustvrdio je da *svaka škola vrijedi onoliko koliko vrijedi njen nastavnik*. Razvoj nastavnika izravno zavisi o načinu njegova obrazovanja. Istraživanja su potvrdila postojanje čvrste uzročno-posljedične vezu između obrazovanja nastavnika, nastavnikova djelovanja i učenja učenika. Stoga je važno kontinuiranim profesionalnim razvojem omogućiti nastavnicima jačanje osobnih

¹⁹ Termin „nastavnik“ u ovom se poglavlju koristi kao pojam koji objedinjuje u sebi odgajatelja predškolske djece, učitelja osnovne škole, nastavnika srednje škole i odgajatelja u učeničkim domovima.

kompetencija kako bi zadovoljili standarde koji kontinuirano rastu. U tom pogledu, poznati njemački teoretičar obrazovanja Ewald Terhart identificirao je četiri stupnja djelovanja pa je, u skladu s predodžbom o dobrome nastavniku u suvremenom društvu, potrebno utvrditi (1) *uzor nastavnika*, na temelju kojeg se izvode umijeća koje takav nastavnik treba posjedovati u obliku (2) *nastavničkih kompetencija*; prema kompetencijama koje su definirane kao ciljevi obrazovanja potrebno je razviti koncepciju i model (3) *obrazovanja nastavnika* koji će omogućiti njihovo ostvarenje i u konačnici utvrditi način evaluacije (4) *djelovanja nastavnika* kako bi se utvrdio učinak uzimajući u obzir utjecaj na učenje učenika koji je pritom ostvaren. Na taj su način jasne pozicije svake od triju karika kauzalnog lanca: obrazovanja nastavnika → nastavničkog djelovanja → učenja učenika (Terhart, 2005: 70-71). Trenutno su mnoga znanstvena istraživanja i skupovi posvećeni artikuliranju različitih modela primjene ovog koncepta.

Sve veća očekivanja od nastavnika u suvremenom društvu kontinuirano proširuju kompetencije koje nastavnik treba steći.²⁰ Da bi se te kompetencije ostvarile, nužno je omogućiti poboljšanje kvalitete i učinkovitost obrazovanja nastavnika, kao i obrazovnog sustava u cjelini, što uključuje:

- dovoljno kvalificirane radnike (visoko kvalitetni obrazovni sustav zahtijeva da svi nastavnici diplomiraju na visokim obrazovnim institucijama, a oni koji rade na području početnog stručnog obrazovanja trebali bi biti više kvalificirani u svojim profesionalnim područjima i imati odgovarajuće pedagoške kvalifikacije)
- mogućnost nastavka studija do najviše razine s ciljem razvijanja kompetencija nastavnika i poboljšanja njihovih šansi za napredovanje unutar svoje profesije

²⁰ Temeljnim kompetencijama, koje se mogu smatrati središnjim pojmovima reforme obrazovanja nastavnika i koje uzimaju u obzir globalne transformacijske procese, danas se smatraju: europska kompetencija (sposobnost uključivanja konteksta europskih razvojnih tokova i globalizacije u promišljanje razvoja nacionalnih obrazovnih sustava, sposobnost razvoja vlastitog nastavnog predmeta, kao i pitanje kulturnog identiteta); interkulturalna kompetencija (sposobnost prepoznavanja stranog u njegovom izvornom kontekstu, sposobnost shvaćanja komunikacijskih osnova kulture, promišljanje vlastite kulture u susretu sa stranom kulturom); kompetencija učenja i diskursa (pripada komunikacijskim pretpostavkama globalizacije i podrazumijeva samostalno i aktivno sudjelovanje u diskursima i sve složenijim prostorima djelovanja); globalno učenje (sagledavanje društvenih procesa erozije koje globalizacija izaziva, sposobnost mijenjanja društva i aktivno sudjelovanje u oblikovanju svjetskog društva u razvoju); medijska kompetencija (sposobnost orijentacije, vrednovanja i konstruiranja znanja na internetu, sposobnost da se matrica svijeta znakova novih medija razumije i pedagoški primijeni).

- multidisciplinarno obrazovanje nastavnika (kako bi svaki nastavnik stekao opsežno predmetno znanje, dobro pedagoško znanje, vještine i kompetencije potrebne za vođenje i podršku učenicima te razumijevanje socijalne i kulturne dimenzije obrazovanja i društva u cjelini)
- mogućnost napredovanja u skladu s rezultatima i stalna podrška razvoju nastavničke karijere
- prepoznavanje važnosti stjecanja novih znanja, podržavanja inovativnosti i uključivanje rezultata rada u nastavnički posao kao dokaz napredovanja i kvalitete
- razvijanje nastavničke karijere u odgojno-obrazovnim ustanovama koje vrednuju cjeloživotno obrazovanje
- aktivno sudjelovanje nastavnika u inovativnim procesima i istraživanjima, praćenje njihova rada i njegovo prepoznavanje unutar njihovih obrazovnih sustava
- mobilnost u nastavničkoj profesiji (mobilnost bi trebala predstavljati središnju komponentu inicijalnog obrazovanja i kontinuiranog profesionalnog razvoja nastavnika – nastavnike bi trebalo poticati na sudjelovanje u europskim projektima i boravak u drugim zemljama članicama, a potom to prepoznati i u matičnoj zemlji vrednovati kako bi se unaprijedio profesionalni razvoj nastavnika)
- utemeljenje nastavničke profesije na partnerstvu (institucije koje pružaju obrazovanje nastavnicima trebale bi, tamo gdje je to moguće, raditi u suradnji s odgojno-obrazovnom ustanovom u kojoj je nastavnik zaposlen, lokalnim radnim uvjetima te osiguravateljima obuke na radnom mjestu; više obrazovne institucije trebaju osigurati da njihovo poučavanje ima koristi od znanja stečenog u praksi)
- naglasak na praktičnim vještinama u partnerstvu obrazovanja koje, uz akademsku i znanstvenu razinu znanja, osiguravaju nastavnicima kompetencije i sigurnost za vlastitu, kao i praksu drugih
- obrazovanje nastavnika kao predmet raznih studija i istraživanja.

U suvremenom obrazovanju nastavnika fokus pažnje prebacuje se s unaprijed definiranog i za sve nastavnike ujednačenog načina obrazovanja na ishode, tj. kompetencije koje djelotvoran nastavnik treba steći. Otvara se prostor nastavnikovu slobodnijem (su)kreiranju načina vlastitog obrazovanja – kako tijekom inicijalnog obrazovanja tako i za vrijeme kontinuiranog profesionalnog razvoja tijekom rada u odgojno-obrazovnoj ustanovi – formalnim ili neformalnim obrazovanjem. Porastom slobode u kreiranju vlastitog obrazovanja raste i odgovornost svakog pojedinog nastavnika za rezultate vlastitog razvoja.

Rezultati istraživanja obrazovanja nastavnika

Kada je riječ o inicijalnom obrazovanju nastavnika u Hrvatskoj, rezultati istraživanja (Palekčić i sur., 2005) pokazuju da nastavnički studiji ne ispunjavaju posve očekivanja studenata, tj. da ne pridonose jačanju, proširenju i obogaćivanju postojeće pozitivne motiviranosti studenata. Slaba povezanost interesa studenata s kvalitetom sveučilišne nastave upućuje na potrebu hitnog podizanja pedagoške kvalitete poučavanja u kontekstu uspostavljanja prijeko potrebnih standarda u obrazovanju nastavnika. Kada se ima na umu da kvaliteta učenja i studiranja u značajnoj mjeri zavisi o međudodnosu kvalitete nastave i stupnja motiviranosti, jasno je da se u tom pogledu sveučilišnim nastavnicima treba posvetiti veća pozornost (Palekčić i sur., 2004).

Kod kontinuiranog profesionalnog razvoja nastavnika u Hrvatskoj također su utvrđeni strukturni problemi. Rezultati istraživanja (Radeka, Sorić, 2005a) potvrđuju da obrazovanje nastavnika u Hrvatskoj tijekom rada nije u skladu s potrebama. Riječ je o netransparentnom, nedorečenom i nedovoljno izgrađenom modelu na tragu centraliziranog koncepta *In-service Teacher Traininga* (INSETT), koji je u Europskoj uniji već odavno zamijenjen konceptom *Teacher Professional Developmenta* (TPD), koji je primjereniji specifičnim potrebama svakog pojedinog nastavnika. U tom kontekstu, prelazi se iz centraliziranog, ponudom vođenog usavršavanja nastavnika uz rad (INSETT), k decentraliziranom i potražnjom vođenom sustavu s mnogostrukim nositeljima usavršavanja i raznolikim izvorima financiranja (TPD). U tom, kao i u prethodnom konceptu, središnja administracija utvrđuje prioritete usavršavanja, vrednuje sustav te verificira nositelje programa. Prijelaz iz INSETT-a (u kojem središnje državne institucije na tradicionalan način oblikuju usavršavanje) na zadovoljavanje specifičnih razvojnih potreba svakog nastavnika TPD-om omogućio bi poboljšavanje kvalitete usavršavanja (Zafeirakou, 2002: 253-254). U tom pogledu, uz formalno obrazovanje, otvara se prostor izdašnjem korištenju neformalnog obrazovanja i informalnog učenja.

Kod postojećeg modela kontinuiranog profesionalnog razvoja nastavnika nisu jasno vidljivi organizacija, način financiranja, način (kako vanjskog, tako i unutrašnjeg) vrednovanja niti odgovornost nadležnih tijela. Nisu jasni ni položaj ni stvarna prava ni obveze nastavnika prema vlastitom usavršavanju. Iako skromna, sredstva utrošena u takav nekoherentni model obrazovanja neracionalno su iskorištena. Značaj koji nastavnici pridaju kontinuiranom profesionalnom razvoju s jedne strane, i nezadovoljstvo u pogledu njegova

funkcioniranja s druge strane, pokazuje veliki raskorak između potreba nastavnika i mogućnosti postojećeg modela, zbog čega je potrebno hitno i bitno poboljšanje kvalitete kontinuiranog profesionalnog razvoja nastavnika. S obzirom na to da bez značajnog poboljšanja kontinuiranog profesionalnog razvoja nema napretka nastavnika, posljedično niti odgojno-obrazovne ustanove u cjelini, izuzetno je važno da je ravnatelj svjestan njegova značaja i da na odgovarajući način organizira kontinuirani profesionalni razvoj nastavnika u ustanovi koju vodi, u interesu nastavnika i ustanove u cjelini.

Rezultati istraživanja upućuju na zaključak da su nastavnici u Hrvatskoj intrinzično motivirani, kako za nastavnički studij, tako i za nastavničku profesiju (Palekčić i sur., 2004, 2005). No tako značajna profesija ne smije počivati isključivo na entuzijazmu bez adekvatne podrške sustava. Ukoliko se želi pozitivno djelovati na motivaciju nastavnika, a time i na razvoj suvremene odgojno-obrazovne ustanove, mora se poboljšati nastavničko inicijalno obrazovanje, značajno unaprijediti njihov kontinuirani profesionalni razvoj, te istovremeno usklađivati njihovo međudjelovanje (Domović, Godler, 2003), čvršće povezati cjeloživotno obrazovanje s napredovanjem nastavnika, povećati zadovoljstvo nastavnika poslom, tj. poboljšati njihov životni standard (ekonomski bolje razrađenim sustavom financiranja i nagrađivanja), podizati ugled i statusni položaj nastavničke profesije u društvu, poboljšati uvjete u kojima nastavnici rade, uz napuštanje naslijeđenog egalitarizma, tj. neselektivnog pristupa među nastavnicima (bolje definiranim kriterijima napredovanja), te započeti sustavan rad na razvijanju njihovih nastavničkih kompetencija. Postojeći status nastavničke profesije poguban je za suvremenu školu i društvo u cjelini. U središtu obrazovnih prioriteta trebaju biti promjene načina obrazovanja i načina rada nastavnika.

Nastavnik treba ulogu ekskluzivnog informativnog prenosioca znanja zamijeniti ulogom formativnog poticatelja razvoja sposobnosti učenika. Raskorak između proklamiranog i stvarnog stanja u tom pogledu može se prevladati jedino sustavnim razvojem nastavničkih kompetencija značajno većim ulaganjem u kontinuirani profesionalni razvoj nastavnika. Posebno se očekuje poboljšanje općenito niskog ekonomskog i statusnog položaja nastavničke profesije u društvu (Radeka, Sorić, 2006), priznavanje nastavnika kao ravnopravnih partnera u kreiranju obrazovne politike, trajno poboljšanje kvalitete inicijalnog obrazovanja, uz unapređenje modela kontinuiranog profesionalnog razvoja povezanog s napredovanjem nastavnika (Vizek Vidović, 2005).

Ravnatelj mora biti svjestan svih navedenih problema kojima su opterećeni nastavnici, kao i sustav odgoja i obrazovanja u cjelini. Bez obzira na to što su brojni i veliki, ti problemi nisu takvi da je stanje bezizlazno. Dapače, i u danim okolnostima mnoge hrvatske odgojno-obrazovne ustanove rade izrazito dobro i pokazuju izvrsne rezultate (kako na različitim domaćim, tako i na međunarodnim natjecanjima, na državnoj maturi i sl.). Kvaliteta svake odgojno-obrazovne ustanove u značajnoj mjeri zavisi o ravnatelju. Danas se odgojno-obrazovni sustavi u naprednim zemljama vrlo brzo razvijaju. Prilikom obilaska uzornih škola i ustanova za obrazovanje ravnatelja u Austriji, Engleskoj, Finskoj i Njemačkoj, kao primjera dobre prakse u sklopu ovoga EU projekta, utvrđeno je da je i u zemljama u kojima je redovito financiranje puno izdašnije nego što je to u Hrvatskoj, ono je i dalje nedostatno za sve potrebe odgojno-obrazovne ustanove. O kompetencijama, motivaciji i načinu rada ravnatelja značajno zavisi kakve će rezultate škola postići, kako u zemlji tako i u inozemstvu.

Usporedba samoprocjene statusa nastavnika i ravnatelja

Istraživanjem je utvrđeno da preko 70 % nastavnika nije zadovoljno uvjetima vlastitog rada. Čak 90 % nastavnika nije zadovoljno svojim životnim standardom, a preko 70 % smatra da bi poboljšanje njihova životnog standarda poboljšalo kvalitetu nastavničkog rada. Pored toga, 50 % nastavnika procjenjuje društveni ugled svoje profesije osrednjim, a 36 % niskim i vrlo niskim. Umjesto najnižih pozicija društvenog ugleda među visokostručnim zanimanjima (prema vlastitoj procjeni) smatraju da bi nastavnici trebali biti na vrhu društvene ljestvice. Zbog svih navedenih problema, čak 33 % nastavnika spremno je prihvatiti neki drugi posao, izvan odgojno-obrazovnog sustava, i ne bi ponovno izabrali nastavničku profesiju. Pri tome je utvrđena povezanost između loših procjena životnog standarda (radnih uvjeta, društvenog ugleda svoga zanimanja i vlastite (ne)kompetentnosti) te nezadovoljstva nastavničkim poslom (Radeka, Sorić, 2006).

Zanimljivo je usporediti navedene podatke s rezultatima istraživanja u okviru EU projekta *Ravnatelj: profesija i kvalifikacija, a ne funkcija*. Prema rezultatima tog našeg istraživanja, i ravnatelji osjećaju statusne probleme: tako 11 % ravnatelja smatra da je njihov društveni položaj izrazito nizak, 26 % da je nizak, a 57 % da je osrednji; samo 4 % smatra da je visok i baš nitko da je izrazito visok (1 % nije odgovorio). Prema tome, za razliku od nastavnika, među koji-

ma 50 % procjenjuje društveni ugled svoje profesije osrednjim, takvih je među ravnateljima 57 %; za razliku od nastavnika, među kojima 36 % procjenjuje svoj ugled niskim ili vrlo niskim, među ravnateljima takvih je 37 %. Nezadovoljstvo ravnatelja odražava se i na njihov odnos prema profesiji, poput nastavnika: na pitanje bi li se ponovno kandidirali za ravnatelja, 78 % odgovorilo je potvrdno, dok 21 % ne bi (1 % nije odgovorio); na pitanje bi li preporučili ravnateljski posao drugima, 64 % odgovorilo je da bi, ali 35 % da ne bi (1 % nije odgovorio). Dakle, i među ravnateljima je 1/3 jako nezadovoljnih, kao i među nastavnicima.

Rezultati istraživanja pokazuju tako visok stupanj nezadovoljstva ravnatelja i nastavnika kao nositelja odgojno-obrazovnih ustanova da možemo zaključiti kako se hrvatski sustav odgoja i obrazovanja nalazi u krizi. Uzimajući u obzir postojeće stanje stvari, društvene potrebe, mogućnosti koje su na raspolaganju za unaprjeđenje postojećeg stanja te visoke profesionalne i etičke standarde nastavničke i ravnateljske profesije, to ne može biti izlika za nepokretanje pozitivnih promjena unutar svake odgojno-obrazovne ustanove za koju je nadležan ravnatelj.

Kontinuirani profesionalni razvoj nenastavnog osoblja

Razvoj ljudskih potencijala odgojno-obrazovne ustanove izravno je povezan s osiguravanjem financijskih, materijalnih i organizacijskih uvjeta te stvaranjem poticajnog ozračja za kontinuirani profesionalni razvoj, ne samo ravnatelja i nastavnika nego i svih ostalih zaposlenika iz redova nenastavnog osoblja: stručno-razvojne službe, knjižnice, računovodstva, tajništva i dr. Kao imperativ odgojno-obrazovnih reformi, osobito tijekom posljednjih 20 godina, u razvijenom svijetu nameće se kontinuirani profesionalni razvoj svih sudionika odgojno-obrazovne ustanove (Bubb, Earley, 2007: 1). Bez odgovarajućeg uključivanja nenastavnog osoblja (*support staff*) odgojno-obrazovna ustanova neće moći pratiti promjene koje se događaju i u njihovu djelokrugu rada te neće moći podupirati prirodnu težnju svake ustanove na trajne procese učenja kako bi se razvila u organizaciju koja uči.²¹ Kontinuirani profesionalni razvoj svih zaposlenih u odgojno-obrazovnoj ustanovi danas je značajan za svaku ustanovu te pokazuje način ravnateljskog upravljanja i vođenja usta-

²¹ Više o tome vidjeti u poglavlju ovog udžbenika pod naslovom Cjeloživotno učenje ravnatelja autorica Ane Marije Rogić i Matilde Karamatić Brčić.

nove (Bubb, Earley, 2007: 2). Ravnatelj koji želi modernizirati svoju ustanovu polagat će veliku pažnju tom pitanju. Međunarodna iskustva pokazuju da odgojno-obrazovne ustanove koje ne polažu dovoljno pažnje na kontinuirani profesionalni razvoj svih svojih zaposlenika u pravilu gube najbolje ljude.

Kontinuiranom profesionalnom razvoju u školama koje smo obišli kao primjere dobre prakse, u prethodno navedene četiri zemlje, polaže se puno veća pažnja i izdvajaju za to značajno više sredstava nego što je to u Hrvatskoj. Tom pitanju s pravom je posvećena tolika pozornost, da u nekim školama (prije svega u Engleskoj) postoji poseban pomoćnik ravnatelja posvećen organiziranju, praćenju i utvrđivanju kvalitete kontinuiranog profesionalnog razvoja svakog zaposlenika u školi.²² U analiziranim se školama vodi računa ne samo o kontinuiranom profesionalnom razvoju ravnatelja i nastavnika nego i ne-nastavnog osoblja. To je ključ razvoja organizacije koja uči, bez čega nema unaprjeđenja odgojno-obrazovne ustanove.

Umjesto zaključka

Uspješno suočavanje sa svim promjenama od središnjeg je značaja tijekom cijelog života, posebno za odgojno-obrazovnu ustanovu koja treba biti u skladu s vremenom. Međutim, odgojno-obrazovna ustanova ne može se mijenjati bez promjene nastavnika i svih drugih sudionika organizacije koja uči. Profesionalni razvoj svakog zaposlenika i odgojno-obrazovne ustanove u cjelini kontinuirani je proces. Sastoji se od pojedinaca koji imaju mogućnost učenja.

Kontinuirani profesionalni razvoj usmjeren je na trajno stjecanje, proširivanje i produbljivanje znanja, razvijanje umijeća i kompetencija (koje se temelje na sposobnostima i osobnosti) usmjerenih na uspješno obavljanje profesionalne djelatnosti. To je dugoročan proces tijekom kojeg se na različite načine razvijaju zaposlenici i ustanova u cjelini: formalnim i neformalnim učenjem, razmjenom iskustava, praktičnim radom, samostalnim istraživanjem i na druge načine.

²² Način upravljanja posjećenih škola, u navedene četiri zemlje (Austrija, Engleska, Finska i Njemačka), razlikuje se od hrvatskog sustava odgoja i obrazovanja i nije posve jednoznačan. Za razliku od neusporedivo većeg značaja koji se pridaje kontinuiranom profesionalnom razvoju, boljoj organizaciji i većoj pozornosti kvaliteti razvoja svakog pojedinca, administrativno-tehnička pomoć i razvojno-pedagoška podrška radu ravnatelja u pravilu je bitno skromnija nego što je to u hrvatskim odgojno-obrazovnim ustanovama.

Promjena svake ustanove jest proces, a ne događaj. Svaki je zaposlenik nositelj te promjene. Postoje različiti načini i više razina kontinuiranog profesionalnog razvoja. Ovdje navodimo podjelu na tri razine (Bolam, 1993, prema Bubb, Earley, 2007: 3), s obzirom na intenzitet i kvalitetu razvoja:

- **profesionalna obuka**, kao npr. kratki seminari, radionice te na konferencijama istaknute praktične informacije i vještine
- **profesionalno usavršavanje**, kao npr. dugotrajniji seminari namijenjeni upoznavanju s recentnim teorijama i rezultatima empirijskih istraživanja
- **profesionalna podrška**, kao npr. cilju usmjerena djelatnost unutar odgojno-obrazovne ustanove za razvoj radnog iskustva.

Svaki uspješni ravnatelj kao jednu od ključnih i trajnih aktivnosti ima organizaciju vođenja kontinuiranog profesionalnog razvoja svih zaposlenika odgojno-obrazovne ustanove kojom upravlja.

PITANJA ZA RAZMIŠLJANJE, REFLEKSIJU I SAMOVREDNOVANJE

- ✓ Izradite mjere kojima možete motivirati zaposlenike za veći angažman na osobnom kontinuiranom profesionalnom razvoju u odgojno-obrazovnoj ustanovi.
- ✓ Predložite način vođenja kontinuiranog profesionalnog razvoja za jednu od tri kategorije zaposlenika u odgojno-obrazovnoj ustanovi: ravnatelja, nastavnika ili nenastavnog osoblja.
- ✓ Razradite način evaluacije kontinuiranog profesionalnog razvoja jedne od tri kategorije zaposlenika u odgojno-obrazovnoj ustanovi: ravnatelja, nastavnika ili nenastavnog osoblja (odaberite kategoriju koju niste koristili u promišljanju odgovora na prethodno pitanje).
- ✓ Osmislite način napredovanja jedne od tri kategorije zaposlenika u odgojno-obrazovnoj ustanovi – ravnatelja, nastavnika ili nenastavnog osoblja – u skladu s rezultatima postignutim u kontinuiranom profesionalnom razvoju (odaberite kategoriju koju dosada niste koristili u promišljanju odgovora na prethodna dva pitanja).
- ✓ Predložite mjere unaprjeđenja kontinuiranog profesionalnog razvoja svih kategorija zaposlenika u odgojno-obrazovnoj ustanovi na razini jedne pedagoške/školske godine.

Definicije ključnih pojmova

Inicijalno obrazovanje – skup svih formalnih obrazovnih aktivnosti, koje se izvode u skladu s pedagoškim standardom na temelju utvrđenog nastavnog plana i programa ili kurikuluma u okviru za to ovlaštene odgojno-obrazovne ustanove, koje omogućuju razvoj znanja, umijeća i kompetencija (samostalnost i odgovornost) te dovode do stjecanja obrazovnog certifikata kao javne isprave o mogućnosti obavljanja određenih poslova; prethodi kontinuiranom profesionalnom razvoju.

Kontinuirani profesionalni razvoj – skup svih formalnih i neformalnih profesionalnih aktivnosti tijekom rada, koje obogaćuju znanja, umijeća i kompetencije (samostalnost i odgovornost) za kvalitetnije obavljanje određene profesije i dostizanje viših standarda; slijedi nakon inicijalnog obrazovanja.

Cjeloživotno obrazovanje – skup svih formalnih i neformalnih obrazovnih aktivnosti tijekom cijelog života, koje razvijaju i obogaćuju znanja, umijeća i kompetencije (samostalnost i odgovornost) na osobnom, građanskom, društvenom ili profesionalnom planu; objedinjuje u sebi inicijalno obrazovanje i kontinuirani profesionalni razvoj, kao i sve druge oblike obrazovanja usmjerene na zadovoljenje osobnih interesa.

Literatura

1. Bubb, S., Earley, P. (2007). *Leading and Managing Continuing Professional Development*. London: Paul Chapman Publishing.
2. Delors, J. (1998). *Učenje. Blago u nama. Izvješće UNESCO-u Međunarodnog povjerenstva za razvoj obrazovanja za 21. stoljeće*. Zagreb: Educa.
3. Domović, V., Godler, Z. (2003). Suvremeno obrazovanje učitelja u Europi i/ili moguća budućnost obrazovanja učitelja u Republici Hrvatskoj, *Metodika*. 4(6), 49–60.
4. Dryden, G., Vos, J. (2001). *Revolucija u učenju*. Zagreb: Educa.
5. Faure, E. et al. (1975). *Učiti za život. Svet obrazovanja danas i sutra*, Beograd: Stručna štampa.

6. Palekčić, M., Radeka, I., Petani, R., Müller, F. (2004). Interes za studij. Empirijsko istraživanje uvjeta i učinaka interesa za sveučilišni studij. *Napredak*. 145(4), 389–404.
7. Palekčić, M., Radeka, I., Petani, R. (2005). Motivacija za studij i zadovoljstvo studijem. U zborniku: Stanje i perspektive obrazovanja nastavnika: Situation and prospect of teachers' education. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci, 69–73.
8. Radeka, I. (2002). Lifelong education for the new age. *Mediji, kultura i odnosi s javnostima*, 2, 223–226.
9. Radeka, I., Sorić, I. (2005). Kvaliteta permanentnog usavršavanja nastavnika. *Zbornik Učiteljske akademije u Zagrebu*. 7(2), 263–278.
10. Radeka, I., Sorić, I. (2005a). Model permanentnog usavršavanja nastavnika. *Pedagogijska istraživanja*. 2(1), 17–34.
11. Radeka, I. i Sorić, I. (2006). Zadovoljstvo poslom i profesionalni status nastavnika. *Napredak*. 147(2), 161–177.
12. Terhart, E. (2005). Standardi za obrazovanje nastavnika, *Pedagogijska istraživanja*. 2(1), 69–83.
13. Vizek Vidović, V. (2005). *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
14. Zafeirakou, A. (2002). In-service training of teachers in the European Union. Exploring central issues. *Metodika*. 3(5), 253–278.
15. URL 1: EUROPA 2020. Europska strategija za pametan, održiv i uključiv rast. http://www.strukturnifondovi.hr/UserDocsImages/kako_do_fondova/korak1/uvjeti/eu_hr.pdf, pristupljeno 15. travnja 2016.
16. URL 2: Memorandum o cjeloživotnom učenju (2000). <http://www.hzpou.hr/?gid=5&aid=26>, pristupljeno 10. travnja 2016.
17. URL 3: Modernising education and training: A vital contribution to prosperity and social cohesion in Europe, (2005). http://aei.pitt.edu/42893/1/Joint_interim_report_2006.pdf, pristupljeno 12. travnja 2016.
18. URL 4: Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije (2004). http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2014_10_124_2364.html, pristupljeno 12. travnja 2016.

INKLUZIVNA KULTURA ŠKOLE

Matilda Karamatić Brčić, Daliborka Luketić

Zašto pročitati ovo poglavlje?

Suvremena škola zahtijeva nov pristup u vođenju i upravljanju uz uvodnje promjena i inovacija u materijalnim, organizacijskim, programskim i kadrovskim strukturama. Uloga ravnatelja, kao nositelja promjena u odgojno-obrazovnoj ustanovi mijenja se u skladu sa zahtjevima društva, odnosno zahtjevima odgojno-obrazovnih sustava pojedinih zemalja. Provedba inkluzije u obrazovanju na razini školske prakse postaje svakodnevna zadaća svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa u školi. Osnova inkluzivne kulture škole leži na prihvaćanju i uvažavanju različitosti kao poticaja u radu. Inkluzija ne podrazumijeva izjednačavanje svih ljudi, nego uvažavanje različitosti svakog pojedinca. Vrijednost obrazovne inkluzije jest omogućiti stjecanje znanja, umijeća i navika za život i rad, sukladno individualnim mogućnostima pojedinca, a stjecanje kompetencija za provođenje inkluzije u školi postaje osnova za suvremeno vođenje odgojno-obrazovne ustanove. Koncept inkluzivnog odgoja i obrazovanja zasniiva se na UNESCO-ovoj Svjetskoj konferenciji o posebnim obrazovnim potrebama održanoj 1994. godine. Primjereno osposobljavanje nastavnika za primjenu prikladnih metoda i oblika rada na razini inicijalnog obrazovanja, a za kasniju primjenu inkluzije u školskoj praksi najsigurnije je ulaganje u kvalitetan nastavnički kadar za rad s djecom s posebnim potrebama. Promjene u školskom kontekstu determinirane su društvenim i kulturnim promjenama u kojima prihvaćanje različitosti postaje jednim od ključnih načela u radu. Inkluzivni pristup postaje zahtjev suvremenih odgojno-obrazovnih sustava. Ostvarenje toga zahtjeva pretpostavlja razvoj inkluzivne kulture u školi kao i mijenjanje rada škola u cijelosti. Ravnatelji i nastavno osoblje postaju ključnim sudionicima provođenja inkluzije na razini školske prakse.

Inkluzivni odgoj i obrazovanje u školi

Društvo i društvena sredina pred školu postavljaju određene zadatke, a školski sustavi temelje se na ispunjenju zahtjeva obrazovnih politika države. Škola je pedagoška, kulturna i socijalna zajednica učenika, nastavnika i roditelja te svih drugih koji doprinose realizaciji njezinih programskih sadržaja (Stevanović, Ajanović, 1997). Ako se gleda na obrazovnu inkluziju kao na zahtjev suvremenih obrazovnih politika zemalja Europe i svijeta, onda se treba uzeti u obzir važnost kvalitetne suradnje škole i društvenog okruženja. Kada je riječ o obrazovnoj inkluziji, zadatak je škole uvažavanje i prihvaćanje različitosti sve djece i mladih. Različitosti među učenicima postaju poticaj u učenju i sudjelovanju u odgojno-obrazovnim aktivnostima. Školski je proces dinamičan sustav u kojem se sudionici odgojno-obrazovnih aktivnosti usmjeravaju na dvosmjernost u komunikaciji i obavljanju odgojno-obrazovnih zadataka škole. Otvorenost u komunikaciji pri realizaciji inkluzivnih zahtjeva škole važna je za sve sudionike školskog procesa. Osim što škola ima značajan utjecaj i ulogu u životu djece i mladeži, poznato je da, uz školu, u odgojno-obrazovnom procesu sudjeluju i brojni „sudgajatelji“. Zbog navedenog nužno je otvaranje škole prema odgojno-obrazovnim potencijalima izvan ustanove, što dovodi do deskolarizacije (Vrcelj, 2000). Cilj škole usmjeren je na suradnju s okolinom i drugim ustanovama u kreiranju odgojno-obrazovnih programa. Pod sudionicima školskog procesa se uz učitelje, nastavnike, stručne suradnike, učenike i roditelje misli i na ravnatelje koji su odgovorni za vođenje i upravljanje školom. Dvosmjerna komunikacija između škole i vanjskih sudionika postaje važnim čimbenikom za kvalitetnu implementaciju i provođenje inkluzije.

Za uspješnu provedbu inkluzije, osim kadrovske strukture u smislu stjecanja novih kompetencija te novih metoda i oblika rada (Ainscow, 2002, Batarelo Kokić, 2009), potrebni su i materijalni resursi škole. Oni se odnose na uklanjanje arhitektonskih barijera, potrebnu didaktičku i metodičku opremu, potrebna pomagala u nastavi za djecu s većim poteškoćama u razvoju (Nacionalni okvirni kurikulum RH, 2011). Škola u odnosu prema okolini, a u svrhu ostvarivanja postavljenih ciljeva unutar nje same koristi specifične odgojno-obrazovne potencijale. Odgojno-obrazovni potencijali škole su nastava, komplementarni (nadopunjujući) sadržaji i oblici rada škole, zajednički život i rad u školi, odnosno socijalne forme odgojno-obrazovnog rada i slobodne aktivnosti (izvanškolske i izvannastavne aktivnosti), učeničke organizacije i udruženja (Vrcelj, 2000). Odgojno-obrazovni potencijali škole važni su za implementaciju i provedbu inkluzivnog odgoja i obrazovanja u školskoj praksi.

Otvorenost škole prema širem društvenom okruženju važan je preduvjet za implementaciju inkluzije u školi.

Škola je institucija, koja osim odgojno-obrazovne ostvaruje i svoju društvenu i kulturnu djelatnost. Naime, ona obuhvaća raznolike društvene, pedagoške, kulturno-umjetničke, znanstveno-tehničke i druge aktivnosti. Te se aktivnosti provode zajedničkim djelovanjem učenika i nastavnika stvarajući s užim i širim okruženjem pozitivne odnose potrebne za razvoj škole. Uloga i važnost društvene sredine neminovna je u razmatranju odnosa obrazovne inkluzije i škole kao mjesta u kojoj se provodi. Aktualne promjene u društvu uzrokuju i promjene u odgojno-obrazovnom kontekstu. Dobro poznavanje i razumijevanje škole kao odgojno-obrazovne institucije nije moguće ako pogled isključivo ograničimo na njezinu formalnu organizaciju i funkcioniranje. Škola i školski procesi jesu dinamični te usmjereni na suradnju škole i drugih institucija, odnosno škole i društvenog okruženja. Uspješno vođenje i upravljanje odgojno-obrazovnom ustanovom pretpostavlja poznavanje strukture škole u svim područjima rada, a uloga ravnatelja postaje ključnom za razvoj škole.

Danas je koncept inkluzivnog odgoja i obrazovanja u nekim zemljama temeljno načelo koje se prepoznaje kroz različite modele školovanja. Kurikulumske promjene, koje su usmjerene na nove metode i oblike rada, očituju utjecaj ideologije određene zemlje kroz kurikulumske sastavnice pojedinih nastavnih sadržaja. Stoga se razlikuju sadržaji kurikuluma u odnosu na društveno-kulturni kontekst određene zemlje. Kada je riječ o obrazovnoj inkluziji, govori se o inkluziji u širem i užem smislu. U širem smislu obrazovna inkluzija odnosi se na uključivanje djece i odraslih koji su zbog socijalnih, kulturnih, odgojno-obrazovnih, etničkih i drugih razlika podložni socijalnoj isključenosti, izloženi socijalnoj marginalizaciji, a time obespravljeni i ranjivi. U užem je smislu obrazovna inkluzija zahtjev kojim se naglašava da je svako dijete spremno obrazovati se u skladu s individualnim mogućnostima u školi kao odgojno-obrazovnoj instituciji. Vrcelj (2000) u knjizi Školska pedagogija odnos škole i društvenog okruženja promatra na makrorazini i mikrorazini. Makrorazina odnosi se na relaciju škola – država u kojoj se škola nalazi, odnosno na relaciju škola – svijet. Nacionalni identitet škole zadržavaju do određene razine odgojno-obrazovnog sustava, a kasnije na višim razinama zbog zahtjeva globalizacije i suvremenog društva školu nastoje urediti u skladu sa suvremenim trendovima obrazova-

nja. Mikrorazina škole pak se odnosi na odnos same škole i bližeg okruženja. Pod tim se misli na funkcioniranje školskog procesa u cijelosti i na uspješnu suradnju aktera odgojno-obrazovnog procesa. Škola s mnogim čimbenicima u svojem okruženju uspostavlja određene veze i odnose.

Ravnatelj pri provođenju inkluzivnog odgoja i obrazovanja treba poznavati strukturu škole kao odgojno-obrazovne ustanove. S obzirom na to da je inkluzija u obrazovanju kontinuirani proces koji se temelji na kvalitetnoj komunikaciji i suradnji, potrebno je naglasiti da su iznimno važni međuljudski odnosi u školi, odnosno uspostavljanje kvalitetne međusobne interakcije svih sudionika procesa u školi.

Organizacija nastavnog procesa i obrazovna inkluzija

Ciljeve odgoja i obrazovanja određuju društvo i kultura. Osnovni zadatak škole kao odgojno-obrazovne institucije jest odgoj i obrazovanje mladih. Obrazovanu inkluziju u okviru škole nemoguće je promatrati bez pogleda na organizaciju rada škole. Mnogi su autori (Giesecke, 1993; Jurić u Previšić, 2007; Mijatović, 1999; Tillmann, 1994; Vukasović, 2000) problematizirali sadržaje koji čine zadaću škole te ključne sastavnice za organizaciju rada škole. Razmišljanja se kreću od toga da škola ima zadatak učenicima pružiti stjecanje potrebnih kompetencija za daljnji rad i život, odnosno stjecanje određenih znanja, umijeća i navika (Stevanović, Ajanović, 1997) ili pak da je osnovna zadaća škole osigurati kontinuirani razvoj učenika kao duhovnog, tjelesnog, moralnog, intelektualnog i estetskog bića (Vukasović, 2000). U duhu koncepta inkluzivnog odgoja i obrazovanja cilj je škole omogućiti svoj djeci odgoj i obrazovanje, bez obzira na njihove različitosti.

Škola kao inkluzivna zajednica ima zadatak planirati i koordinirati programske sadržaje kojima se stječu potrebne kompetencije za rad i život u suvremenom društvu, te razviti kod djece svijest o pluralističkim i multikulturalnim društvima.

Provođenje inkluzije u neposrednoj školskoj praksi zahtijeva niz materijalnih pretpostavki, a isto tako programskih i sadržajnih aspekata. Nastava, kao zajednički naziv za vremenske, sadržajne, organizacijske, prostorne i tehno-

loške oblike izvođenja odgojno-obrazovnog procesa (Giesecke, 1993), nastavnicima pruža slobodu odabira metoda i pristupa u učenju i poučavanju. Inkluzija u obrazovanju zahtijeva primjenu novih oblika i metoda rada s ciljem razvoja svijesti o prihvaćanju različitosti kod učenika. Neki autori (Bartolome, 1994; Florian i Black-Hawkins, 2010; Hargreaves, 2004) ističu kako su obilježja uspješnog učenja i poučavanja upravo uvažavanje individualnih mogućnosti svakog učenika te omogućavanje samostalne participacije učenika u nastavnom procesu i samostalnu evaluaciju vlastita procesa učenja. Organizacija rada škole u zakonskom se okviru našeg odgojno-obrazovnog sustava propisuje Pedagoškim standardom osnovnog školstva Republike Hrvatske.

Pedagoški standard odnosi se na svu djecu i učitelje, bez obzira na različitosti među njima, a time se osigurava jednakost u pravima i obvezama. Iz navedenoga se ističu sljedeće organizacijske sastavnice rada škole, koje se propisuju državnim pedagoškim standardom:

- mjerila za broj razrednih odjeljenja u osnovnoj školi,
- mjerila za broj učenika u razrednom odjeljenju i osnovnoj školi,
- broj učitelja, stručnih suradnika i drugih zaposlenika potrebnih za obavljanje poslova osnovnih škola,
- stručno usavršavanje učitelja i stručnih suradnika, osposobljavanje i usavršavanje ostalih zaposlenika,
- materijalni i financijski uvjeti rada,
- posebne potrebe u osnovnom školstvu,
- učenički standard,
- nastavni plan,
- programe važne za cjelokupno osnovno školstvo (Državni pedagoški standardi, 2008).

Sastavnice organizacije rada škole koje su važne za provedbu inkluzije na razini školske prakse i koje čine ključan preduvjet za njezinu implementaciju jesu: potrebni ljudski potencijali, prilagođeni prostorni uvjeti te primjerena didaktičko-metodička oprema. Ivančić (2010) ističe važnost didaktičko-metodičkog aspekta u radu s učenicima s posebnim obrazovnim potrebama s naglaskom na jasna stručna gledišta koja su važna za bolje razumijevanje i provođenje obrazovnog procesa u uvjetima integracije djece s teškoćama u redovne škole.

Inkluzivni odgoj i obrazovanje u kontekstu kurikuluma

Zajedničko inkluziji u obrazovanju i kurikulumu jest usmjerenost na cjelokupni proces odgoja i obrazovanja u školi, odnosno na cjelokupnu organizaciju pedagoške djelatnosti škole.

U pedagoškoj literaturi i praksi susreće se mnoštvo različitih određenja pojma kurikuluma. Inkluzija, kao zahtjev suvremenih obrazovnih politika zemalja Europe i svijeta, čini kontinuirani proces školske prakse koji je usko povezan sa sastavnicama nacionalnih i školskih kurikuluma. Odnos kurikuluma i inkluzivnog odgoja i obrazovanja važan je iz razloga što sustavi zemalja Europe i svijeta kroz svoje nacionalne kurikulume implicitno ili eksplicitno naglašavaju važnost obrazovne inkluzije u okviru školskog procesa. Koncept inkluzivnog odgoja i obrazovanja sastavni je dio nacionalnih kurikuluma Europe i svijeta, pa tako i kod nas. Kurikulum u odgoju i obrazovanju predstavlja vrlo složenu filozofiju cjelokupnog procesa djelovanja škole, te kao takav pruža smjernice za praktičnu pedagošku djelatnost (Previšić, 2007).

Sustav odgoja i obrazovanja temeljna je briga države. Pod njome se podrazumijeva da su sve sastavnice organizacije rada škole usmjerene prema ispunjenju zahtjeva obrazovne politike s jedne strane, te kreiranju i provođenju jasnih kurikulumskih ciljeva u neposrednoj školskoj praksi s druge strane.

Aktualne promjene u društvu uvjetuju promjene u ciljevima i zadaćama odgojno-obrazovnog sustava u cijelosti. Može se, dakle, reći da kurikulum polazi od zahtjeva suvremenog društva, odnosno suvremene obrazovne politike. Jurić (2007) ističe kako je u okviru školske prakse važno odrediti dimenzije kurikuluma škole kao temeljnog dokumenta kojim se predviđa rad, način djelovanja i utjecaj evaluacije učinaka ukupnog školskog života za učenike i učitelje/nastavnike. Školski kurikulum smatra se kvalitetnim ako je učinkovit u zadovoljenju potreba učenika, roditelja i učitelja/nastavnika. Noviji pristup utemeljenju kurikuluma u odgojno-obrazovnom kontekstu učinio je Benjamin S. Bloom (1956) objavljivanjem knjige o klasifikaciji i taksonomiji kognitivnog razvoja i ciljeva učenja (Taxonomy of Educational Objectives). Temeljno određenje taksonomije bila je usmjerenost na tri područja djetetove osobnosti u

procesu kognitivnog razvoja i ishoda učenja, a to je usmjerenost na kognitivni, afektivni i psihomotorni dio osobnosti. Osnovni je cilj Bloomove taksonomije razviti holistički pristup u kreiranju obrazovnih zahtjeva (Bloom, 1984).

Kurikulum u školi odnosi se na cjelokupnu praksu odgoja i obrazovanja te na sve sudionike koji je provode. Tako Marsh (1992) navodi pet temeljnih kategorija koje su izravno ili neizravno važne za svaki pristup izrade kurikuluma, a to su učeničko gledište, nastavničko gledište, strategija izrade kurikuluma, planiranje i razvoj i upravljanje kurikulumom.

Kurikulum je redosljed učenja gradiva po godištima, pri čemu se najčešće poistovjećivao s nastavnim planom i programom (Poljak, 1991) ili se smatra popisom znanja koje treba prenijeti i koji je usmjeren na nastavni proces i na nastavnu praksu (Smith 2000). Sadržaj kurikuluma odnosi se na znanja, vještine i vrijednosti koje bi se trebale postići uz primjerene načine učenja i poučavanja (Vican, 2006).

Autori problematiziraju funkcije rada škole drugačije, pa tako Stevanović i Ajanović (1997) govore o društvenoj, komunikativnoj, projektivnoj i paideutičkoj funkciji, dok Jurić (2005) govori o reprodukcijskoj, pedagoškoj i humanoj funkciji škole. Reprodukcijska se funkcija škole prema Juriću (2005) odnosi na školsku socijalizaciju pojedinca u dimenzijama kvalifikacije, selekcije i integracije; humana funkcija škole odnosi se na odupiranje, čuvanje, njegovanje, zaposlenost i estetsko oblikovanje, a pedagoška funkcija škole odnosi se na emancipaciju i zrelost koju učenik stječe i razvija.

Kurikulum, dakle, nije samo nastavni plan i program, nego je kurikulum cjelokupno određenje školskog procesa s gledišta obrazovne politike kao makrorazine i s gledišta pojedine škole kao mikrorazine. Nacionalni kurikulum jedan je od ključnih dokumenata obrazovne politike koji eksplicira jasne odgojno-obrazovne ciljeve, te potrebne kompetencije za rad u pojedinim odgojno-obrazovnim područjima. Nacionalni kurikulumi Europe i svijeta ističu važnost inkluzije u obrazovnom kontekstu kao cilj i/ili načelo.

U okviru našeg Nacionalnog okvirnog kurikuluma za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje obrazovna inkluzija ili uključivanje razmatra se kao osnovno načelo u kreiranju odgojno-obrazovnih programa. Prema europskoj engleskoj literaturi kurikulum se kontekstualno kao širi pojam razlikuje od nastavnog plana i programa (Vican, Bognar, Previšić, 2007, 162). Nastavni plan i program kao strukturirani odgojno-obrazovni sadržaj jest dio kurikuluma.

Inkluzija kao osnovno načelo u okviru nacionalnog kurikuluma podrazumijeva cjelokupnu organizaciju sustava odgoja i obrazovanja s usmjerenošću na konkretne zadaće, metode i oblike rada primjerene svakom učeniku bez obzira na njegove različitosti. Razvoj inkluzivne kulture postaje zadaća kako ravnatelja tako i svih ostalih sudionika odgojno-obrazovnog procesa u školi.

Obrazovna se inkluzija kod nas navodi kao jedno od ključnih načela u okviru nacionalnog kurikuluma Republike Hrvatske. Republika Hrvatska potpisnik je UNESCO-ove „Konvencije o pravima djeteta“ i UN-ove „Konvencije o pravima osoba s invaliditetom“ čiji je primarni cilj imati implementaciju inkluzivnog odgoja i obrazovanja (Kudek Mirošević; 2007). Načela u okviru kurikuluma predstavljaju uporišta na kojima se temelji nacionalni kurikulum, stoga bi ih se trebali pridržavati svi sudionici pri izradbi i primjeni kurikuluma. Načela su uvijek sadržajno povezana s ciljevima obrazovanja i učeničkim postignućima, te čine bitnu sastavnicu kojom se osigurava unutarinja usklađenost svih sastavnica kurikuluma. Uključujuće ili inkluzivno obrazovanje temelji se na osiguravanju uvjeta, koji u redovitom školskom sustavu omogućuju djeci i učenicima s teškoćama stjecanje očekivanih postignuća. Prema kurikulumskim odrednicama kod nas osnovni je cilj uključivanja djece u sustav redovnog školovanja omogućiti svoj djeci stjecanje najviše razine znanja, sposobnosti i vještina u skladu s njihovim mogućnostima za samostalan i uspješan život, i to na razini predškolskoga, osnovnoga i srednjoškolskog obrazovanja (Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje, 2011). Organizacija provođenja inkluzije u školama zahtijeva razne vidove suradnje škole s lokalnom zajednicom, a način provođenja inkluzije u kontekstu razrednog okruženja zahtijeva primjereno obrazovanje odgojitelja, učitelja, nastavnika i stručnih suradnika. Navedenim sudionicima zadatak je pružanje neposredne potpore učenicima s posebnim obrazovnim potrebama.

Uloga učitelja i nastavnika u provođenju inkluzije

Inkluzija u obrazovanju proces je koji se provodi kontinuirano, a koji je usmjeren na korištenje novih metoda i oblika rada usmjerenih na uvažavanje mogućnosti svakog učenika. Djeca i učenici razlikuju se po osobinama i sposobnostima, a koje su ključne za proces učenja. Pri tome se misli na intelektualne,

senzoričke, motoričke, emocionalne, socijalne, jezične, kulturne i ekonomske osobine. Različitost pojedinog učenika prepoznatljiva je u trenutku kada ona dosegne svoj krajnji oblik. Svrha je učiteljske kreativnosti naglašena u procesu poučavanja gdje je cilj pomoći učenicima u učenju kako bi se postigli željeni rezultati.

Učitelji i nastavnici pri tome identificiraju kompetencije pojedinog učenika, odnosno neposredno se susreću s velikim rasponom učeničkih vještina, navika, umijeća, postignuća, ponašanja, iskustava, predznanja i niza drugih čimbenika (Krampač-Grljušić i Marinić, 2007). Didaktičko-metodički postupci rada odnose se na odabir primjerenih strategija rada i postupaka prilagođavanja sadržaja u poučavanju učenika s posebnim potrebama, sukladno njihovim osobitostima.

Izazov za učitelje i ravnatelje jest stvaranje škole i razredne kulture gdje se svi učenici, bez obzira na različitosti, osjećaju dobrodošlo i poštivano. Pružanje primjerenih oblika učenja i poučavanja predstavlja osnovu razvoja inkluzivne kulture u školi (Muthukrishna i Schluter, 2011).

Važna sastavnica za uspješnu nastavu u koju se uključena djeca s posebnim potrebama odnosi se na kompetencije učitelja, nastavnika i ravnatelja. Ključne kompetencije predstavljaju kombinaciju znanja, vještina, sposobnosti i stavova. Te kompetencije potrebne su svakom pojedincu za osobni razvoj i napredak u svim poljima života. Osam ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje prema okviru Europske komisije jesu sljedeće: komunikacija na materinskom jeziku, komunikacija na stranom jeziku, matematička kompetencija, digitalna kompetencija, učiti kako učiti, socijalna i građanska kompetencija, inicijativnost i poduzetništvo i kulturalna svijest (Key Competences for Lifelong Learning, 2006). Poželjno je da nastavnici, koji provode obrazovnu inkluziju u neposrednoj odgojno-obrazovnoj praksi, posjeduju potrebne kompetencije za provođenje inkluzije. Prema istraživanju koje se odnosi na mapiranje politika i praksi za pripremu nastavnika za inkluzivno obrazovanje u kontekstima socijalne i kulturalne raznolikosti (Batarello Kokić, Vukelić i Ljubić, 2009) definirane su ključne kompetencije nastavnika za implementaciju inkluzije u školi. Kompetencije za inkluziju prikazujemo u tablici.

Tablica 1: *Popis kompetencija za inkluziju*

	OSNOVNE	NAPREDNE
Personalizirani pristup poučavanju	Poboljšava kompetencije svih učenika	Inovativne nastavne metode
	Kroji strategije poučavanja prema potrebama djece	
	Koristi različite oblike procjene kako bi poboljšao učenje djece	Osmišljava i provodi individualne metode učenja
	Učinkovito surađuje sa stručnim osobljem	
	Usmjerava i podržava sve učenike	Proaktivno sudjeluje u rješavanju problema
	Brine o kognitivnom razvoju učenika i o njihovu emotivnom i moralnom odgoju	proizašlih iz neprikladnih strategija i mjerila
Razumijevanje i uvažavanje raznolikosti (spol, društveno-ekonomska skupina, sposobnost/poteškoća, kultura, jezik, religija, stil učenja)	Povezuje se s učenicima i njihovim obiteljima na interpersonalnoj razini	
	Prepoznaje i uvažava kulturološke i individualne razlike	Koristi podrijetlo učenika kao alat za učenje i poučavanje
	Prepoznaje kako njezine pretpostavke utječu na poučavanje i odnose s različitim učenicima	
	Prepoznaje da na znanje utječe osobni sustav vrijednosti	
	Umije prepoznati posebne potrebe učenika i pružiti odgovarajuću pomoć	
	Umije prepoznati nadarene učenike i raditi s njima na odgovarajući način	Uči jezike
	Potiče međukulturalno uvažavanje i poštivanje među učenicima	
	Svjestan je vlastitih stajališta i uvjerenja	
Razumije vrijednosne sustave učenika i njihovih obitelji		

Predanost vrijednostima socijalne inkluzije	Ima visoka očekivanja neovisno o podrijetlu učenika	Prije nastave priprema se istražujući kako obrazovanje doprinosi socijalnoj uključenosti
	Poштуje svu djecu, snaži njihovo dostojanstvo i osjećaj vrijednosti	
	Vjeruje u sposobnost učenja svakog djeteta	
	Pomaže svoj djeci da postanu punopravni članovi društva	
	Razumije čimbenike koji stvaraju koheziju i isključenost u društvu	
	Razumije sociološku i kulturološku dimenziju obrazovanja	
	Razumije doprinos obrazovanja razvoju kohezije u društvima	
Upoznat je s konvencijama o pravima djeteta i suzbijanju diskriminacije		

Izvor: Batarelo Kokić, Vukelić i Ljubić (2009) prema rezultatima Tuning projekta, europskih dokumenata poput Zajedničkih europskih načela za kompetencije i kvalifikacije nastavnika i unapređivanje kompetencija za 21. stoljeće.

U Tablici 1 vidljivo je kako se kompetencije za inkluziju u navedenom okviru određuju u odnosu na nastavnikov personalizirani pristup učeniku i nastavnom procesu, razumijevanju i uvažavanju raznolikosti kod učenika (s obzirom na spol, društveni-ekonomski status, kulturu, jezik, religiju, stil učenja te poteškoću u razvoju) te njegovoj predanosti vrijednostima inkluzije. Navedenim nastavničkim kompetencijama za inkluziju naglašava se pedagoška dimenzija uspješne organizacije i provedbe inkluzije u školi.

Prema Nacionalnom okvirnom kurikulumu za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje RH (2011), uključujuće ili inkluzivno obrazovanje temelji se na osiguranju uvjeta, koji u redovitom školskom sustavu, omogućuju djeci i učenicima s teškoćama stjecanje što više očekivanih postignuća. Pri tome odgojno-obrazovna ustanova postaje interaktivna zajednica koja uči i koja teži svim učenicima osigurati iskustvo uspješnosti i pripremu za svijet rada i život u odrasloj dobi. Zbog različitosti među učenicima, javlja se sve veća potreba za individualiziranim kurikulumom.

S pedagoškog gledišta misli se da, ukoliko se učeniku pruži primjerena podrška u učenju i poučavanju, utoliko on postiže maksimum u stjecanju znanja, vještina i navika u skladu sa svojim sposobnostima. Upravo zbog toga potrebno je razvijati programe i modele poučavanja za rad s djecom s posebnim potrebama na razini fakultetskog obrazovanja.

U suvremenom pedagoškom diskursu to bi značilo da je ključna zadaća nastavnika uspostaviti sklad između učenikovih sposobnosti i sastavnica kurikuluma. Cilj navedenog bio bi uspješan ishod učenja i zadovoljan učenik.

U planiranju i formiranju individualiziranih kurikuluma nastavnici koriste Bloomovu taksonomiju razina znanja i ciljeva, a na kojoj će moći uspješno planirati moguće ishode učenja (Vizek-Vidović i sur., 2003). Izrada individualiziranih kurikuluma pretpostavlja odabir onih ciljeva/aktivnosti koje učenik može uspješno obaviti, te pritom postići znanja iz pojedinih područja. Organizacija i nadopuna nastavnog procesa takvim programima olakšava rad nastavnicima, a i učenicima iz razloga što različitosti predstavljaju poticaj za sudjelovanje u redovitom nastavnom procesu, a ne prepreku. To jest cilj inkluzivnog obrazovanja. Koncept obrazovne inkluzije termin posebne obrazovne potrebe definira na jedan nov način. Pri tome se misli na jednako obrazovanje za svu djecu, kojim se promiče pravo svakog djeteta da, bez obzira na njegovo fizičko, intelektualno, emocionalno, socijalno, jezično ili drugo stanje, bude uključeno u odgojno-obrazovni sustav, odnosno u redovne škole. Stajalište da provedba i razvoj obrazovne inkluzije na razini škole zahtijeva promjenu cjelokupne odgojno-obrazovne prakse s posebnim naglaskom na primjenu koncepta „odgoja i obrazovanja za sve“, podupiru mnogi autori (Booth, 1995; Kugelmass, 2001; Mittler, 2006, Brantlinger, 1997; Skrtić, 1991 u Ainscow 2010 istraživanja).

Cilj inkluzije u školi preokret je od tradicionalnog pogleda na sadržaje specijalne pedagogije do primjene novih pristupa pri uključivanju djece s posebnim obrazovnim potrebama u sustav redovnog školovanja. Može se reći da primjena neprikladnih nastavnih metoda i oblika rada od strane nastavnika, a koje nisu u skladu sa kurikulumskim promjenama, uvelike ograničavaju provedbu inkluzije na razini neposredne školske prakse.

Utemeljenje tzv. „organizacijske paradigme“ inkluzivnog obrazovanja (Dyson i Millward, 2000) javlja se kao sve veća potreba odgojno-obrazovnih sustava. Pri tome se misli na potrebu jasne operacionalizacije inkluzije na razini razrednog okruženja, gdje termin „uključenost u sustav redovnog školovanja“ podrazumijeva i aktivno sudjelovanje svih učenika u nastavnom procesu.

Obrazovna inkluzija predstavlja kontinuirani proces učenja i poučavanja djece s posebnim potrebama čija je konceptualizacija u pedagoškom kontekstu od iznimne važnosti. Budući da inkluzija u obrazovanju ima značenje uključivanja sve djece i mladih u sustav redovnog školovanja ona postaje temelj za sudjelovanje i pozitivne ishode učenja kod svih učenika. Za uspješnu organizaciju nastavnog procesa, u kojem aktivno sudjeluju učenici s posebnim obrazovnim potrebama, potrebne su mnoge nastavne ideje za realizaciju uspješnog poučavanja primjerenog svim učenicima. Pri tome se misli na pedagoški kontekst obrazovne inkluzije koji je isključivo usmjeren na ulogu nastavnika u procesu učenja i poučavanja. Odnos nastavnika i učenika, odnos nastavnika prema različitostima kod učenika, primjena novih nastavnih metoda osnovni su koraci u osnivanju jedne inkluzivne pedagogije (Ainscow, 1999). Učinkovitost kvalitetnog planiranja, pripremanja i poučavanja prvotno se bazira na provedenom upoznavanju učenika, a sve to zbog uspješnijeg organiziranja nastavnog procesa. Pod navedenim misli se na upoznavanje ranijih iskustava, doživljaja i događaja, postojećih sposobnosti, obrazovnih vještina, ponašanja, interesa, tj. potreba učenika (Ivančić, 2010). Prema istoj autorici jedan od modela uspješnog planiranja i programiranja nastavnog rada s učenicima može pomoći početna procjena razvijenosti obrazovnih vještina pomoću različitih lista procjena. Jedan je od takvih primjera lista procjene osobitosti školskog učenja koja se sastoji od dva dijela kojima se pobliže određuju

sljedeće kategorije: razvojne teškoće učenika i osobitosti školskog učenja. U prvom se dijelu upisuju opći podatci (naziv škole, ime učenika/učenice, potreba za prilagodbom ciljeva/obrazovnih postignuća i/ili didaktičko-metodičkog pristupa i teškoće prisutne u učenika (na području percepcije, mišljenja, govora, pažnje, koncentracije, pamćenja, motorike, emocija i ponašanja) te predmeti za koje se izrađuje individualizirani odgojno-obrazovni program. Identifikacija određene teškoće kod učenika na vrijeme je važna iz razloga što se javlja potreba za pravovremenom podrškom u nastavi. Drugi dio liste procjene odnosi se na bliže određivanje osobitosti školskog učenja na sljedećim područjima: komunikacije, brojanja, računanja i mjerenja, praktičnog rada, orijentacije u vremenu i prostoru, strategija učenja (primjena pravila i definicija, način rješavanja zadataka, organizacija učenja, odnos prema učenju, usvojenosti i iskazivanja znanja) (Ivančić, 2010).

Kvaliteta rada nastavnika u razrednom okruženju uzrokuje efikasnu odgojno-obrazovnu praksu na razini cijele škole. Proučavanje odgojno-obrazovnog rada nastavnika, te njegovih osobina postaje istraživačkim predmetom različitih područja znanosti, a njegova je uloga u školskom procesu pitanje za kojim se javlja interes već od nastanka prvih škola. Uloga nastavnika u kreiranju kurikuluma škole nije jednostrana. Nastavnik nema moć, niti vlast nad informacijama te učenik nije samo pasivni primatelj znanja (Day, 1999). Njegov se položaj znatno mijenja, od tzv. „posrednika znanja“ on postaje „savjetnik za učenje“ (Razdevšek-Pučko, 2005), te učeniku pomaže u stjecanju potrebnih kompetencija za život i rad.

U okviru odgojno-obrazovnog sustava neke zemlje, uspješnost pojedinih školskih reformi, učinkovitost nastavnog procesa, kvaliteta odnosa nastavnik – učenik, kao i kvaliteta mnogih drugih čimbenika škole upravo ovise o samom nastavniku. Pri tome se naglašava važnost procesa, a ne samo rezultati pojedine odgojno-obrazovne aktivnosti u školi.

U kontekstu inkluzivne kulture učitelji i nastavnici ključne su osobe koje razvijaju kulturu škole, te tako i ostvaruju postavljene ciljeve, i to u razrednom okruženju i izvan njega. U svrhu što kvalitetnije odredbe sastavnica kvalitetnog i uspješnog nastavnika, realizirana su mnoga znanstvena i stručna istraživanja s ciljem ustanovljivanja poželjnih osobina nastavnika u školskom okruženju.

U tom procesu provođenje inkluzivnog odgoja i obrazovanja u školi zahtijeva nov kurikulumski pristup usmjeren na novije metode i nove kompetencije koje su u skladu sa zahtjevima suvremenih zahtjeva društva i kulture. Inkluzivno obrazovanje ima cilj omogućiti svakom djetetu mogućnost učenja i postignuća u okviru redovnih škola, a učitelji i nastavnici imaju potpunu odgovornost u procesu učenja i poučavanja u razrednom kontekstu. Prema Stainbacku (1990) jedna je od najvećih prepreka uspješne provedbe inkluzije u razredu nedostatak primjerene izobrazbe nastavnika na razini visokoškolskog obrazovanja, te nedostatak kompetencija za primjenu inkluzije. Nastavnici, kao ključni sudionici procesa inkluzivnog odgoja i obrazovanja, imaju i odgojni i obrazovni zadatak u školi. U kontekstu inkluzivnog procesa u školi odgojni zadatak odnosi se na poticanje inkluzivnih vrijednosti s naglaskom na razvoj svijesti o različitostima kod djece te kako su upravo različitosti poticaj za rad u svim aktivnostima škole. Obrazovni zadatak usmjeren je na osmišljavanje i provedbu nastavnih jedinica pri kojima se uvažavaju individualne mogućnosti svakog učenika. U kontekstu odgojno-obrazovnog sustava Hrvatske učitelji i nastavnici upoznaju se s novim nastavnim strategijama i metodama na seminarima koje organizira Agencija za odgoj i obrazovanje. Hrvatski nacionalni kurikulum kroz definirane ciljeve i zadatke nastavnicima omogućuje kreiranje nastave usmjerene na razvijanje individualnih mogućnosti svakog djeteta. Svaki učitelj i nastavnik ima slobodu unošenja inovacija u nastavni proces, i to tako što primjenom novih metoda i oblika rada kreira nastavne jedinice usmjerene prema mogućnostima svakog djeteta. Nastavni proces predstavlja dinamičnu aktivnost čiji je cilj pozitivan ishod učenja, pri čemu učenikova različitost predstavlja poticaj za odgojno-obrazovno djelovanje nastavnika, a ne prepreku istom.

Popis kompetencija nastavnika za inkluziju prikazanih u tablici 1 rezultat je istraživanja koje se provelo u suradnji s ETF-om (*European Training Foundation*) 2009. godine na uzorku od pet osnovnih škola kod nas. Ciljane skupine bili su roditelji i nastavnici te članovi školskog stručnog osoblja. Cilj je istraživanja bio postavljen kroz tri istraživačka pitanja, i to: koje se kompetencije nastavnika relevantne za inkluzivno obrazovanje, kakvo je trenutno stanje po pitanju ulaznih informacija, procesa i ishoda fakultetskog i profesionalnog usavršavanja nastavnika za inkluzivno obrazovanje, te kako unaprijediti pripremu nastavnika?

Rezultati su navedenog istraživanja pokazali da su nastavnici svjesni kako tijekom svog visokoškolskog obrazovanja nisu stekli potrebne vještine za rad u inkluzivnim okruženjima te kako studijski programi ne posvećuju dovoljno

pažnje razvoju kompetencija potrebnih za inkluzivno obrazovanje. Nastavnici koji su sudjelovali u navedenom istraživanju izjavili su kako ih je njihovo obrazovanje pripremio za rad s redovitom učeničkom populacijom, a problemi s kojima se susreću u neposrednoj odgojno-obrazovnoj praksi iziskuju veliko znanje o specifičnim oblicima i metodama rada. Neki pak autori (Batarelo Kokić, Vukelić i Ljubić 2009) smatraju da su potrebe za razvojem kompetencija nastavnika za inkluzivnu nastavu donekle zadovoljene te da nastavnici imaju osnovna znanja i vještine potrebne za individualne pristupe nastavi.

Ravnatelj i inkluzivna kultura škole

Položaj ravnatelja mijenja se kako god se mijenjaju društvo i škola. Promjene u društveno-kulturnom kontekstu zahtjeva promjene u školskom okruženju i promjene u vođenju i upravljanju školom. Ravnatelj je u svom radu izložen mnogim čimbenicima koje treba uspješno integrirati da bude kvalitetan i transparentan u odnosu prema učiteljima, nastavnicima, učenicima, roditeljima i ostalom kolektivu u školi. U obrazovnom kontekstu uspješan je onaj ravnatelj koji poznaje organizaciju rada škole u svim segmentima, koji ima jasan cilj – usklađen s misijom i vizijom škole. U kontekstu inkluzivne kulture škole to bi značilo prihvatiti različitosti učenika kao motiv za kvalitetan rad, a ne kao moguću prepreku u učenju i poučavanju.

Osim ravnatelja uloga stručno-razvojne službe vrlo je važna u kontekstu razvoja inkluzivne kulture škole. Uloga drugih sudionika procesa odgoja i obrazovanja jednako je značajna u realizaciji postavljenih odgojno-obrazovnih ciljeva u školi i izvan nje. Kako se novi zadatci postavljaju pred učenike i nastavnike, tako se i mijenja uloga ravnatelja i stručno- razvojne službe u pružanju odgovora odgojno-obrazovnoj praksi. Prema Staničiću (2004) ravnatelj u školi vodi stručno-pedagoške i administrativno-organizacijske djelatnosti škole. On se brine da škola dobro funkcionira te da stručno i tehničko osoblje škole uredno izvršava postavljene zadatke. Briga ravnatelja usmjerena je na kadrovske i materijalne potrebe škole, na stručno usavršavanje nastavnika, opremanje škole s potrebnim nastavnim sredstvima i pomagalicama, komuniciranje sa službama prosvjetnih vlasti i politike i društvenom zajednicom u kojoj se škola nalazi. Učinkovito vođenje škole i svih njezinih procesa ključan je čimbenik realizacije provedbe inkluzije na razini školske prakse. Učinkovito vođenje povećava spremnost škole na suočavanje s novim izazovima, a čime ravnatelj kontrolom i evaluacijom procjenjuje koliko uspješno škola postiže

ciljeve i poduzima ispravne postupke kako bi se izvedba ciljeva poboljšala (Jurić, 2007). U relaciji s provođenjem inkluzije u školi, to bi značilo poticanje međusobne suradnje školskog i nastavnog osoblja, ali i poticanje suradnje škole s lokalnom zajednicom i organizacijama na nacionalnoj razini. Neka istraživanja (McGuigan i Hoy, 2006; Dorczak, 2011; Engels, Hotton, Devos, Bouchenooghe i Aelterman, 2008 i Jurasaitė-Harison i Rex, 2010) naglašavaju ravnatelja kao ključnu osobu za suvremeno vođenje i upravljanje školom te kao glavnog subjekta nositelja i pokretača promjena u okviru školske prakse. Tako ravnatelj predstavlja ključnu osobu u kreiranju pozitivne i suradničke kulture škole, akademskog optimizma i inovacija u pristupu i radu u programskim smjernicama. Dobrim ravnateljem smatra se onaj koji posjeduje svijest o važnosti pozitivne kulture škole kao čimbenika pokretača dobrih promjena i razvoja škole u cijelosti.

U suvremenim društvenim promjenama te u procesu decentralizacije škola uloga ravnatelja mijenja se na način da ravnatelj postaje imidž škole i njezine kulture (Staničić, 1994) te time kontinuirano osigurava uvjete za optimalan razvoj škole i svih procesa u njoj. Zadaća je ravnatelja da jasno formuliра specifične ciljeve škole te s njima upozna sve sudionike odgojno-obrazovnog procesa. U posljednje vrijeme, a u skladu s promjenama u društveno-kulturnom kontekstu, sve je prisutnija ideja da osnovna zadaća ravnatelja nije samo da brine o svemu što je zacrtano u nastavnom planu, već da promišlja i harmonizira cjelokupnu djelatnost škole te da poveća njezinu harmoniju (Sekulić-Majurec, 2007 prema Bush, 1995). Time se uloga ravnatelja decentralizira i tako postaje odgovoran za školu i njezin cjelokupan razvoj potičući suradnju škole i ostalih vanjskih čimbenika koji su u suradnji sa školom.

Uloga sudionika procesa odgoja i obrazovanja u odnosu na kurikulumske promjene zahtijeva primjenu novih metoda i oblika rada. Uspješno izvršavanje uloga učitelja, nastavnika, ravnatelja i stručno-razvojne službe škole pretpostavlja bogata stručna znanja i informiranost o novim znanstvenim spoznajama koje imaju veze s neposrednom školskom praksom. Pri provođenju obrazovne inkluzije u školi, stručno-razvojna služba ima zadatak usmjeriti nastavnike na primjenu metoda i oblika rada s naglaskom na uvažavanje mogućnosti svakog djeteta. Pri tome školski pedagog ima ključnu ulogu u podizanju stručne kompetencije nastavnika (Sekulić-Majurec, 2007). Pedagog škole usmjeren je na aktivno uključivanje u planiranje i programiranje rada škole gdje se posebno ističe poticaj na nove načine rada, nove načine evaluiranja i stvaranje novog radnog ozračja u školi (Jurić i sur., 2001).

Uloga ravnatelja usmjerena je na koordinaciju i/ili vođenje aktivnosti u školi s naglaskom na razvoj pozitivnih odnosa između sudionika odgojno-obrazovne prakse u školi. Za pozitivnu kulturu odgojno-obrazovne ustanove važno je da ravnatelj razvija odnose temeljene na poštivanju. Nužno je da u svakodnevnom pristupu rješavanju problema štiti prava i dostojanstvo učenika, učitelja i ostalih zaposlenika. Temeljna pretpostavka za kreiranje inkluzivne kulture škole jasno su definirani ciljevi provedbe inkluzije u školi. Inkluzija u obrazovnom kontekstu podrazumijeva pozitivnu promjenu cjelokupne školske prakse, a neka određenja prikazana su u tablici dolje.

Tablica 2. Određenja inkluzije u obrazovanju

INKLUZIJA U OBRAZOVANJU OBUHVAĆA
1. Povećanje sudjelovanja učenika u životu škole promatrano kroz aspekt školske kulture, nastavnog plana i programa, školske zajednice,
2. promjena školske kulture, politike i prakse radi što kvalitetnijeg odgovora na različitosti učenika u zajednici,
3. smanjivanje prepreka za učenje i sudjelovanje svih učenika, ne samo onih s poteškoćama u razvoju,
4. kvalitetno učenje pri čemu se nadilaze prepreke za učenje i sudjelovanje svih učenika,
5. pogled na različitosti učenika kao na resurs za potporu u učenju, a ne na prepreku za sudjelovanje,
6. priznavanje prava svih učenika na obrazovanje na razini lokalne zajednice,
7. isticanje uloge škole u izgradnji lokalne zajednice i razvijanju vrijednosti, kao i u povećanju postignuća u svim oblastima rada i života,
8. njegovanje odnosa uzajamne potpore između škola i svih društvenih subjekata,
9. prihvaćanje da je inkluzija u obrazovanju jedan vid inkluzije u društvu.

Izvor: Adaptirano prema Booth i Ainscow, 2002:3

U daljnjem razmatranju važnih elemenata za provođenje inkluzivnog odgoja i obrazovanja u odgojno-obrazovnoj ustanovi, uloga je stvaralaštva u provedbi inkluzije na razini školske prakse važna jer je za školu stvaralaštva karakteristično da se nastoji učenika stimulirati na slobodno izražavanje, projektiranje vlastitih modela i hipoteza koji potiču individualnost, otkrivanje samog sebe te svojih sklonosti i skrivenih mogućnosti (Previšić, 1999).

U kontekstu organizacije rada škole i cjelokupne školske prakse naglasak je usmjeren na kvalitetnu suradnju svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa škole, a u duhu razrednog okruženja naglasak je usmjeren na važnu suradnju učenika i učitelja ili nastavnika pri čemu se kontinuirano izgrađuje svijest o prihvaćanju i uvažavanju različitosti među učenicima.

Budući da kultura škole kao odgojno-obrazovne ustanove uključuje niz važnih čimbenika koji su materijalne, kadrovske, programske i organizacijske strukture, definiranje jasne misije, vizije i ciljeva usmjereno je na dinamično upravljanje i vođenje školom. Sudjelovanje je ravnatelja u organizaciji obrazovne inkluzije pretpostavka njezine uspješne provedbe na razini cjelokupne školske prakse. Ravnatelj u vođenju škole mora dobro poznavati strukturu organizacije rada škole, mora poticati dvosmjernu komunikaciju na svim razinama suradnje, te razvijati samostalnost i motivaciju u realizaciji postavljenih ciljeva.

Ravnopravna i suradnička uloga sudionika školskog procesa usmjerena je na kreiranje kvalitetne odgojno-obrazovne prakse uz uvažavanje i prihvaćanje različitosti te primjenu metoda i oblika rada prilagođenih mogućnostima svakog učenika.

Inkluzija čini dio svakodnevne školske prakse, a razvoj inkluzivne kulture postaje kontinuirana zadaća suvremenog vođenja i upravljanja odgojno-obrazovnom ustanovom.

PITANJA ZA RAZMIŠLJANJE, REFLEKSIJU I SAMOVREDNOVANJE

- ✓ Možete li navesti potrebne organizacijske, materijalne i kadrovske pretpostavke za provedbu inkluzije u Vašoj školi?
- ✓ Objasnite ulogu sudionika neposredne školske prakse u provedbi inkluzije!
- ✓ Navedite, prema Vašem mišljenju, temeljna obilježja inkluzivne škole!

Literatura

1. Ainscow, M. (1999). Understanding the development of inclusive schools, Falmer press, London
2. Ainscow, M., Booth, T. i Dyson, A. (2006). Improving school, developing inclusion, Routledge, London
3. Bartolome, L.I. (1994). Beyond the methods fetish: towards a humanising pedagogy. Harvard Education Review. 54,2, 173–194
4. Batarelo Kokić, I., Vukelić, A. i Ljubić, M. (2009). Mapiranje politika i praksi za pripremu nastavnika za inkluzivno obrazovanja u kontekstima socijalne i kulturalne raznolikosti, ETF (European training foundation)
5. Bloom, B. S. (1984). Taxonomy of Educational Objectives Book 1: Cognitive Domain, Longman, New York
6. Booth T., Ainscow M. (2002): „*Index for Inclusion: Developing Learning and participation in schools*“ (Centar for Studies on Inclusive Education)
7. Croll, P. i Moses, D. (2000). Special Needs in the Primary School: One in Five? Cassell: London.
8. Day, C. (1999). Developing teachers, The challenges of lifelong learning. Farmer press, London
9. Dorczak, R. (2011). School organizational culture and inclusive educational leadership, Contemporary management quarterly, No. 2, 45–55
10. Državni pedagoški standardi (NN 63/2008)
11. Engels, N., Hotton, G., Devos, G., Bouckenooghe, D. i Aelterman, A. (2008). Principals in schools with a positive school culture, Educational Studies, Vol. 34, No. 3, 159–174

12. Farrell, P. (1997). *Teaching Pupils with Learning Difficulties*. London, Cassell.
13. Florian, L., Black-Hawkins, K. (2010). *Exploring Inclusive Pedagogy*. British Education Research Journal, July
14. Giesecke, H. (1993). *Uvod u pedagogiju*, Educa, Zagreb
15. Hargreaves, A. (2004). Inclusive and exclusive educational change: Emotional responses of teachers and implications for leadership. *School leadership and Manangement* 24, 2: 287–309
16. Hegarty, S. i sur. (1981). *Educating Pupils with Special Needs in the Ordinary School*. Windsor: National Foundation for Education research, Nelson
17. Ivančić, Đ. (2010). *Diferencirana nastava u inkluzivnoj školi*, Alka script, Zagreb
18. Jenkinson, J. (1997). *Mainstream or Special? Educating Students with Disabilities*. Routledge, London
19. Jurasaitė – Harbison, E. i Rex, L. A. (2010). School cultures as contexts for informal teacher learning, *Teaching and Teacher Education*, 26, 267–277
20. Jurić, V. (2007). *Kurikulum suvremene škole u Kurikulum-teorije, metodologija, sadržaj i struktura*, ur. Prvišić, V., Zavod za pedagogiju, Školska knjiga, Zagreb
21. Jurić, V. (2005). *Kurikulum suvremene škole*, *Pedagogijska istraživanja*, 2(2), 185–197
22. *Key Competences for Lifelong Learning (2006)*. European reference framework, office for official publications of the European Communities, Luxembourg
23. Krampač-Grljušić, A. i Marinić, I. (2007). *Posebno dijete: priručnik za učitelje u radu s djecom s posebnim obrazovnim potrebama*, Grafika, Osijek
24. Kudek Mirošević Jasna (2007). *Inclusive education in Croatia; Regional Workshop-Europe on Inclusive Education*, UNESCO, Sinaia, Romania, http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Inclusive_Education/Reports/sinaia_07/croatia_inclusion_07.pdf
25. Marsh, C., J. (1994). *Kurikulum – temeljni pojmovi*, Educa, Zagreb
26. McGuigan, L. i Hoy, W. K. (2006). *Principal Leadership: Creating a culture of academic optimism to improve achievement for all students*, *Leadership and policies in school*, No. 5, 203–229
27. Mijatović, A. i suradnici (1999), *Osnove suvremene pedagogije*, Hrvatski pedagoško-književni zbor, Zagreb
28. Mijatović, A., Previšić, V. I Žužul, A. (2000). *Kulturni identitet i nacionalni kurikulum*, Zagreb, *Napredak*, 141 (2), 135–147

29. Mittler, P. (2006). *Working towards inclusive education, social contexts*, David Fulton Publishers
30. Muthukrishna, N. i Schluter, H. (2011). *Towards Socially Just, Inclusive School Cultures*, ISEA, Volume 39, No. 1
31. Nacionalni Okvirni Kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2011). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, Republika Hrvatska, Zagreb
32. Poljak, V. (1991). *Didaktika, Školska knjiga*, Zagreb
33. Previšić, V. (1999). *Škola budućnosti: humana, stvaralačka i socijalna zajednica*, Napredak, br.1, Zagreb
34. Sekulić-Majurec, A. (2007). *Uloga sudionika odgojno-obrazovnog procesa u stvaranju, provedbi i vrednovanju kurikuluma u Kurikulum- teorije, metodologije, sadržaj i struktura*, (ur.) Previšić, V., Školska knjiga, Zagreb
35. Smith, M. K. (2000). „Curriculum theory and practice“, *The encyclopedia of informal education*, www.infed.org/biblio/b-curric.htm
36. Stainback, W. & Stainback, S. (Eds.). (1990). *Support Networks for Inclusive Schooling: Interdependent Integrated Education*. Baltimore: Brookes Publishing.
37. Staničić, S. (1994). *Uloga ravnatelja u svijetlu promjena hrvatskog školstva*, *Napredak*, 135 (4), 385–394
38. Stevanović, M., Ajanović, Dž. (1997). *Školska pedagogija*, Tonimir, Varaždinske toplice
39. Tillmann, K., J. (1994). *Teorije škole/ autori priloga Wolfgang Klafki*, Educa, Zagreb
40. Vican, D., Bognar, L. i Previšić, V. (2007). *Hrvatski nacionalni kurikulum, u Kurikulum; teorije, metodologija, sadržaj i struktura*, ur. Previšić, V., Školska knjiga, Zagreb
41. Vican, D. (2006). *Odgoj i obrazovanje u Hrvatskoj u kontekstu europskih vrijednosti*, *Pedagogijska istraživanja*, 3 (1), 9–20
42. Vizek-Vidović, V., Vlahović-Štetić, V., Rijavec M., Miljković D. (2003). *Psihologija obrazovanja*, IEP-VERN, Zagreb
43. Vrcelj, S. (2000). *Školska pedagogija, Tiskara i grafika Žagar*, Filozofski fakultet Rijeka
44. Vukasović, A. (2001). *Pedagogija, Katolički zbor „Mi“*, Zagreb

SUBJEKTIVNA DOBROBIT I ZADOVOLJSTVO ŽIVOTOM KOD NASTAVNIKA I RAVNATELJA

Zvezdan Penezić

Zašto pročitati ovo poglavlje?

Zadovoljstvo životom i njemu srodni pojmovi kao što su subjektivna dobrobit, sreća i kvaliteta života noviji su konstrukti tzv. pozitivne psihologije koji se nastoje međusobno razlučiti, istražiti i teorijski pojasniti. Zadovoljstvo životom prilično je često spominjano istraživačko područje, a od znanstvenog je interesa kako za psihologiju tako i za druge znanstvene discipline. Pregled literature o zadovoljstvu životom navodi na to da se zadovoljstvo životom promatra kao sastavni dio šireg koncepta subjektivne dobrobiti. Taj širi koncept uključuje kao kognitivnu komponentu zadovoljstva životom te kao afektivnu komponentu pozitivne afekte i negativne afekte, pri čemu noviji rezultati indiciraju kako kognitivna komponenta ima nešto veći značaj. Nakon čitanja ovog poglavlja moći će se jasno definirati i razlikovati komponente koje čine zadovoljstvo životom te odrediti kako ga razlučiti od drugih sličnih koncepata. Nadalje, u tekstu se navode i neki korelati koji se najčešće promatraju kao odrednice na osnovi kojih pojedinci oblikuju svoje procjene (ne)zadovoljstva životom. Stoga će biti prepoznat značaj pojedinih korelata i mogućnost predviđanja zadovoljstva životom na osnovi njih. Naglašava se i važan utjecaj dimenzija ličnosti i životne dobi pojedinaca na zadovoljstvo životom. Konačno, prikazuju se i neki rezultati istraživanja provedenih s ciljem utvrđivanja značajki koje određuju zadovoljstvo životom i zadovoljstvo poslom nastavnika i ravnatelja. Na osnovi toga moći će se razlikovati doprinos različitih elemenata koji determiniraju radno i životno zadovoljstvo djelatnika u školskom kolektivu, te prepoznati načine na koje se na njih može djelovati.

Uvod

Kao odgovor na istraživanja negativnih ishoda, ali i vanjskih uvjeta u kojima ti ishodi nastaju ili se održavaju, pokret pozitivne psihologije usmjerio je znanstveni pristup ka istraživanju pozitivnog individualnog iskustva i time započeo s istraživanjima pozitivnih ishoda poput istraživanja psihološke i subjektivne dobrobiti, kreativnosti i sreće. Unutar tog područja (posebno u sklopu istraživanja subjektivne dobrobiti) pojavio se i koncept zadovoljstva životom. Paralelno s razvojem pozitivne psihologije počelo se tragati i za mjerom društvenog napretka u područjima sociologije, politologije i ekonomije, koja bi bila alternativa strogim ekonomskim mjerama, kao što je bruto društveni proizvod, te se kao rezultat te potrage razvio koncept kvalitete života. Dakle, može se utvrditi da se ovdje radi o konceptima koji su u posljednjih nekoliko desetljeća široko i detaljno istraživani. Stoga će se u nastavku dati pregled osnovnih definicija spomenutih konstrukata, načina njihova mjerenja te njihove strukture i relacija s drugim konstruktima na osnovi kojih je moguće predviđati i zadovoljstvo pojedinaca. Na kraju, dan je pregled nekih istraživanja šireg koncepta subjektivne dobrobiti i užih koncepta zadovoljstva životom te nastavničkim poslom na različitim razinama obrazovnog sustava, ali i poslom ravnatelja različitih obrazovnih institucija.

Definiranje zadovoljstva životom i subjektivne dobrobiti

Kao rezultat niza teorijskih pristupa postoje i brojne definicije subjektivne dobrobiti, a na osnovi njih i više različitih pristupa proučavanju njezine strukture.

Kao sinonimi vrlo često nalaze se pojmovi “sreća” (*happiness*), “zadovoljstvo životom” (*life satisfaction*) (Diener, 1984, 1994; Diener, Lucas i Oishi, 2005), “well-being” (Veenhoven, 1996), “kvaliteta života” (*quality of life*), “zadovoljstvo” (*satisfaction*), “uživanje” (*enjoyment*)... Zamjenjivost tih pojmova svakako ukazuje na činjenicu da se radi o globalnim procjenama zadovoljstva, a ne zahvaćanju nekih trenutnih, promjenjivih stanja i raspoloženja.

Koncept kvalitete života ideološki se vezuje uz prosvjetiteljstvo koje promiče samoaktualizaciju i sreću kao središnje vrijednosti. Naime, u 19. stoljeću to je manifestirano kroz utilitarističko vjerovanje da je najbolje društvo ono koje omogućava najveću sreću najvećem broju pojedinaca (Veenhoven, 1996). Riječ je o Benthamovu konceptu utilitarizma prema kojemu moralna kvalite-

ta ponašanja treba biti procjenjivana prema posljedicama za sreću i u tom smislu on navodi kako cilj treba biti „veća sreća za najveći broj pojedinaca“ (Veenhoven, 2010).

Sredinom 20. stoljeća pod pojmom kvalitete života podrazumijevao se životni standard, a istraživanja kvalitete života u tom su razdoblju uglavnom proizlazila iz ekonomije. Povećanjem životnog standarda, istraživanja kvalitete života usmjerila su se na opažanje zadovoljenja osobnih i društvenih potreba, a provodila su se pretežito u području sociologije. Sedamdesetih godina istraživanja kvalitete života usmjerila su se na subjektivne pokazatelje kvalitete života (Vuletić, 2011).

Kako se tijekom povijesti mijenjalo gledište i dominantna disciplina, mijenjale su se i definicije. Svjetska zdravstvena organizacija definira kvalitetu života kao *individualnu percepciju vlastite pozicije u životu u kontekstu kulture i vrijednosnog sustava u kojem pojedinac živi i u odnosu na vlastite ciljeve, očekivanja, standarde i brige*. Kvaliteta života širok je koncept na koji utječe pojedinačno fizičko i psihičko stanje, razina neovisnosti, socijalni odnosi, osobna vjerovanja te pojedinačan odnos prema istaknutim značajkama okoline u kojoj živi (WHO, 1997). I Eurostat, koji objavljuje statističke podatke o kvaliteti života na razini Europske unije, nudi sličnu definiciju kvalitete života, prema kojoj je ona širok koncept koji obuhvaća velik broj različitih dimenzija. Pojam kvalitete života obuhvaća objektivne čimbenike (npr. materijalni resursi, zdravlje, radni status, životni uvjeti i mnogi drugi), ali i subjektivnu percepciju tih objektivnih čimbenika.

Cummins (1996) na kvalitetu života gleda multidimenzionalno i smatra da ona sadrži objektivnu i subjektivnu komponentu pri čemu se svaka sastoji od sedam domena: materijalno blagostanje, emocionalno blagostanje, zdravlje, produktivnost, intimnost, sigurnost te zajednica. Objektivna komponenta u sebi sadrži kulturalno relevantne mjere objektivnog blagostanja, dok se subjektivna komponenta odnosi na zadovoljstvo životom.

Theofilou (2013) u pregledu literature o definiciji i mjerenju kvalitete života zaključuje kako se radi o kompleksnom, višeslojnom konstrukt koji zahtijeva višekratne pristupe iz različitih teoretskih područja. Također, navodi kako postoji značajno sinonimno korištenje različitih termina u tom području pa i objašnjavanje jednog termina drugim. Ferrans i suradnici (2005), također, postavljaju pitanje definicije kvalitete života te navode kako literatura sadrži veliki broj karakterizacija. Termin **kvaliteta života** koristi se za označavanje statusa mentalnog zdravlja, fizičkog funkcioniranja, simptoma, psihosocijalne prilagodbe, dobrobiti, zadovoljstva životom ili sreće. Budući da se koristi u svakodnevnom jeziku, često se koristi bez specifične definicije.

Osim objektivnih dimenzija, ispituje se i ukupno zadovoljstvo životom kroz subjektivnu dobrobit koja je definirana subdomenama: 1. zadovoljstvo životom (kognitivna procjena), 2. sreća (afektivna komponenta) i 3. eudemonija (smislenost/svrhovitost života) (Eurostat, 2015).

Felce i Perry (1993) definiraju kvalitetu života kao opće blagostanje koje uključuje objektivne čimbenike i subjektivno vrednovanje fizičkog, materijalnog, socijalnog i emotivnog blagostanja. Navedeni autori uključuju u tu definiciju osobni razvoj i svrhovitu aktivnost te naglašavaju važnost osobnog sustava vrijednosti kroz koji je kvaliteta života percipirana.

Eger i Maridal (2015) napravili su meta-analizu literature o dobrobiti te navode kako se u akademskoj i popularnoj literaturi termini kvalitete života, sreće, zadovoljstva životom i prosperiteta često sinonimno koriste s terminom dobrobiti, premda istraživanja i rječnici ukazuju na razlike među tim terminima. Sreća se često koristi za opisivanje trenutnih ugodnih emocija, dok se zadovoljstvo životom koristi za dugoročnu kognitivnu evaluaciju ukupnog života. Nadalje, prosperitet se često koristi u raspravama o ekonomskim uvjetima. Veenhoven smatra da termin dobrobiti treba biti korišten za označavanje generalne kvalitete života.

Zadovoljstvo životom jedan je od konstrukata koji u posljednjih nekoliko desetljeća izaziva pojačanu pozornost znanstvenika koji se bave širim područjem kvalitete života. Vrlo često se u području kvalitete života sinonimno koriste pojmovi zadovoljstvo životom, sreća, kvaliteta života, subjektivna dobrobit što rezultira nepostojanjem jasnih definicija i razgraničenja temeljnih pojmova i konstrukata.

Prva istraživanja, koja su uključivala mjere zadovoljstva životom, provedena su u SAD-u 1960-ih godina u području mentalnog zdravlja, a najznačajnije knjige objavili su Campbell i suradnici (1976), Andrews i Withey (1976), u nordijskim zemljama Allardt (1975), Njemačkoj Glatzer i Zapf (1984) te Australiji Heady i Wearing (1992) (sve prema Veenhoven, 1996).

Pojam zadovoljstva životom različito definiraju razni autori:

Campbell, Converse i Rogers (1976; prema Diener, 1984) kažu da je zadovoljstvo „*opažena razlika između aspiracija i dostignuća, koja se kreće od percepcije ispunjenosti do percepcije deprivacije*“.

Pavot i sur. (1991; prema Penezić, 2006) zadovoljstvo životom definiraju kao „*globalnu evaluaciju neke osobe o svom životu*“.

Fujita i Diener (2005) zadovoljstvo životom smatraju refleksijom na život u cjelini što nadilazi samo iskustvo pozitivnih emocija.

Penezić (2006) smatra kako zadovoljstvo životom predstavlja kognitivnu evaluaciju vlastita cjelokupnog života, a kroz koju svaki pojedinac procjenjuje svoj život.

Veenhoven (1996) kaže pak kako je zadovoljstvo životom stupanj do kojeg osoba pozitivno procjenjuje ukupnu kvalitetu svog života i jedan od indikatora kvalitete života.

Kao što je već i navedeno zadovoljstvo životom ipak se najčešće definira kao kognitivna komponenta subjektivne dobrobiti (Sousa i Lyubomirsky, 2001; Penezić, 1996, 2006). To se odnosi na evaluacijski proces u kojem osoba ocjenjuje kvalitetu svoga života prema vlastitu jedinstvenom setu kriterija (Bratko i Sabol, 2006). Procjene zadovoljstva životom subjektivne su te omogućuju osobi korištenje bilo koje informacije koju smatra relevantnom za evaluaciju svog života. Iako postoji slaganje o najvažnijim komponentama “dobrog života” (npr. dobri odnosi ili pak zdravlje), pojedine osobe pripisuju različitu težinu raznim komponentama i imaju druge standarde “uspješnosti” u pojedinim domenama života. Zato je važno ispitati globalnu procjenu nečijeg života, a ne samo zadovoljstvo pojedinim aspektima (Pavot i Diener, 1993; Sabol, 2005). Dakle, zadovoljstvo životom predstavlja mjeru kognitivne procjene kvalitete ukupnih životnih okolnosti u kojima pojedinac živi (Anderson, Dubois, Leončikas i Sandor, 2012).

Brojna istraživanja dobrobiti potvrđuju kako je zadovoljstvo životom kao kognitivna komponenta izdvojen, samostalan faktor unutar koncepta dobrobiti, odvojen od afektivnih indeksa. Rezultati istraživanja subjektivne dobrobiti u EU-u iz 2011. godine pokazuju kako ispitanici čine razliku između zadovoljstva životom u cjelini (kognitivni aspekt subjektivne dobrobiti) i osjećaja sreće (afektivni aspekt subjektivne dobrobiti). Između tih dviju mjera postoji jasna statistička veza koja je umjerena (koeficijent korelacije oko 0.65). Ipak, pokazuje i da ispitanici razlikuju ta dva koncepta (Anderson, Dubois, Leončikas i Sandor, 2012). Nekoliko je mogućih objašnjenja za tu činjenicu. Prvo, pojedinci mogu ignorirati ili poreći neke negativne emocionalne reakcije, ali i dalje imati svijest o nekim nepoželjnim čimbenicima u svom životu. Drugo, afektivne reakcije često su kratkotrajne i predstavljaju odgovor na neposrednu situaciju, dok procjena zadovoljstva životom može odražavati i dugoročnu perspektivu. Treće, afektiv-

ne reakcije mogu biti odraz nesvjesnih motiva i tjelesnih stanja u puno većem obimu nego kognitivne procjene zadovoljstva životom koje su većinom odraz svjesnih vrijednosti i ciljeva (Pavot i Diener, 1993).

Naime, u literaturi se pozitivne procjene zadovoljstva životom povezuju sa srećom i postignućem „dobrog života“, dok se negativne evaluacije zadovoljstva životom povezuju s depresijom i nesrećom (Proctor, Linley i Maltby, 2009). Zdrava psihološka stanja poput sreće i zadovoljstva životom često se smatraju posljedicom socijalnih i ekonomskih resursa i uspjeha, iako istraživanja ukazuju na dvosmjernu vezu (Lyubomirsky i suradnici., 2005; Proctor, Linley i Maltby, 2009).

Analiza longitudinalnih i transverzalnih podataka pokazuje da dobrobit i sreća predviđaju različite osobne, ponašajne, psihološke i socijalne pozitivne ishode (Lyubomirsky i suradnici, 2005; Proctor, Linley i Maltby, 2009) kao što i niska kvaliteta života i nesreća predviđaju početak depresije i psiholoških poremećaja i do dvije godine prije dijagnoze (Proctor, Linley i Maltby, 2009).

Ukratko, iako postoji i cijeli niz definicija subjektivne dobrobiti, može se kazati kako se pojam subjektivne dobrobiti odnosi na evaluaciju života koju čine pojedinci. Ta evaluacija uključuje kognitivne procjene zadovoljstva životom te afektivne procjene raspoloženja i emocija. Upravo na tim shvaćanjima i Diener (1984, 1996) subjektivnu dobrobit promatra kroz tri osnovne značajke:

1. subjektivna je i ovisi o iskustvu svake osobe,
2. uključuje pozitivne faktore, a ne samo odsutnost negativnih faktora,
3. predstavlja ukupnu procjenu svih aspekata života pojedinca, s naglaskom na subjektivnu evaluaciju života.

Teorije i modeli subjektivne dobrobiti

Pregledom literature uočava se postojanje različitih shvaćanja zadovoljstva životom i njemu srodnih pojmova kao što su subjektivna dobrobit (*subjective well-being*), sreća (*happiness*), kvaliteta života (*quality of life*). Iako bi se moglo očekivati da bude dosta teorijskih pristupa shvaćanju subjektivne dobrobiti i zadovoljstva životom zapravo je malo izvornih teorija, dok je više teorijskih spekulacija koje su samo dijelom povezane sa životnim zadovoljstvom.

Među značajnijim teorijama koje nastoje objasniti subjektivnu dobrobit pojedinaca valja izdvojiti *teoriju krajnjih točaka* koja polazi od pretpostavke da

se zadovoljstvo postiže zadovoljavanjem osnovnih potreba ili ciljeva. *Teorija ugone i bola* polazi, također, od zadovoljavanja potreba. Naime, ugodna i bol su povezani, pa je prvo potrebno postojanje nekog nedostatka, a nakon što se taj nedostatak poništi, zadovoljenjem potrebe, dolazi i do osjećaja zadovoljstva. *Teorija aktiviteta* polazi od pretpostavke da će osobe biti zadovoljnije ako su uključene u neku zanimljivu aktivnost. Pretjerano teške aktivnosti, međutim, dovode do anksioznosti, dok pretjerano lake aktivnosti dovode do dosade. Konačno, Headey (2008) smatra da značajnu ulogu u pojašnjenju subjektivne dobrobiti ima i *teorija uporišnih točaka*, koja smatra kako pojedinci imaju stabilne, ali različite razine subjektivne dobrobiti. Te su razine urođene i nisu podložne promjenama s dobi, već su sve promjene u biti tranzicijske točke nakon kojih se pojedinci vraćaju u početno stanje, odnosno na početnu razinu subjektivne dobrobiti.

U pokušajima teorijskog objašnjenja koncepata subjektivne dobrobiti i zadovoljstva životom razvijeni su i različiti *modeli*. Iako bi se moglo naći puno više modela, ipak se u literaturi najčešće spominju tri. To su strukturalni modeli pod imenima “*Top-down model*” (deduktivni model (“*odozgo prema dolje*”) i “*Bottom-up model*” (induktivni model (“*odozdo prema gore*”) te dinamički model ravnoteže (Galinha i Pais-Ribeiro, 2012).

Feist, Bodner, Jacobs, Miles i Tan (1995) isto kao i Lance, Lautenschlager, Sloan i Varca (1989) navode da prvi model (“*odozgo prema dolje*”) polazi od pretpostavke da pojedinci imaju dispozicije za interpretiranje života i na pozitivne i na negativne načine. Te dispozicije utječu na procjenu zadovoljstva u različitim područjima života. Taj je pristup bio karakterističan za prvi val istraživanja subjektivne dobrobiti. Glavni cilj istraživanja bio je utvrditi kontekstualne čimbenike subjektivne dobrobiti pojedinca, odnosno socio-demografske značajke sretnih ljudi pa su se analizirali materijalni uvjeti življenja, životni događaji i socio-politički konteksti. Međutim, rezultati istraživanja ukazivali su na to da kontekstualni čimbenici nisu najznačajniji u objašnjavanju subjektivne dobrobiti.

Drugi model smatra da se ukupan osjećaj zadovoljstva oblikuje na osnovi jednostavnog zbrajanja zadovoljstva u različitim domenama života kao što su na primjer, brak, posao i obitelj, tj. “*odozdo prema gore*” (prema Feist i sur., 1995). Za razliku od prvog modela ovdje važniju ulogu imaju objektivne okolnosti. Stoga je drugi val istraživanja subjektivne dobrobiti obilježen razvojem teorijskih modela i fokusiranjem na doprinos intrapersonalnih obilježja subjektivnoj dobrobiti, poput temperamenta, socijalnih usporedbi, jaza u postizanju ciljeva i prilagodbe. Istraživanja su testirala hipotezu po kojoj pojedinčeva in-

trapersonalna obilježja (afektivna i kognitivna) utječu na njegovu subjektivnu dobrobit. Rezultati provedenih istraživanja pokazali su kako su intrapersonalne varijable snažnije odrednice subjektivne dobrobiti od kontekstualnih obilježja, pa se uvriježilo mišljenje da su osobnost i pozitivne dispozicije glavni prediktori dobrobiti. Neki autori (Hadey i Wearing, 1992, Lykken i Tellegen, 1996), čak predlažu gledište da je subjektivna dobrobit stabilna kategorija koju određuju genetske dispozicije pojedinca. Iako zbog raznih događaja može doći do temporalnih varijacija te snažnih reakcija na nepovoljne okolnosti, nakon nekog vremena pojedinac se opet vraća na ishodište karakteristično upravo za njega. Naime, drži se kako tijekom vremena slabi utjecaj kontekstualnih čimbenika te se osoba opet „vraća“ na svoju izvornu razinu subjektivne dobrobiti koja je određena intrapersonalnim čimbenicima. To se istraživanjima i potvrdilo, pa se smatra kako je učinak životnih događaja na subjektivnu dobrobit kratkoročan, dok bi se ličnost pojedinaca mogla gledati kao ona koja ima dugoročan učinak.

Model dinamičke ravnoteže (Headey i Wearing, 1989) uključuje i utjecaj različitih dimenzija ličnosti na procjenu zadovoljstva. Taj model ne zasniva se isključivo na utjecaju dimenzija ličnosti već uključuje i određene objektivne pokazatelje i subjektivne procjene života u različitim područjima kao varijable koje utječu na zadovoljstvo. Upravo u tome, mogao bi se promatrati i kao vrlo blizak procjenama kvalitete života. Taj je model doveo do trećeg vala istraživanja subjektivne dobrobiti koji obilježava trend integriranja različitih linija istraživanja u holističke modele. Prema integrativnoj perspektivi, na subjektivnu dobrobit u dinamičkoj interakciji utječu različite varijable – osobna emocionalna stanja, prošli događaji, očekivanja od budućnosti i socijalne usporedbe. Neka istraživanja (prema Galinha i Pais Ribeiro, 2012) ukazuju na to kako različite komponente subjektivne dobrobiti imaju različite korelate. Pri tome razlikuju korelacije koje postoje za kognitivnu dimenziju (koja se odnosi na evaluacijski proces u kojem osoba procjenjuje svoj život prema vlastitu jedinstvenom skupu kriterija i vrijednosti) i afektivnu dimenziju (uključuje raspoloženja i emocionalne reakcije na događaje i situacije). Pri tome je kognitivna dimenzija bolje povezana s kontekstualnim varijablama, dok je afektivna dimenzija više povezana s varijablama ličnosti. Galinha i Pais Ribeiro (2012), također, navode kako postoje određene razlike u korelatima u odnosu na razinu mjerenja – globalne mjere (generalno zadovoljstvo koje se mjeri jednom česticom). Naime, pokazuju manju povezanost s kontekstualnim čimbenicima nego specifične mjere (zadovoljstvo specifičnim domenama života). Globalne mjere pokazuju veću vremensku stabilnost, dok specifične mjere imaju veću

dijagnostičku vrijednost i daju vrijedne informacije o razlozima za postignuti rezultat na globalnoj mjeri. Ti autori analizirali su prediktivnu vrijednost kognitivnih, afektivnih i kontekstualnih čimbenika subjektivne dobrobiti i našli kako su glavni prediktori subjektivne dobrobiti intrapersonalni (kognitivni i afektivni) te kako i kontekstualne varijable, također, značajno predviđaju subjektivnu dobrobit, posebno kognitivnu dimenziju.

Odrednice zadovoljstva životom – što nas čini (ne)zadovoljnima?

U pokušajima određenja što sve može biti promatrano kao odrednica subjektivne dobrobiti analiziran je i cijeli niz čimbenika. Dakle, Wilson (1967, prema Acton, 1994), Myers i Diener (1991, 1995, 1996, 1997) na osnovi niza empirijskih istraživanja smatraju da sretna osoba ima neke od sljedećih značajki: mladost, zdravlje, dobro obrazovanje, dobru plaću, da je ekstravertirana, optimistična, bezbrižna, religiozna, oženjena/udana, visokog samopoštovanja, visokog radnog morala, visoke kontrole nad svojim životom, umjerenih aspiracija, bilo kojeg spola.

Kako je raslo zanimanje za subjektivnu dobrobit i zadovoljstvo životom autori su pokušavali povezati subjektivnu dobrobit s različitim karakteristikama fizičkog i psihološkog funkcioniranja pojedinaca. Autori su tako povezivali zadovoljstvo životom s depresijom, mentalnim zdravljem, samopoimanjem, mirnoćom, vitalnošću, osobnom kontrolom, ciljevima, moralom, opaženim zdravljem, samopoštovanjem, brigama, stresom, alijenacijom, socijalnom podrškom, obiteljskim funkcioniranjem, pojedinačnim funkcioniranjem, srećom, bračnim i roditeljskim zadovoljstvom, zadovoljstvom poslom, naporima i sl.

U ovisnosti o interesima i polazištima istraživača ti su korelati nazvani antecedentima, uzrocima, prediktorima ili jednostavno faktorima povezanim sa subjektivnom dobrobiti i zadovoljstvom pojedinaca. Proučavana je povezanost subjektivne dobrobiti i pojedinačnih, teorijski relevantnih varijabli, ali često i povezanost sa setovima relevantnih varijabli. U nastavku se donosi pregled nekih značajki za koje su dosadašnja istraživanja utvrdila da je na osnovi njih moguće izvesti procjenu zadovoljstva pojedinca.

Zdravlje se vrlo često smatra jednim od mogućih prediktora zadovoljstva životom. Badoux i Mendelsohn (1995) citiraju izjavu Gilla (1984) koji drži kako “nečije zdravlje utječe na stanje dobrobiti, i stanje dobrobiti ima značajan utjecaj na nečije zdravlje. Čini se da bi mijenjanje jednoga utjecalo na pro-

mjenu drugoga.” Definicija govori o čvrstoj vezi zdravlja i dobrobiti te podržava upotrebu zdravlja kao jedne više ili manje objektivno mjerljive varijable u predviđanju dobrobiti. Baruffol i sur. (1995) i Argyle (1997) smatraju da se zadovoljstvo životom može promatrati i kao svojevrstan zaštitni faktor za mentalno funkcioniranje, kada se osoba nalazi suočena sa stresnim životnim događajima. To se može povezati s rezultatima Rijkena i suradnika (1995) koji navode rezultate brojnih autora (Breetvelt i Van Dam, 1991; DeHaes i Van Knippenberg, 1985; Kreitler, Chaitchik, Rapoport i sur., 1993), a koji ukazuju na nepostojanje značajnih razlika u subjektivnoj dobrobiti kada se uspoređuju skupine oboljelih od raka s nekim drugim bolesnicima, pa čak i prilikom njihove usporedbe sa zdravim pojedincima. Autori to pokušavaju objasniti time što pretpostavljaju promjenu strukture koncepta subjektivne dobrobiti kod oboljelih od raka. Vjerojatno je da značajnu ulogu ima činjenica kakve su prosudbe pojedinca u odnosu na vlastita očekivanja i norme koje si pojedinac postavlja. Stoga je iznimno važno dobiti subjektivne procjene osoba o tome kakvo je njihovo zdravstveno stanje. Samo na osnovi subjektivnih prosudbi zdravstvenog stanja moguće je doći do podataka koji će jasno ukazivati na doprinos zdravstvenog stanja životnom zadovoljstvu. Tako se u obzir uzimaju i ogromne mogućnosti prilagodbe i razlike koje omogućavaju postojanje “sretnih bolesnika” i “nesretnih zdravih ljudi” (prema Krizmanić i Kolesarić, 1989). Ipak, Easterlin (2003) ukazuje kako se prosudbe zdravlja mogu upotrebljavati kao značajni prediktori subjektivne dobrobiti. Naime, on nalazi kako lošije zdravlje ima trajne i štetne posljedice na subjektivnu dobrobit osoba različite životne dobi. Stoga se nameće potreba da u budućim istraživanjima zdravlje bude promatrano kao jedan od indikatora promjena u pravcima u kojima se manifestira subjektivna dobrobit tijekom života.

Posao ima značajan utjecaj na zadovoljstvo životom. Veenhoven (1995) navodi kako su u svim zemljama menadžeri zadovoljniji životom. Međutim, još uvijek nisu utvrđeni pokazatelji koji bi te razlike objasnili kao rezultat nagrada u zadacima, određenim prednostima ili različitom selekcijom.

Kada se gleda kako tijekom radnog vijeka dolazi do promjena zadovoljstva životom George (1990; prema Atchley, 1992) navodi da zadovoljstvo životom raste nakon srednje dobi dok životni događaji kao što su “prazno gnijezdo” i odlazak u mirovinu samo kratkoročno dovode do opadanja životnog zadovoljstva (Okun, 1987; prema Atchley, 1992). Iz tih se rezultata može zaključiti da gubitak profesionalne uloge ne dovodi do opadanja životnog zadovoljstva, kao što bi se moglo pretpostaviti s točke gledišta teorija koje se temelje na

važnosti uloga. Iz tog slijedi da gubitak uloge nije glavni faktor nižeg životnog zadovoljstva starijih ljudi koji se prilagođavaju životu u mirovini. Dakle, status zaposlenja prilično je značajna varijabla koja determinira mnoge aspekte subjektivne dobrobiti i koja ima značajan utjecaj na održavanje stabilne razine zadovoljstva životom kao kognitivnog dijela subjektivne dobrobiti. Pri kraju će se navesti i rezultati koji bacaju dodatno svjetlo na razumijevanje zadovoljstva životom kod specifičnih uzoraka kao što su nastavnici i ravnatelji.

Odnos **razine prihoda** i subjektivne dobrobiti prilično je kompliciran. Pokazuje se da su bogatiji pojedinci zadovoljniji od siromašnih (Penezić, 2006). Ovdje se kao jak i značajan indikator subjektivne dobrobiti pokazuje i činjenica da, što su veće razlike u prihodima i klasama kod pojedinaca u pojedinoj naciji, to su veće i razlike u procjenama zadovoljstva između bogatih i siromašnih pojedinaca. Unatoč značajnim korelacijama između životnog zadovoljstva i bogatstva, longitudinalna istraživanja pokazuju da porastima u prihodima nužno ne odgovaraju i porasti u razinama subjektivne dobrobiti. Kod građana SAD-a nije došlo do promjene zadovoljstva životom prije i nakon Drugog svjetskog rata, iako je došlo do značajnih porasta prihoda. Jedno od mogućih objašnjenja, koja se često nalaze, uključuje objašnjenje da, kad se jednom dosegne određena razina bogatstva, procjene zadovoljstva ne vezuju se uz porast bogatstva i materijalnog stanja. Dakle, to se može povezati s teorijom uporišnih točaka koju zastupa Headey (2007), iako se čini da bi se puno jasniji rezultati subjektivnih procjena mogli dobiti kada bi se usmjerilo na socijalne usporedbe, kroz koje bi pojedinci mogli sebe uspoređivati s drugima.

Socijalno sudjelovanje predstavlja različite aktivnosti pojedinaca u socijalnim kontaktima. Još je i Bacon isticao da postojanje drugih pojedinaca udvostručuje naše zadovoljstvo, a dvostruko umanjuje našu tugu. Socijalna podrška pokazuje se u cijelom nizu istraživanja kao jedan od značajnih prediktora subjektivne dobrobiti. U cijelom nizu istraživanja pokazalo se kako pojedinci koji mogu navesti veći broj prijatelja imaju i veće razine zadovoljstva. Pri tome se pokazuje da žene pružaju više socijalne podrške nego muškarci, a razlozi tome mogu se tražiti u činjenici da odnosi sa ženama uključuju više samootkrivanja i empatije.

U zapadnim se zemljama kao važniji prediktori zadovoljstva životom od prijatelja pokazuju **brak i bračni odnosi**. Diener, Suh, Lucas i Smith (1999) pronašli su kako nema razlike u zadovoljstvu životom između udanih žena i oženjenih muškaraca. Međutim, autori ističu kako je kod muškaraca bila izraženija afektivna komponenta subjektivne dobrobiti. Izgleda da muškarci više profitira-

ju bračnim odnosima – a autori navode i moguće objašnjenje u činjenici da muškarci mogu biti ovisni o emocionalnoj podršci svojih supruga te o njihovoj brizi za domaćinstvo.

Kada se radi o **broju djece** tada se pokazuje da broj djece ne povećava subjektivnu dobrobit pojedinaca. Uslijed činjenice da i s razvojnog aspekta postoje vrlo brojne razlike između pojedinaca koji su sami i onih koji imaju djecu, jako je teško uspoređivati te dvije skupine. Unatoč tome, valja istaknuti kako se uglavnom pokazuje da je kvaliteta odnosa s djecom visoko povezana sa životnim zadovoljstvom, iako ima i podataka da se zadovoljstvo životom smanjuje s porastom broja djece.

Spol je često promatran kao varijabla koja bi mogla imati utjecaja na subjektivnu dobrobit. Diener i Diener (1995), Diener, Suh, Lucas i Smith (1999) navode da se može predvidjeti da žene imaju niži nivo zadovoljstva životom i samopoštovanja zato što su tradicionalno odgajane da imaju manju moć i manje sredstava u odnosu na muškarce. Međutim, rezultati Bryanta i Veroffa (1982) ukazuju na nepostojanje konzistentnih spolnih razlika između 1957. i 1976. (na osnovi rezultata dvaju krossekcijskih istraživanja). Ta činjenica može se vjerojatno objasniti prije nekim sociokulturalnim uvjetima nego kognitivno-čuvstvenim strukturama kod muškaraca i žena.

Paradoksalna je i činjenica koja ukazuje kako se kod žena pokazuje izražena depresivnost, ali i više razine subjektivne dobrobiti. Istodobno se ne nalaze značajne razlike u životnom zadovoljstvu, koje je prvenstveno kognitivna komponenta subjektivne dobrobiti. Kako se subjektivna dobrobit sastoji i od čuvstvenih komponenti, to valja objasniti većim intenzitetom doživljenih čuvstava – kako pozitivnih tako i negativnih.

Diener i Fujita (1995) nalaze da se, unatoč približno sličnim razinama zadovoljstva životom muškaraca i žena, mogu pronaći razlike u izvorima toga zadovoljstva. Tako su za zadovoljstvo životom i muškaraca i žena prediktivni već prije spomenuti socijalni resursi (obitelj, prijatelji), ali oni su u nešto većoj mjeri prediktivniji za žene. I meta-analiza prediktora zadovoljstva životom kod starijih osoba, koju su proveli Pinqart i Sorensen (2000), pružila je dodatne potvrde teze o različitim izvorima zadovoljstva životom muškaraca i žena. Kod njih se pokazala veća povezanost zadovoljstva životom i prihoda za muškarce nego za žene. To su nastojali objasniti činjenicom da su muškarci socijalizirani stvoriti osjećaj identiteta na osnovi posla i prihoda.

Inteligencija nema značajan utjecaj na zadovoljstvo životom. Stoga Veenhoven (1996) navodi da inteligencija nije povezana sa zadovoljstvom životom. To je pogotovo slučaj s tzv. "školskom inteligencijom" koja je mjerena postojećim testovima inteligencije. Sandvik i sur. (1993), također, navode da je konzistentno potvrđeno da nema povezanosti inteligencije i subjektivne dobrobiti.

Korištenje slobodnog vremena, također, pokazuje se povezano sa životnim zadovoljstvom. Pri tome je ta korelacija najveća kod osoba koje ne rade/nisu zaposlene ili su umirovljene, kod onih bogatijih te kod onih koji su u braku, ali nemaju djece. To se pokazuje i dijelom kontradiktorno u odnosu na nalaze o manjem zadovoljstvu životom nezaposlenih osoba.

Kada se ispitalo koje su to aktivnosti koje su povezane sa životnim zadovoljstvom, tada se pokazalo da su to različite sportske aktivnosti. Moguće da je to dijelom zbog izlučivanja endorfina, ali vjerojatnije se čini da bi to moglo biti zbog interakcija s drugim pojedincima uključenim u te aktivnosti, pa čak i uslijed uspjeha u tim aktivnostima. Argyle (1999) navodi da je danas najčešća aktivnost u slobodno vrijeme povezana s gledanjem televizijskog programa. To je posebna aktivnost koja ne zahtijeva od pojedinaca neke posebne sposobnosti niti posvećenje. Oni pojedinci koji puno gledaju televiziju manje su zadovoljni dijelom i zbog činjenice da nemaju ništa pametnije što bi radili. Zanimljivim se čini i nalaz da pojedinci koji puno gledaju televizijske serije („*sapunice*“) imaju osjećaj da imaju skupinu zamišljenih prijatelja.

Poznata je povezanost **životnih događaja** sa zadovoljstvom životom. Tako se, na primjer, smatralo da negativni ili stresni životni događaji dovode do depresivnih raspoloženja, dok pozitivni događaji trebaju voditi zadovoljstvu i sreći.

Iako je teško definirati utjecaj životnih događaja, ipak oni predstavljaju jasnu i značajnu točku za usporedbe. Takvi događaji imaju nekoliko značajki (prema Burke, 1996): oni su odvojeni, opazivi događaji povezani uz životne uvjete, s jasnim licem i naličjem.

Valja napomenuti da je do sada vrlo često pri proučavanju utjecaja stresnih životnih događaja na dobrobit bilo zanemarivano da osobe u svojim različitim ulogama doživljavaju i pozitivna, a ne samo negativna iskustva. Diener i suradnici (1991) isto kao Tov i Diener (2013) smatraju da pozitivna iskustva nemaju puno efekata na zadovoljstvo, dijelom i zbog toga što se događaju prilično rijetko. Stoga Schwarz i Strack (1999) navode da procjene zadovoljstva nastaju kao rezultat „*hedonističkih relevantnih prošlih iskustava*“, ali se pri tome treba voditi računa koliko su ti događaji relevantni. To će ovisiti o tome koliko su ti događaji

dostupni, pa će skoriji događaji imati više utjecaja, dok će prisjećanje na prošle događaje vjerojatnije dovesti do usporedbi pa će sretni događaji koji su se zbili u prošlosti možda voditi osjećaju manjeg zadovoljstva sada. Više o stresnim događajima i načinima kako se pojedinci suočavaju s njima može se vidjeti u poglavlju koje se bavi načinima suočavanja sa stresom.

Dimenzije ličnosti kao odrednice subjektivne dobrobiti

Costa i McCrae (1980) razvili su petfaktorski model polazeći od postojanja triju dimenzija ličnosti: neuroticizma, ekstraverzije i otvorenosti za nova iskustva. Dimenzija **neuroticizma** uključivala je facete anksioznosti, depresije, samosvjesnosti, ranjivosti, impulzivnosti i hostilnosti. Osobe visokog neuroticizma opisivane su kao zabrinutije zbog svoga zdravlja kao one koje puše više nego manje neurotične osobe, koje su manje spremne na odvikavanje od pušenja, koje više piju te imaju slične (socijalno nepoželjnije) osobine. Takve osobe (prema McCrae i John, 1992) imaju nisko samopoštovanje, slabu kontrolu impulsa, neučinkovito suočavanje sa stresom. Nasuprot se nalazi osoba niskog neuroticizma koja ne mora nužno imati i visoko pozitivno mentalno zdravlje, već je jednostavno smirena i opuštena. Ukratko, može se reći kako neuroticizam predstavlja tendenciju ka razočaranju sa svim kognitivnim i ponašajnim stilovima koji proizlaze iz te tendencije.

Costa i McCrae (1980) navode kako dimenzija **ekstraverzije-introverzije** uključuje facete traženja uzbuđenja, gregarnosti, asertivnosti, odanosti, pozitivnih emocija i aktivnosti. Watson i Clark (1992, prema McCrae i John, 1992) misle kako ovdje postoje sljedeće komponente: smionost (odvažnost), afilijativnost, pozitivna afektivnost, energija, nadmoć i ambicija.

Isti autori (Costa i McCrae, 1980) smatraju da dimenziju **otvorenosti za nova iskustva** čine šest faceta: ideje, osjećaji, fantazija, estetika, akcija i vrijednosti.

Četvrta dimenzija petofaktorskog modela ličnosti jest dimenzija **ugodnosti**. Costa i McCrae (1995) smatraju da tu dimenziju čine facete povjerenja, altruizma, suglasnosti, usmjerenosti, težnje za napredovanjem i nježnosti. Takve osobe ponašaju se na željeni način, simpatične su i tople.

Peta, konačna, dimenzija ovog modela ličnosti jest **savjesnost**. Nju pak Costa i McCrae (1995) definiraju kroz facete kompetentnosti, poretka, dužnosti, težnje postignućima, samodiscipline i promišljenosti.

Costa i McCrae (1980) tvrde da pozitivna čuvstva (ili zadovoljstvo) predstavljaju ekspresiju ekstraverzije, dok negativna čuvstva (ili nezadovoljstvo) predstavljaju ekspresiju neuroticizma. U svom istraživanju o utjecaju ekstraverzije i neuroticizma na subjektivnu dobrobit dobili su rezultate koji sugeriraju upravo da su ekstravertiraniji i prilagođeniji pojedinci ujedno i sretniji. Štoviše, Costa i McCrae (1980) predlažu model koji bi trebao pokazati utjecaj ekstraverzije i neuroticizma na pozitivna i negativna čuvstva te na subjektivnu dobrobit.

Individualne razlike u ličnosti i u subjektivnoj dobrobiti javljaju se relativno rano u životu i čini se da su stabilne tijekom vremena, pa Diener i Lucas (1999) smatraju da imaju umjerenu ili čak jaku genetsku komponentu. Uslijed toga neki izvode i zaključak da je moguće govoriti o tome da je subjektivna dobrobit primarno određena urođenim značajkama. Međutim, da bi se dobio točan odgovor na to ipak treba razviti precizne i jasne teorije koje mogu objasniti zašto su neki pojedinci kronično sretniji i zadovoljniji u odnosu na druge.

Andrews i Withey (1976; prema Veenhoven, 1996) navode kako različite sociodemografske varijable objašnjavaju oko 8% varijance subjektivne dobrobiti, ekstraverzija objašnjava otprilike isti postotak, dok neuroticizam objašnjava oko 27% varijance. Slične postotke navode i brojni drugi autori (Lu i sur., 1997; Power i Dalglish, 1997; Diener, 1984, 1994; Schmutte i Ryff, 1997; Costa i sur, 1987; Krizmanić i sur., 1994). Ličnost se, dakle, pokazuje jednim od najboljih prediktora subjektivne dobrobiti, a rezultati podupiru uporabu dimenzija ekstraverzije i neuroticizma kao jasnih i jakih prediktora.

Dob

Životna dob predstavlja izvor velikih kontroverzi u proučavanju zadovoljstva životom. Prema Dieneru (1984) ne postoji odnos između zadovoljstva životom i dobi, dok prema Wilsonu (1967, prema Horley i Lavery, 1995) postoji negativan odnos, prema kojem su mlađi sretniji nego stariji.

Horley i Lavery (1995) primijenili su nekoliko skala subjektivne dobrobiti na uzorak ispitanika u dobi između 14 i 95 godina. Dobiveni rezultati pokazuju da sve mjere imaju tendenciju porasta sa starošću. Porast je bio pogotovo značajno izražen kod ispitanika starijih od 40 godina.

Međutim, takvi rezultati suprotstavljaju se shvaćanju razvojnih psihologa životnog vijeka kao i nekim ranije navedenim tvrdnjama, a koje smatraju kako život predstavlja seriju promjena koje se nalaze pod utjecajem dobno odre-

đenih uloga postavljenih od strane kulture kojoj pojedinac pripada, od strane biološkog i kognitivnog razvoja i uslijed povijesnih događaja koji su oblikovali kontekst u kojem pojedinac živi (prema McCrae i Costa, 1982).

Naime, isti autori (McCrae i Costa, 1982) navode kako model pokazuje stabilnost brojnih glavnih dimenzija ličnosti u funkciji starenja. To autori potkrepljuju postojanjem izrazito visokih test-retest korelacija prilikom primjene različitih upitnika ličnosti tijekom mnogih godina života (dakle u okviru jednog longitudinalnog praćenja), a o čemu je nešto kazano i kad se govorilo o značenju dimenzija i crta ličnosti. Takve retest korelacije u nekim su slučajevima gotovo podjednako visoke kao i prilikom utvrđivanja retest pouzdanosti instrumenata u relativno kratkom razdoblju.

Nadalje, pokazuje se da zadovoljstvo životom ima nešto jaču relaciju sa životnom dobi, a ti su odnosi dobiveni bez obzira je li ispitivanje provedeno uz korištenje nekih čuvstvenih ili više kognitivnih mjera zadovoljstva. Ako se koriste afektivnije mjere, dolazi do povećanja osjećaja sreće i zadovoljstva u funkciji vremena. Kad se u istraživanjima koriste više specijalizirani pokazatelji zadovoljstva dolazi do porasta nekih, ali i do pada drugih. Tako je zanimljiv podatak dobila Ryff (1995) koja je utvrdila da osjećaj gospodarenja nad okolinom i autonomija rastu, dok svrha života i osobni razvoj opadaju tijekom vremena.

Pokazalo se da muškarci u funkciji dobi postaju zadovoljniji i sretniji, dok žene postaju manje zadovoljne i manje sretne. Ono što je ovdje prednost jest činjenica da ne postoji mogućnost miješanja uzročnih utjecaja dobi i zadovoljstva životom, jer zadovoljstvo ne može utjecati na dob. No, ako sretniji ljudi žive duže, može se govoriti i o tome da postoji i mala tendencija u tom smjeru.

Istraživanja subjektivne dobrobiti u nastavničkoj profesiji

Činjenica je da nastavnici i ravnatelji na poslu provode veliki dio svoga vremena. To se prepoznalo u različitim istraživanjima pa se pokušalo vidjeti koje su to značajke koje se mogu promatrati kao bitne za njihovo uspješno funkcioniranje na radnom mjestu. Veći broj istraživanja proveden je u pokušaju određenja kako funkcioniraju nastavnici u svojim ulogama, dok je broj istraživanja ravnatelja znatno manji. Naglasak se u tim istraživanjima stavljao na važnost njihove sposobnosti vođenja i upravljanja radnim organizacijama (školama).

Generalno, Lyubomirsky, King i Diener (2005) navode kako istraživanja potvrđuju da pojedinci koji su sretniji funkcioniraju bolje u različitim područjima privatnog i profesionalnog života: manje izostaju s posla, imaju bolji radni učinak, zadovoljniji su intimnim vezama, imaju bolje fizičko zdravlje, duže žive, imaju manje problema sa spavanjem i općenito bolje psihološki funkcioniraju od pojedinaca slabijeg mentalnog zdravlja. Iako opće zadovoljstvo pojedinca djelomično proizlazi iz uspjeha u pojedinim područjima života (ovisno o njihovoj važnosti), istraživanja su pokazala i obrnuti obrazac: pozitivna emocionalna stanja dovode do uspjeha, uzrokuju da pojedinci misle, osjećaju i ponašaju se na način koji promiče stvaranje resursa i proaktivno ponašanje (Lyubomirsky i sur., 2005).

S druge strane, istraživanja su pokazala da su zanimanja u području obrazovanja među najstresnijim i emocionalno najzahtjevnijima (Howard i Johnson, 2004). To i nije iznenađenje ako se u obzir uzmu suvremene kontekstualne značajke učiteljske profesije: povećanje odgovornosti i opsega posla, više administrativnog posla i propisanih dužnosti, manje autonomije, česte i radikalne obrazovne promjene, promjene u sustavu društvenih vrijednosti kao i brz razvoj informacijskih tehnologija (Day i Gu, 2009). I sami učitelji svoju profesiju percipiraju kao zahtjevnu, a nezadovoljstvo učitelja, koje proizlazi iz negativnog poimanja vlastite profesije, može imati potencijalno negativne utjecaje ne samo na njihovu dobrobit i zdravlje već i na proces poučavanja, njihove radne stavove i ponašanja. Stoga su dobrobit, profesionalni status, zadržavanje učitelja na radnom mjestu kao i posljedično time dobrobit učenika postali ozbiljni problemi suvremenog društva (otežani dodatnim izazovima u tranzicijskim zemljama kao što je Hrvatska).

U istraživanju na velikom broju nastavnika razredne i predmetne nastave Jabuka (2016) je utvrdila da učitelji koji svoju samoefikasnost doživljavaju većom, doživljavaju i veće razine zadovoljstva životom, veće razine pozitivnih emocionalnih iskustava te manje negativnih emocionalnih iskustava. Jabuka (2016) navodi i kako učitelji koji doživljavaju veći intenzitet pozitivnih emocija ujedno izvještavaju o većoj razini zadovoljstva životom i većoj razini pozitivnih emocionalnih iskustava, dok učitelji koji doživljavaju veći intenzitet negativnih emocija izvještavaju o većoj razini negativnih emocionalnih iskustava. Također, učitelji koji se češće služe ponovnim procjenama kao strategijom regulacije emocija ujedno izvještaju o većoj razini zadovoljstva životom. Iz toga proizlazi zaključak da i upravljačke strukture u školama trebaju djelovati u smjeru jačanja pozitivnih emocija svojih djelatnika.

Uz zadovoljstvo životom jedan od bitnih pravaca istraživanja bilo je i pitanje koliko su pojedinci zadovoljni svojim poslom. Uslijed vjerovanja da zadovoljstvo poslom utječe na razne aspekte radnog ponašanja kao što su, primjerice, produktivnost, izostajanje s posla (bolovanja) i fluktuacija radne snage, ta tema zaokuplja sve više pozornosti istraživača, a što je rezultiralo i brojnim znanstvenim istraživanjima (Kutleša, 2005). Zadovoljstvo poslom najčešće se definira kao pozitivno emocionalno stanje koje je rezultat procjene poslovne situacije, postignuća i podupiranja osobe i povezano je sa značajkama i zahtjevima posla (Vidić, 2009; Sari, 2004). Nezadovoljstvo je, s druge strane, vezano uz negativna iskustva na poslu. Nadalje, na zadovoljstvo poslom može se gledati kao na zbroj svih onih aspekata posla koje neki djelatnik doživljava bitnim (Kutleša, 2005). Upravo zbog brojnosti elemenata koji djeluju na doživljavanje pojedinih dijelova posla zadovoljstvo poslom učitelja važno je polje istraživanja. Razina učiteljeva entuzijazma i posvećenosti radu jedan je od najvažnijih čimbenika koji utječu na njegovo zadovoljstvo poslom (Mihaliček, 2011). Istraživanje zadovoljstva poslom učitelja u javnim školama u SAD-u pokazalo je povezanost s fluktuacijom radne snage te je ustanovljeno da čak 25% učitelja koji tek počinju s radom napusti zanimanje prije treće godine rada, a gotovo 40% napusti zanimanje u prvih pet godina poučavanja (Milner i Woolfolk-Hoy, 2003; Smith i Ingersoll, 2004). Razlozi za napuštanje posla učitelja su mnogobrojni, no najznačajnijim se pokazalo upravo nezadovoljstvo poslom koji obavljaju (Ingersoll, 2001.). Temeljem provedenih istraživanja Bussing (2002, prema Kutleša, 2005) zaključuje da je predviđanje izostanaka i fluktuacije na temelju zadovoljstva u poslu vrlo moguće. Autori naglašavaju da je gotovo nemoguće zamisliti da zadovoljstvo učitelja neće utjecati na njihov način poučavanja i konačan efekt obrazovanja te se nezadovoljstvo nastavnika može odraziti i na njihove učenike.

Dworkin, Chafetz i Dworkin (1986) proučavali su učitelje koji osjećaju prevelik umor, zamor i nezainteresiranost poslom kojim se bave (tzv. fenomen sagorijevanja), ali ostaju raditi u školi te smatra da to predstavlja ozbiljan problem za obrazovni sustav jer takvi „istrošeni“ i nezadovoljni učitelji ne mogu kvalitetno obavljati svoje radne obaveze. Kao glavne uzroke nezadovoljstva poslom učitelja autori navode: specifičnost posla učitelja, školsko okruženje u kojem rade, dugotrajne izloženosti stresu i izolaciju učitelja.

Prateći svjetske trendove i u Hrvatskoj postoji sve veći broj istraživanja zadovoljstva poslom učitelja. Pavin, Rijavec i Miljević-Ridički (2005) provele su istraživanje s ciljem utvrđivanja glavnih izvora (ne)zadovoljstva poslom. Kao

glavne izvore zadovoljstva učitelji su istaknuli komunikaciju i suradnju s učenicima, uspjeh i napredak učenika na svim područjima njihova razvitka, interes, aktivno i kreativno sudjelovanje učenika te njihovu motiviranost, mogućnost prenošenja znanja učenicima i sâm posao učitelja, dok kao glavne izvore nezadovoljstva navode (loše) materijalno stanje škole, odnosno lošu opremljenost škola suvremenim pomagalicama za izvođenje nastave, plaće, položaj nastavnika u društvu, previše administracije, (pre)opširnost nastavnih planova i programa te preopterećenost učenika, premalu slobodu učitelja u nastavi i izboru te obrađivanju nastavnih sadržaja, osuvremenjivanje nastavnih metoda te prevelik broj učenika u razredu.

Radeka i Sorić (2006) također ukazuju na glavne izvore zadovoljstva i nezadovoljstva nastavnika. Učitelji su zadovoljni svojom profesijom i kompetentnošću za obavljanje nastavničkog posla, a kao vrlo bitnu sastavnicu društvenog statusa pojedinca ističu njegov profesionalni status koji sjedinjuje moć, prihode i zahtjeve glede sposobnosti i obrazovne razine povezane s određenim zanimanjem. Oni izvješćuju i da su učitelji nezadovoljni uvjetima rada, niskim životnim standardom i slabim društvenim ugledom nastavničke profesije. Čak trećina ispitivanih učitelja iz tog istraživanja željela bi napustiti vlastiti poziv.

Vidić (2009) je utvrdio da su učitelji najzadovoljniji odnosima sa suradnicima, ravnateljem i samim poslom. Nešto manje zadovoljni su mogućnostima napredovanja u struci, a najmanje su zadovoljni plaćom. Od ostalih elemenata, koji mogu djelovati na zadovoljstvo nastavnika i/ili ravnatelja, Knežević (2016) je utvrdila kako se u objašnjenju zadovoljstva poslom i sagorijevanja na poslu kod učitelja treba voditi računa o važnosti percipirane podrške ravnatelja i radne motivacije (radne angažiranosti i samoefikasnosti). Učitelji koji percipiraju više podrške od ravnatelja te su više radno motivirani ujedno su i zadovoljniji poslom.

Kao što je i vidljivo većina tih istraživanja usmjeravala se na nastavnike te tek indirektno na ravnatelje. Jedno od istraživanja koje je direktno obuhvatilo ravnatelje, a čiji se rezultati možda mogu direktno povezati s uvjetima rada ravnatelja u našim školama, jest ono provedeno u Australiji (Worthing i Paterson, 2013). Ono navodi kako se posao ravnatelja može opisati i kao najbolji posao na svijetu, ali i s nekim od najgorih zamislivih dana. U istraživanju provedenom 2008. godine zaključeno je kako većina ravnatelja voli svoj posao i misli da su postigli dobre stvari. Što se tiče dobrobiti, velika većina ravnatelja ne slaže se s tvrdnjom da su često depresivni zbog posla (76%), dok se 61% ne

slaže da su depresivni zbog posla barem nekoliko dana svake godine. Uz 10% posto onih koji su kazali da su neutralni u vezi te tvrdnje zabrinjavajuće je da ima 14% onih koji navode da se zbog svog posla često osjećaju depresivno ili 29% onih koji su depresivni u nekim rjeđim razdobljima. Očito je da je to područje u kojem treba djelovati i smanjivati takve osjećaje kod ravnatelja. Kada su trebali navesti događaje koji su im bili izrazito pozitivni ili negativni u obavljanju njihova posla ravnatelja tada su kao negativne navodili: radno opterećenje, potrebu rada od kuće i resurse, dok su kao pozitivne strane svog ravnateljskog posla navodili sam posao, mogućnost donošenja odluka i odnose s korisnicima.

Zaključak

Ono što je na samom kraju jasno jest činjenica kako se pokazuje potreba za daljnjim istraživanjima uvjeta rada kako nastavnika tako i ravnatelja školskih institucija. Na taj način i nastavnici i ravnatelji imat će mogućnost iznijeti cijeli niz iskustava na osnovi kojih će se onda moći pristupiti pedagoškim i psihološkim, pa i ekonomskim intervencijama u poboljšanju uvjeta njihova rada, te time doprinijeti i njihovoj ukupnoj profesionalnoj i osobnoj dobrobiti.

PITANJA ZA RAZMIŠLJANJE, REFLEKSIJU I SAMOVREDNOVANJE

- ✓ Možete li procijeniti postoje li razlike u osjećaju zadovoljstva poslom i/ili životom između starijih i mlađih nastavnika u Vašoj školi?
- ✓ Razmišljate li o poduzimanju nekih aktivnosti pomoću kojih bi nastojali poboljšavati odnose među djelatnicima u Vašoj školi?
- ✓ Pokušajte nabrojiti pet najznačajnijih pozitivnih i pet najznačajnijih negativnih događaja koji su se zbili u Vašem radu tijekom posljednjih šest mjeseci? Kako su se odrazili na Vaše funkcioniranje u radnim situacijama?

Definicije ključnih pojmova

Kvaliteta života jest ukupno opće blagostanje koje uključuje objektivne čimbenike i subjektivno vrednovanje fizičkog, materijalnog, socijalnog i emotivnog blagostanja.

Zadovoljstvo životom kognitivna je komponenta subjektivne dobrobiti. Odnosi se na proces u kojem osoba ocjenjuje kvalitetu svoga života prema vlastitu jedinstvenom setu kriterija.

Sretna osoba je mlada, zdrava, dobrog obrazovanja, dobre plaće, ekstravertirana, optimistična, bezbrižna, religiozna, oženjena/udana, visokog samopoštovanja, visokog radnog morala, visoke kontrole nad svojim životom, umjerenih aspiracija, bilo kojeg spola. Sretniji pojedinci funkcioniraju bolje u različitim područjima privatnog i profesionalnog života.

Literatura:

1. Acton, G. J. (1994). Well-Being as a Concept for Theory, Practice, and Research. *The Online Journal of Knowledge Synthesis for Nursing*, 11, 1–26
2. Anderman, E. M., Belzer, S., Smith, J. (1991). Teacher commitment and job satisfaction: The role of school culture and principal leadership. Annual meeting of the American Educational Research Association. Chicago, IL.: (ERIC Dokument No. ED 375497).
3. Anderson, R., Dubois, H., Leončikas, T., Sandor, E. (2012). *Third European Quality of Life Survey. Quality of life in Europe: Impacts of the crisis*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
4. Argyle, M. (1997). Is Happiness a Cause of Health?. *Psychology and Health*, 12, 769–781.
5. Atchley, R. C. (1992). What do Social Theories of Aging Offer Counselors? *The Counseling Psychologist*, 20(2), 336–340
6. Badoux, A., Mendelsohn, G. A. (1995). Subjective well-being in French and American samples: Scale development and comparative data. *Quality of Life Research*, 3, 395-401
7. Baruffol, E., Gisle, L., Corten, P. (1995). Life satisfaction as a mediator between distressing events and neurotic impairment in a general population. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 92, 56–62
8. Bratko, D., Sabol, J. (2006). Osobine ličnosti i osnovne psihološke potrebe kao prediktori zadovoljstva životom: rezultati on-line istraživanja. *Društvena istraživanja*, 15 (4–5), 693–711

9. Bryant, F. B. i Veroff, J. (1982). The structure of psychological well-being: A sociohistorical analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43(4), 653–673
10. Burke, P.J. (1996). *Social Identities and Psychosocial Stress*, U: H. B. Kaplan, *Psychosocial Stress: Perspectives on Structure, Theory, Life-Course, and Methods*. Academic Press: San Diego
11. Bussing, A. (2002). Trust and its relations to commitment and involvement in work and organisations. *SA Journal of Industrial Psychology*, 28(4)
12. Costa, P.T. Jr., McCrae, R.R. (1980). Still stable after all these years: Personality as a key to some issues in adulthood and old age. U: P.B. Baltes, O.G. Brim (Ur.): *Lifespan development and behavior*, (Vol.3) (str. 65–102). New York: Academic Press,.
13. Costa, P.T. Jr., McCrae, R.R., Zonderman, A.B. (1987). Environmental and dispositional influences on well-being: Longitudinal follow-up of an American national sample. *British Journal of Psychology*, 78, 299–306
14. Cummins, R.A. (1996). The domains of life satisfaction: An attempt to order chaos. *Social Indicators Research*, 38, 303–328
15. Day, C. i Gu, Q. (2009). Teacher Emotions: Well Being and Effectiveness. U P. A. Schutz i M. Zembylas (ur.), *Advances in Teacher Emotion Research: The Impact on Teacher's Lives*, (str. 15–31). New York: Springer.
16. Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542–575
17. Diener, E. (1994). Assessing Subjective Well-being: Progress and Opportunities. *Social Indicators Research*, 31, 103–157
18. Diener, E. (1996). Traits Can be Powerful, But Are Not Enough: Lessons from Subjective Well-Being. *Journal of Research in Personality*, 30, 389–399
19. Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a National Index. *American Psychologist*, 55, 34–43
20. Diener, E. and Fujita, F. (1995). Resources, personal strivings, and subjective well-being: A nomothetic and idiographic approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(5), 926–935
21. Diener, E., Colvin, C. R., Pavot, W. G., and Allman, A. (1991). The psychic costs of intense positive affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 492–503
22. Diener, E., Diener, M. (1995). Cross-Cultural Correlates of Life Satisfaction and Self-Esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 653–663
23. Diener, E., Lucas, R., and Oishi, S. (2002). Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. U C. R. Snyder and S. J. Lopez (uUr.), *The handbook of positive psychology* (str. 63–73). New York: Oxford University Press.
24. Diener, E., Suh, M., Lucas, E., Smith, H. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276–302

25. Dworkin, A. G., Chafetz, J. S., and Dworkin, R. J. (1986). The Effects of Tokenism on Work Alienation among Urban Public School Teachers. *Work and Occupations*, 13(3), 399–420
26. Easterlin, R. A. (2003). Explaining happiness. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 100(19), 11176–11183
27. Eger, R.J., Maridal, J.H. (2015). A statistical meta - analysis of the wellbeing literature. *Journal of Wellbeing*, 5(2), 45–74
28. Eurostat (2015). *Quality of life: facts and views*. Luxemburg: Publications Office of the European Union.
29. Feist, G.J., Bodner, T.E., Jacobs, J.F., Miles, M. i Tan, V. (1995). Integrating Top-Down and Bottom-Up Structural Models of Subjective Well-Being: A Longitudinal Investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 138-150
30. Felce, D. and Perry, J. (1995). Quality of life: Its definition and measurement. *Research in Developmental Disabilities*, 16(1), 51–74
31. Ferrans, C. E., Zerwic, J. J., Wilbur, J. E. and Larson, J. L. (2005). Conceptual Model of Health-Related Quality of Life. *Journal of Nursing Scholarship*, 37(4), 336–342
32. Fujita, F., Diener, E. (2005). *Life Satisfaction Set Point: Stability and Change*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88(1), 158–164
33. Galinha, I. C. and Pais-Ribeiro, J. L. (2012). Cognitive, affective and contextual predictors of subjective wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 2(1), 34–53
34. Headey, B. (2007). Life Goals Matter to Happiness: A Revision of Set-Point Theory. *Social Indicators Research*, 86(2), 213–231
35. Headey, B., Wearing, A. (1989). Personality, Life Events, and Subjective Well-Being: Toward a Dynamic Equilibrium Model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 731–739
36. Horley J., Lavery, J.J. (1995). Subjective Well-Being and Age. *Social Indicators Research*. 34, 275–282
37. Howard, S. and Johnson, B. (2004). Resilient teachers: resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education*, 7(4), 399–420
38. Ingersoll, R.M. (2001). Teacher Turnover and Teacher Shortages: An Organizational Analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499–534
39. Jabuka, M. (2016). *Uloga samoefikasnosti, doživljenih emocija i emocionalne regulacije u objašnjenju subjektivne dobrobiti predmetnih učitelja*. Neobjavljeni diplomski rad. Odjel za psihologiju, Sveučilište u Zadru.

40. Knežević, I. (2016). *Uloga percipirane podrške ravnatelja i radne motivacije u objašnjenju zadovoljstva poslom i sagorijevanja na poslu kod učitelja*. Neobjavljeni diplomski rad. Odjel za psihologiju, Sveučilište u Zadru.
41. Krizmanić, M., Kolesarić, V. (1989). Pokušaj konceptualizacije pojma "Kvaliteta života". *Primijenjena psihologija*, 10, 179–184
42. Krizmanić, M., Kolesarić, V., Janig, H. (1994). Cross-Cultural Validation of a Psychological Model of "Quality of Life" Concept. *Review of Psychology*, 1, 29–36
43. Kutleša, V. (2005). *Povezanost nekih stavova prema radu s radnim učinkom i namjerom napuštanja organizacije kod znanstvenih djelatnika*. Neobjavljeni diplomski rad. Zagreb: Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu.
44. Lance, C.E., Lautenschlager, G.J., Sloan, C.E. and Varca, P.E. (1989). A Comparison Between Bottom-Up, Top-Down and Bidirectional Models of Relationships Between Global and Life Facet Satisfaction. *Journal of Personality*, 57, 601–624
45. Lu, L., Shih, J.B., Lin, Y.Y. and Ju, L.S. (1997). Personal and environmental correlates of happiness. *Personality and Individual Differences*, 23, 453–46
46. Lykken, D. and Tellegen, A. (1996). Happiness is a stochastic phenomenon. *Psychological Science*, 7(3), 186–189
47. Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M. and Schkade, D. (2005). Pursuing happiness: The architecture of sustainable change. *Review of General Psychology*, 9, 111–131
48. Lyubomirsky, S., King, L. A., Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does Happiness Lead to Success? *Psychological Bulletin*, 131(6), 803–855
49. McCrae, R. R. and Costa, P. T. (1995). Trait explanations in personality psychology. *European Journal of Personality*, 9(4), 231–252
50. McCrae, R.R., Costa, P.T. Jr. (1982). Aging, the life course and models of personality. U: M. Field i sur. (Ur.). *Review of Human development*, New York: Wiley, 601–613
51. McCrae, R.R., John, O.P. (1992). An Introduction to the Five-Factor Model and Its Application. *Journal of Personality*, 60, 175–216
52. Mihaliček, S. (2011). Zadovoljstvo i sreća učitelja. *Napredak*, 152 (3–4), 389–402
53. Milner, H. R., i Woolfolk-Hoy, A. (2003). Teacher self-efficacy and retaining talented teachers: A case study of an African American teacher. *Teaching and Teacher Education*, 19, 263–276
54. Myers, D. G., and Diener, E. (1995). Who is happy? *Psychological Science*, 6, 10–19

55. Myers, D.G. and Diener, E. (1996). The Pursuit of Happiness. *Scientific American*, 274, 54-56
56. Myers, D.G. and Diener, E. (1997). The Science of Happiness. *The Futurist*, September-October 1997.
57. Myers, D.G., Diener, E. (1995). Who is happy?. *Psychological Science*, 6, 10-19
58. Pavin, T., Rijavec, M. i Miljević-Riđički, R. (2005). Percepcija kvalitete obrazovanja učitelja i nastavnika i nekih aspekata učiteljske i nastavničke profesije iz perspektive osnovnoškolskih učitelja i nastavnika. U V. Vizek Vidović (ur.), *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive* (str. 92–125). Zagreb: Institut za društvena istraživanja: Biblioteka Znanost i društvo.
59. Pavot, W., Diener, E. (1993). Review of Satisfaction With Life Scale. *Psychological Assessment*, 5, 164–172
60. Penezić, Z. (1996). *Zadovoljstvo životom-provjera konstrukta*. Diplomski rad, Filozofski fakultet u Zadru.
61. Penezić, Z. (1997). Usporedba tri različite dobne skupine u nekim aspektima zadovoljstva životom, *RADOVI - Razdio FPSP*, 36(13),29–42
62. Penezić, Z. (2006). Zadovoljstvo životom u adolescentnoj i odrasloj dobi. *Društvena istraživanja*, 15, 4–5, 643–669
63. Pinquart, M., and Sörensen, S. (2000). Influences of socioeconomic status, social network, and competence on subjective well-being in later life: A meta-analysis. *Psychology and Aging*, 15(2), 187–224
64. Power, M. and Dalgleish, T. (1997). *Cognition and Emotion: From Order to Disorder*. Psychology Press, London.
65. Proctor, C.L., Linley, P.A., Maltby, J. (2009). Youth Life Satisfaction: Review of Literature. *Journal of Happiness Studies*, 10, 583–630
66. Radeka, I. i Sorić, I. (2006). Zadovoljstvo poslom i profesionalni status nastavnika. *Napredak*, 147(2), 161–177
67. Rijken, M., Komproe, I.H., Ros, W.J.G., Winnubst, J.A.M., Vanheesch, N.C.A. (1995). Subjective well-being of elderly women: Conceptual differences between cancer patients, women suffering from chronic ailments and healthy women. *British Journal of Clinical Psychology*, 34, 289–300
68. Ryff, C. D. (1995). Psychological well-being in adult life. *Current Directions in Psychological Science*, 4, 99–104
69. Sabol, J. (2005). *Osobine ličnosti i osnovne psihološke potrebe kao prediktori zadovoljstva životom*. Neobjavljeni diplomski rad. Odsjek za psihologiju Filozofski fakultet u Zagrebu.

70. Sandvik, E., Diener, E., and Seidlitz, L. (1993). Subjective Well-Being: The Convergence and Stability of Self-Report and Non Self-Report Measures. *Journal of Personality*, 61, 317–342
71. Sari, H. (2004). An analysis of burnout and job satisfaction among Turkish special school headteachers and teachers, and the factors effecting their burnout and job satisfaction. *Educational Studies*, 30(3), 291–306
72. Schmutte, P.S., Ryff, C.D. (1997). Personality and Well-Being: Reexamining Methods and Meanings, *Journal of Personality and Social Psychology*. 73, 549–559
73. Schwarz, N., Strack, F. (1999). Reports of Subjective Well-Being: Judgemental Processes and Their Methodological Implications. U: D. Kahneman, E. Diener i Schwarz, N. (Ur.). *Well-Being: The Foundations of Hedonic Psychology* (str. 61–84). New York: Russell Sage Foundation.
74. Smith, T. M., i Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Education Research Journal*, 41(3), 681–714.
75. Sousa, L., Lyubomirsky, S. (2001). Life satisfaction. U J. Worell (ur.), *Encyclopedia of women and gender: Sex similarities and differences and the impact of society on gender* (Vol. 2, str. 667–676). San Diego, CA: Academic Press.
76. Theofilou, P. (2013). Quality of life: definition and measurement. *Europe's Journal of Psychology*, 9(1), 150–162
77. Tov, W. and Diener, E. (2013). Subjective well-being. U K. D. Keith (Ur.), *Encyclopedia of cross cultural psychology* (str. 1239–1245). Malden, MA: Wiley-Blackwell.
78. Veenhoven, R. (1996). The Study of Life Satisfaction. U: W.E. Saris, R. Veenhoven, A.C. Scherpenzeel, B. Bunting (Ur.). *A Comparative Study of Satisfaction with Life in Europe* (str. 11–48). Budapest: Eotvos University Press.
79. Veenhoven, R. (2010). Greater happiness for a greater number: Is that possible and desirable? *Journal of Happiness studies*, 11(5), 605–629
80. Vidić, T. (2009). Zadovoljstvo poslom učitelja u osnovnoj školi. *Napredak*, 150(1), 7–20
81. Vuletić, G. (2011). *Kvaliteta života i zdravlje*. Filozofski fakultet Sveučilišta u Osijeku: Osijek.
82. World Health Organization (1997). The world health report.
83. Worthing, M. i Paterson, S. (2013). *Principal Health and Wellbeing in Australian Lutheran Schools*. Australian Lutheran Institute for Theology and Ethics for Lutheran Principals Australia

STRES U RADU: PREGLED PODRUČJA S PRAKTIČNIM IMPLIKACIJAMA ZA RAVNATELJE ODGOJNO-OBRAZOVNIH INSTITUCIJA²³

Ana Slišković

Zašto pročitati ovo poglavlje?

Uzevši u obzir povećane razine stresa u svim profesijama, a osobito onima vezanim za obrazovanje, rukovoditelji obrazovnih institucija trebali bi biti upoznati sa suvremenim spoznajama iz tog znanstveno-istraživačkog područja kako bi što učinkovitije upravljali stresom nastavnika, ali i vlastitim stresom koji je neminovan dio profesionalnog života. U skladu s time u prvom dijelu ovog poglavlja predstavljen je suvremeni društveni okvir te osnovne teorijske odrednice stresa u radu. Pri tome je korišteno suvremeno transakcijsko gledište na stres u radu kao na proces te su definirani njegovi osnovni elementi: izvori stresa, kratkoročne i dugoročne posljedice te karakteristike o kojima ovisi odnos izvora i posljedica stresa. Na temelju spoznaja iz prvog dijela poglavlja bit ćete u mogućnosti prepoznati i definirati temeljne elemente stresa u radu te argumentirano raspravljati o stresu u radu. U drugom dijelu poglavlja naglasak je na rezultatima znanstveno-istraživačkih radova u čijem su središtu zahtjevi nastavničke profesije. Naime, sve su veći zahtjevi profesije od strane nastavnika često ocijenjeni kao iznimno stresni, što predstavlja prijetnju psihofizičkom zdravlju nastavnika, ali i njihovoj radnoj motivaciji te kvaliteti obrazovanja u cjelini. Čitanjem ovog poglavlja upoznat ćete se s izvorima stresa u nastavničkoj profesiji te osvijestiti važnost profesionalne uloge ravnatelja u razvoju stresa. Naime, uloga školskog ravnatelja izuzetno je važna u doživljaju stresa nastavnika i njegovih potencijalnih negativnih ishoda, ali pritom je i sama opterećena nizom specifičnih stresora. Posljednji dio poglavlja upoznat će vas s potencijalnim intervencijskim strategijama usmjerenima ka prevenciji i minimaliziranju negativnih ishoda stresa u radu.

²³ U našem istraživanju (provedenom u sklopu projekta „Ravnatelj: profesija i kvalifikacija, a ne funkcija,“) hrvatski su ravnatelji (njih 672) stresnost svoga posla na ljestvici 1-uopće nije stresno do 5-izrazito je stresno procijenili visokom ocjenom od čak 4,13. Pri tome, 28,4% ravnatelja percipira da taj stres pokazuje tendenciju daljnjeg rasta.

Stres u radu – „bolest“ suvremenog društva

Budući da su razine stresa kod nastavnika i ravnatelja visoke, osnovni cilj ovog poglavlja jest upoznavanje rukovoditelja obrazovnih institucija sa znanstvenim spoznajama vezanima za stres u radu. Naime, rukovoditeljska uloga podrazumijeva i *upravljanje stresom u radu*, zbog čega je dodatni cilj ovog poglavlja upoznavanje s potencijalnim strategijama usmjerenima na prevenciju stresa u radu i/ili smanjivanje negativnih posljedica radnog stresa.

No, prije prelaska na specifičnu temu ovog poglavlja potrebno je osvrnuti se na opći društveni okvir u kojem se stres u radu nameće kao svojevrsna „bolest“ suvremenog društva. Napredak suvremenog društva trebao bi za sobom nositi i veću kvalitetu života, osobnog i profesionalnog. No, sudeći prema podatcima znanstvenih istraživanja čini se da smo još uvijek dosta udaljeni od te misije. Naime, većina zaposlenika (cca. tri četvrtine) vjeruje da je njihov aktualni posao stresniji nego što je bio u prethodnoj generaciji (Princeton Survey Research Associates, 1997), dok otprilike trećina zaposlenika izvještava o visokim razinama stresa na poslu koje se odražavaju na njihovo zdravlje (NIO-SH, 1999). Povišene razine stresa izazvanog poslom izazivaju izniman istraživački interes posljednjih nekoliko desetljeća te zabrinutost zbog evidentnih negativnih posljedica radnog stresa (Dollard i Metzger, 1999; Houtman, 2005, prema Slišković, 2010). Uzevši u obzir istraživačke nalaze o direktnoj i indirektnoj povezanosti stresa izazvanog poslom s brojnim negativnim ishodima na dobrobit pojedinca, prvenstveno njegovo psihičko i tjelesno zdravlje, ali i disfunkcionalnim ponašanjem te poteškoćama u obiteljskom i društvenom životu, istraživački interes za to područje ne čudi (Arnold i sur., 2005; O’Driscoll i Cooper, 2002). Uz navedeno, osnovni razlozi istraživačkog interesa jesu: učinkovitost radnih organizacija i financijski gubitci (smanjena produktivnost, pogreške i nesreće na poslu, izgubljeni radni dani zbog oboljenja s etiologijom stresa izazvanog poslom, organizacijski i medicinski troškovi bolovanja, fluktuacija radne snage koja podiže troškove radnog osposobljavanja, oglašavanja poslova i selekcije te reducira opću efikasnost i ometa druge radnike, tužbe radnika zbog bolesti kojoj je u etiologiji stres, financiranje provođenja programa upravljanja stresom u organizacijama koji postaju nužnost u današnje vrijeme) te zakonske obveze usmjerene k osiguravanju sigurnih i zdravih radnih uvjeta (Arnold i sur., 2005; O’Driscoll i Cooper, 2002).

Odgovor na pitanje zašto stres na poslu raste zasigurno nije jednostavan, no prvenstveno je vezan za promjene u prirodi posla koje se odvijaju na tri razine.

To su: *vanjski* kontekst koji uključuje ekonomske, političke, pravne, tehnološke, socijalne i demografske faktore na općoj društvenoj razini, *organizacijski* kontekst koji je pod utjecajem vanjskog konteksta, a uključuje rukovodeće strukture, postupke nadređenih i metode rada te *radni* kontekst koji se odnosi na oblikovanje posla, a pod utjecajem je organizacijskog konteksta (NIOSH, 2002; prema Schaufeli, 2004). Konkretnije, ekonomski razvoj i globalizacija povećali su konkurenciju među radnim organizacijama što je dovelo do restrukturiranja radnih organizacija te veće razine nesigurnosti posla. Nadalje, brojne socijalne i demografske promjene (povećana kulturalna različitost izazvana migracijama, starenje radne snage, veća participacija žena i obrazovanih ljudi u radnoj snazi, promjene u obiteljskoj strukturi) povećale su različitost u radnoj snazi što nosi nove izazove. Konačno, tehnološke inovacije za radnike nose nove kognitivne i psihološke zahtjeve, povećava se kompleksnost posla te raste broj radnih sati što za posljedicu ima smanjenje vremena za odmor (Sauter i Murphy, 1995; Kahn i MacKay, 2000; Schaufeli, 2004; Hotutman, 2005, sve prema Slišković, 2010).

Stres u radu: pregled istraživačkog područja

Termin *stres u radu* i njegove hrvatske (*radni stres, profesionalni stres, stres na poslu, stres na radnom mjestu, stres izazvan poslom*) i engleske istoznačnice (eng. *occupational stress, work stress, stress at work, stress at workplace, workplace stress, work related stress*) često je korišten u znanstvenoj literaturi, ali i svakodnevnom životu. Upravo pretjerano široka uporaba tog pojma, uz postojanje velikog broja teorijskih modela stresa u rada u znanstvenoj literaturi, dovela je do nepostojanja jedinstvene definicije stresa u radu. Navedeno je zasigurno velikim dijelom posljedica multiplih gledišta na pojam *stresa*, zbog čega najprije treba ukratko definirati stres.

U znanstvenoj se literaturi *stres* obično shvaća na tri načina: kao vanjski podražaj ili sila koja djeluje na pojedinca (17. st.), individualni psihički ili tjelesni odgovor na vanjsku silu (početak 20. st.) te kao interakcija podražaja i reakcije, odnosno kompleksna interakcija osobe i njezine okoline (devedesete godine 20. st.). Na osnovi toga može se govoriti o trima konceptualizacijama ili pristupima u proučavanju stresa: *podražajni, reakcijski* i *interakcijski* (koji se u literaturi može naći i pod nazivom *kognitivni* te koji je postupno prerastao u *transakcijski*) (Arnold i sur., 2005; Sulsky i Smith 2005). Iako danas prevladava posljednje gledište, i dalje su pojedini znanstvenici usmjereniji na definiranje

stresa uz pomoć objektivnih ili vanjskih kriterija u terminima opterećenja, razine zahtjeva ili štetnih elemenata iz okoline (podražajni pristup), dok je suvremenim pristašama reakcijskog pristupa u fokusu tjelesna reakcija organizma: od neposredne fiziološke reakcije koja nastaje u susretu sa stresorom do kroničnih poremećaja u zdravlju.

Unatoč fokusu na različite elemente, istraživači se danas uglavnom slažu da termin *stres* obuhvaća opći proces koji povezuje izvore stresa (stresore), suočavanje sa stresorom i ishode stresa, a ne specifične elemente. Ključni faktor, koji određuje hoće li se stres javiti ili neće, osobna je percepcija situacije i procjena stupnja ugroženosti, odnosno svi oni faktori koji posreduju između stresora i stresne reakcije. U odnosu na podražajne i reakcijske modele, koji uvelike zanemaruju individualne razlike u doživljavanju stresa, takvo gledište opravdava činjenica da se jedino kognitivnom procjenom mogu objasniti podatci da različiti ljudi različito reagiraju na objektivne, jednake stresore (Muchinsky, 2006). Kognitivna procjena reflektira jedinstven i promjenjiv odnos koji se zbiva između neke osobe s određenim karakteristikama ličnosti, vrijednostima i stavovima te njezine okoline, čije karakteristike treba predvidjeti i interpretirati (Lazarus i Folkman, 2004). Ključni doprinos oblikovanju interakcijskog ili kognitivnog pristupa stresu dali su Lazarus i Folkman (1987) koji su postavili relacijsku definiciju stresa kao odnos pojedinca i okolinskih zahtjeva za koje je procijenjeno da prelaze mogućnosti te da narušavaju dobrobit pojedinca. Veliki naglasak u tom modelu stavljen je na procjenu, i to na (1) *primarnu procjenu stresora* kao prijetećeg koja prethodi stresnoj reakciji te (2) *sekundarnu procjenu* koja podrazumijeva vrednovanje različitih strategija suočavanja sa stresorom. Procjena može voditi ka kratkoročnim i eventualno dugoročnim posljedicama, dok na procjenu i posljedice kao i stresore djeluju karakteristike pojedinca, skupine i / ili situacije (Sulsky i Smith, 2005). Lazarus je, zajedno sa suradnicima, postupno oblikovao *transakcijsku* teoriju stresa. Budući da model pretpostavlja neprestano mijenjanje osobe i okoline i kognitivne procjene neprestano se ponavljaju i mijenjaju (Lacković-Grgin, 2000; Hart i Cooper, 2001). U transakcijskom modelu stoga je uveden pojam *reprocjene* utemeljen na novim informacijama, bilo iz okoline bilo iz osobnih reakcija. Te prednosti transakcijskog modela u odnosu na prijašnje modele predstavljaju ujedno i nedostatke u metodološkom pogledu jer je teško odrediti kada proces stresa počinje, a kad završava. Također, time je otežano i proučavanje stresa (Lazarus, 1990). Važno je naglasiti i da transakcijsko gledište općenito stavlja veći fokus na osobine ličnosti i njihov utjecaj na procjenu i suočavanje (Mark i Smith, 2008).

Kada se radi o definiranju *stresa u radu*, valja naglasiti da opisivanje različitih teorijskih modela, koji su u osnovi istraživanja *stresa u radu*, nadvladava zahtjeve ovog poglavlja. Ipak, nabrojimo one najznačajnije, kao što su: *Model slaganja pojedinca i radne okoline* (French, 1973); *Model radnih karakteristika* (Hackman i Oldham, 1980), *Vitaminski model* (Warr, 1987), *Model zahtjeva i kontrole* koji je naknadno rekonceptualiziran u *Model zahtjeva, kontrole i podrške* (Karasek, 1979; Karasek i Theorell, 1990) te *Model neravnoteže napora i nagrade* (Siegrist, 1996). Recentniji modeli stresa u radu često su zapravo rekonceptualizacija ranijih modela ili kombiniranje varijabli iz različitih modela uz dodavanje nekih osobnih čimbenika.

Unatoč većem naglasku na individualne razlike u novijim modelima stresa, i dalje je najsveobuhvatnije transakcijsko gledište na stres u radu prisutno u modelima Coopera i suradnika (Cooper, Sloan i Williams, 1988; Cooper i Baglioni, 1988; Cooper, Dewe i O'Driscoll, 2001; O'Driscoll i Cooper, 2002; Williams i Cooper, 1998) te Coxa i suradnika (Cox i Mackay, 1981; Cox, 1987; Cox i Griffiths 1995). Bez obzira na neke specifičnosti različitih transakcijskih modela, opća transakcijska perspektiva stresa u radu usmjerena je na tri elementa: *izvore stresa ili stresore, ishode za pojedinca i radnu organizaciju te individualne razlike u ličnosti i ponašanju*. Stresne transakcije definiraju se kao produkt pojedinca i njegove radne okoline; pojedinac utječe na okolinu i ujedno reagira na nju. Proces stresa ovisi o percepciji situacije, odnosno procjeni stresnosti situacije. Do stresnih reakcija dolazi kada osoba procijeni da intenzitet stresora prevladava njezine mogućnosti suočavanja. Središnje mjesto transakcijskog modela zauzima procjena, stoga predmet mjerenja nije objektivni radni zahtjev, opterećenje ili pritisak, već njegova percepcija. Unatoč ekološkoj valjanosti transakcijskih modela, mjerenje stresa unutar tog pristupa predstavlja izazov istraživačima. Prvenstveno je važno skrenuti pozornost na činjenicu da istraživanja u jednoj vremenskoj točki nemaju kapacitet zahvaćanja dinamičnog procesa stresa zbog čega su u tom istraživačkom području od izuzetne važnosti longitudinalna istraživanja.

U daljnjem tekstu daje se kratak pregled osnovnih elemenata stresa kao procesa utemeljenog na transakcijskom gledištu (vidi detaljnije u Slišković, 2010).

Iako se popis **izvora stresa** razlikuje od istraživanja do istraživanja, što je zasigurno posljedica različitih istraživačkih nacrti i profesija korištenih uzoraka ispitanika, šest općeprihvaćenih kategorija izvora stresa jesu: intrinzične karakteristike posla, radne uloge u organizaciji, odnosi na poslu, razvoj kari-

jere, organizacijska struktura i klima te (ne)ravnoteža između radnog i privatnog života (O’Driscoll i Cooper, 2002). *Intrinzične karakteristike posla* odnose se na stresore vezane za konkretan sadržaj specifičnog posla koji pojedinac obavlja, a podrazumijevaju fizičke radne uvjete (npr. buka, neodgovarajuće osvjetljenje, nepovoljan fizički dizajn radne okoline i sl.), organizaciju radnog vremena (npr. smjenski rad, prekovremeni rad, nametnuti ritam rada), radno opterećenje (preopterećenost ili nedovoljnu opterećenost, npr. monoton i repetitivan posao bez kontrole i izazova), rizik i opasnost na poslu, nošenje s novim tehnologijama i sl. Stresori vezani za *radnu ulogu u organizaciji* dovode do nesigurnosti pojedinca oko toga obavlja li adekvatno svoju ulogu, odnosno imaju li njegovi naponi učinak, a pri tome se diferenciraju *nejasnoća uloge* (npr. nepostojanje jasnih radnih ciljeva), *konflikt unutar uloge* koji nastaje zbog nekompatibilnih zahtjeva različitih elemenata radne uloge ili radnih uloga te *preopterećenost same radne uloge*. Nadalje, nepovoljni *međuljudski odnosi na poslu* (s kolegama, nadređenima i podređenima) značajan su izvor stresa za mnoge zaposlenike, neovisno o zanimanju. Sljedeći izvor stresa označen kao *razvoj karijere* direktna je posljedica evidentnih promjena u svijetu rada, a podrazumijeva nesigurnost posla, nazadovanje, nemogućnost unapređenja u organizaciji i nepostizanje pojedinčeva cilja, ali i promaknuće koje donosi odgovornosti iznad mogućnosti pojedinca. U tranzicijskim zemljama poput Hrvatske, gdje su nakon situacije gotovo potpune sigurnosti zaposlenja, minimalne profesionalne mobilnosti i niske stope nezaposlenosti nastupile drastične promjene, nesigurnost posla značajan je stresor za mnoge pojedince. *Stresori vezani za organizacijsku strukturu i klimu* najčešće su prisutni u hijerarhijskim birokratskim organizacijskim strukturama te uključuju lošu komunikaciju, nekompatibilni stil rukovođenja, nedostatak participacije u donošenju odluka, neadekvatne povratne informacije o učinku, netočno ili dvosmisleno mjerenje učinka, nepoštene sustave kontrole, nedostatak učinkovitog savjetovanja te druge faktore kulture, npr. restrikcije ponašanja. Na koncu, *neravnoteža između radnog i privatnog života* koja najčešće vodi ka „prelijevanju“ radne domene u privatnu značajan je stresor mnogim zaposlenicima, a osobito je prisutan kod zaposlenih žena koje imaju djecu, što je posljedica tradicionalnih očekivanja vezanih za rodne uloge.

Ishode stresa moguće je klasificirati na *kratkoročne reakcije* i *dugoročne posljedice*. Pri tome se kratkoročne reakcije mogu podijeliti na *fiziološke* (npr. kardiovaskularne i biokemijske promjene), *psihološke* (afektivne i kognitivne reakcije) i *ponašajne* (radno ponašanje, odsutnost s posla, asocijalno pona-

šanje na poslu i izvan posla, autodestruktivno ponašanje) (vidi detaljnije u Sulsky i Smith, 2005). Dugoročne se posljedice najčešće klasificiraju na one vezane za samog pojedinca i one vezane za radnu organizaciju (vidi detaljnije: Slišković, 2010). Na individualnoj razini radni se stresori najčešće povezuju s nepovoljnom dobrobiti, odnosno nezadovoljstvom poslom, nezadovoljstvom životom, sagorijevanjem na poslu, te narušenim psihičkim zdravljem, prvenstveno anksioznošću i depresivnošću. Stres u radu vezan je i uz nepovoljno fizičko zdravlje, pa popis oboljenja s direktnom ili indirektnom stresnom etiologijom uključuje: srčane bolesti kao što je hipertenzija, koronarna tromboza, srčani udar te gastrointestinalni problemi i bolesti kao što su problemi s probavom, konstipacija, kolitis, peptični ulkus, kožna oboljenja, glavobolje i migrene, hipertireoidizam, dijabetes melitus, muskuloskeletalne bolesti, kronični sindrom umora itd. Posljedice stresa po radnu organizaciju pak uključuju smanjenu produktivnost, apsentizam i fluktuaciju radne snage.

Odnos izvora i ishoda stresa u radu uvelike ovisi o brojnim kontekstualnim, organizacijskim i osobnim čimbenicima. Dok kontekstualni čimbenici uključuju širu društvenu i ekonomsku situaciju, organizacijski čimbenici podrazumijevaju objektivne radne karakteristike u samoj radnoj organizaciji i konkretnom radnom sektoru. Pri tome je od organizacijskih čimbenika u okvirima proučavanja radnog stresa najviše istraživana *razina kontrole*. Razina je kontrole prema mnogim teoretičarima krucijalan aspekt radnog života. Primjerice, prema Karasekovu modelu (1979) stres nastaje kombinacijom utjecaja radnih zahtjeva (radno opterećenje) i opsega kontrole nad važnim odlukama na radnom mjestu (opseg odlučivanja). Ukoliko pojedinci imaju mogućnost utjecaja na odluke koje su relevantne za obavljanje svojih radnih zadataka, utoliko će se razina stresa koja nastaje zbog visokog radnog opterećenja vjerojatno smanjiti. Parkesova je (1989, prema Slišković, 2010) identificirala tri pristupa u definiranju osobne kontrole u radnom kontekstu: (1) kontrola kao *objektivna karakteristika* radne situacije koja reflektira opseg u kojem vrsta radnih zadataka i radna okolina dopuštaju mogućnost kontrole nad radnim zadacima, ali i nad pojedincima i organizacijom u cjelini, (2) kontrola kao *subjektivna procjena* koja reflektira prosudbu pojedinca o opsegu u kojem je njegova radna situacija podložna kontroli, (3) kontrola kao *generalizirano vjerovanje pojedinca* o opsegu u kojemu su za njega važni ishodi općenito kontrolabilni, odnosno tzv. *lokus kontrole*. Na subjektivnu procjenu kontrole utječu objektivni radni uvjeti koji mogu povećati ili smanjiti kontrolu, ali i individualne razlike u lokusu kontrole, što zajednički vodi ishodima po tjelesno i psihičko zdravlje

pojedina, ali i ishodima na organizacijskoj razini, kao što su apsentizam, fluktuacija radne snage i učinak (Parkes, 1989).

Od osobnih čimbenika stresa najveća se pozornost u istraživačkom smislu posvećuje *sociodemografskim karakteristikama* (spol, dob, radni staž, pozicija u radnoj organizaciji itd., vidi detaljnije u Slišković, 2010) te *osobinama ličnosti i ponašanjima* koje imaju važnu ulogu za ishode stresa zbog svoje važne uloge u procjeni i načinima suočavanja sa stresom. Ovdje su se osobito važnima pokazale sljedeće osobine: anksioznost kao crta, neuroticizam, negativna afektivnost, ekstraverzija, savjesnost, samopoštovanje, radni lokus kontrole, osobna čvrstoća, otpornost na stres, optimizam-pesimizam, itd. (Arnold i sur., 2005; Grant i Langan-Fox 2006; Hart i Cooper 2001; Kobasa 1979; Ng, Sorensen i Eby, 2006; O'Driscoll i Cooper 2002; Semmer, 2003; Smith, Tooley, Christopher i Kay, 2010; Sulsky i Smith, 2005).

Upravo *strategije suočavanja* sa stresom mnogi autori smatraju ključnim varijablama u procesu stresa koje mogu biti važnije u predikciji ishoda od čestine i intenziteta stresnih događaja (Lacković Grgin, 2000). Suočavanje sa stresom odnosi se na kognitivne, bihevioralne i fiziološke akcije koje sudjeluju u eliminaciji ili reduciranju stresora, promjeni procjene potencijalne štetnosti tih stresora ili pak minimaliziranju opsega stresnih reakcija koje pojedinac doživljava (O'Driscoll i Cooper, 2002). Najpoznatija klasifikacija suočavanja potječe iz rada Lazarusa i Folkmanove (1984), koji su diferencirali *suočavanje usmjereno na problem* i *suočavanje usmjereno na emocije*. Strategije usmjerene na problem tako podrazumijevaju direktne postupke uklanjanja stresora ili reduciranja njegova utjecaja. Valja pritom napomenuti da suočavanje usmjereno na problem za razliku od suočavanja usmjerelog na emocije podrazumijeva percepciju kontrolabilnosti situacije. Suočavanje usmjereno na emocije s druge strane odnosi se na smanjivanje samog stresnog doživljaja različitim postupcima. Primjerice, podtip suočavanja usmjerelog na emocije jest kognitivna reproccjena kojom se umanjuje važnost stresora za pojedinca (Lazarus i Folkman, 2004). Iako se čini da bi suočavanje usmjereno na problem trebalo biti dugoročno efikasnije od suočavanja usmjerelog na emocije, pri čemu se pokušavaju promijeniti procjene stresora (nema direktnog efekta na okolinu), valja kazati da nema najefikasnijeg stila suočavanja. Suočavanje sa stresorima u radnoj okolini kompleksnije je od suočavanja s ostalim životnim stresorima iz razloga što pojedinac na poslu ima ograničen opseg prihvatljivih reakcija, ali i ograničenu kontrolu, odnosno mogućnost mijenjanja stresora (Cartwright i Cooper, 1996). Postavlja se pitanje što pojedinac u radnoj organizaciji konkret-

no može napraviti u okvirima suočavanja usmjerenog na problem. Stoga pojedinci često pokušavaju direktno promijeniti ili eliminirati neke radne stresore osobnim pregovorima (npr. smanjiti vlastito radno opterećenje u slučaju preopterećenosti ili pak razjasniti vlastite ciljeve i zadatke kod dvosmislenosti uloge) ili poboljšavaju vlastite vještine (npr. bolja organizacija vremena). S druge strane, neki pojedinci uglavnom percipiraju da nemaju mogućnosti promijeniti stresore (npr. neadekvatan stil upravljanja, organizacijsku kulturu i klimu). Uz navedenu klasifikaciju suočavanja usmjerenog na problem vs. emocije, u literaturi je uobičajena klasifikacija na *kognitivne* (usmjerene na procjenu) i *biheviornalne* (ponašajne) strategije suočavanja. Dakle, Billings i Moos (1981; prema Dewe, O'Driscoll i Cooper, 2010) diferenciraju: *aktivne kognitivne strategije*, *aktivne biheviornalne strategije* i *izbjegavanje*.

Konačno, veliku pozornost u istraživanjima odnosa izvora i ishoda stresa u radu zaslužuje *socijalna podrška* za koju se teorijski predviđa direktni povoljni učinak i/ili posredni učinak (vidi detaljnije Slišković, 2010). Dokazi o važnosti socijalne podrške nisu potpuno konzistentni, što je uvelike rezultat razlika u prirodi podrške (instrumentalna vs. emocionalna podrška), tipu podrške (aktualna ili percipirana), izvoru podrške (podrška na poslu od strane nadređenih i kolega vs. podrška izvan posla: partner, obitelj, prijatelji) te spolnim razlikama, pri čemu se žene pokazuju ranjivijima na nedostatak podrške u odnosu na muškarce.

Stres u radu nastavnika i ravnatelja

Unatoč tome što se rang-liste „stresnih zanimanja“, odnosno zanimanja u kojima je pojedinac podložniji stresu, uvelike razlikuju u literaturi, što je posljedica različitih operacionalizacija stresa i korištenih istraživačkih nacrti, činjenica je da većina istraživanja pokazuje da u zanimanja povezana s visokom razinom stresa kao i sagorijevanja na poslu spadaju ona u području obrazovanja te općenito skrbi o drugima (Slišković, 2011). U tom je kontekstu od velike važnosti profesionalno sagorijevanje koje se često javlja upravo u zanimanjima koja karakteriziraju pružanje psihološke, zdravstvene, edukacijske ili neke druge vrste pomoći te u zanimanjima koja imaju značajan utjecaj na živote pojedinaca s kojima se radi. *Profesionalno sagorijevanje* (eng. *burnout*, Maslach, 1982, Maslach, 1993; Maslach i Jackson, 1981) definira se kao kontinuirana afektivna stresna reakcija koja se postupno razvija tijekom vremena, a karakteriziraju je tri dimenzije: emocionalna iscrpljenost, tuđe-

nost (eng. *depersonalization*) te osjećaj nedovoljnog postignuća. Središnja je dimenzija sagorijevanja na poslu *emocionalna iscrpljenost* koja se odnosi na potrošenost energetske resursa osobe (Chang, 2009), a manifestira se stalnim umorom, povećanom razdražljivošću i nedostatkom entuzijazma za obavljanje posla. Pretpostavlja se da se *otuđenost* javlja kao posljedica suočavanja s emocionalnom iscrpljenošću, a očituje se u negativnim stavovima, distanciranošću i ravnodušnošću prema cjelokupnom radnom ozračju (Evers, Tomic, i Brouwers, 2004). *Osjećaj nedovoljnog postignuća* javlja se zbog nezadovoljstva pojedinca vlastitim uspjehom s obzirom na to da učinci njegova truda izostaju kao i očekivano priznanje za njegov rad. Iscrpljenost i otuđenost stoga vode do smanjene uspješnosti, ali i sumnju u vlastite sposobnosti, odnosno smanjene samoučinkovitosti (Chang, 2009).

U prilog tezi o ugroženosti nastavnika u pogledu doživljaja stresa na poslu idu podatci niza znanstvenih studija u kojima su korišteni profesionalno heterogeni uzorci. Primjerice, u istraživanju Smitha i sur. (2000; prema Slišković, 2010) poredak zanimanja prema razini stresa jest sljedeći: nastavnici, medicinske sestre, rukovoditelji, druga zanimanja uključena u obrazovanje i skrb o drugima (što uključuje i socijalne radnike), poslovi u cestovnom prometu, poslovi vezani uz sigurnosne postupke kao što su poslovi policajaca i zatvorskih čuvara. U svim navedenim skupinama zanimanja jedna od pet osoba izvještava o visokim razinama stresa, dok je u slučaju nastavnika riječ o dvjema osobama od pet. Johnson i suradnici (2005; prema Slišković, 2011) koristeći veliku britansku bazu podataka (više od 25 000 pojedinaca, 26 zanimanja), analizirali su razine triju mjera posljedica stresa (tjelesnog zdravlja, psihičke dobrobiti i zadovoljstva poslom) s obzirom na zanimanje. Utvrđeno je da su kod šest skupina razine korištenih mjera značajno više u usporedbi s ostalima. To su redom: zdravstveni radnici, nastavnici, socijalni radnici, djelatnici u pozivnim centrima, policajci te zatvorski čuvari.

Istraživanja doživljaja stresa kod nastavnika idu u prilog navodu da je stres intrinzično obilježje nastavničke profesije (Kyriacou, 2001) pri čemu je važno naglasiti da je fenomen učiteljskog stresa raširen i nije ograničen na pojedinu zemlju. Naime, nastavnička je profesija u posljednje vrijeme na globalnoj razini obilježena kompleksnim zahtjevima i izazovima, kao što su zahtjevi za performativnošću i povećanom odgovornošću nastavnika, nošenje s brojnim i radikalnim edukacijskim reformama, povećanje radnog opterećenja uz simultano opadanje profesionalnog statusa, ubrzani razvoj informacijskih i komunikacijskih tehnologija, promjene u sustavu društvenih vrijednosti te strukture i

dinamike obitelji (Day i Gu, 2009; Gewirtz i sur., 2009; Fuller i sur., 2013; Hargreaves i sur., 2006; Layard i Dunn, 2009; Neophytou, 2013; Nias, 1999; sve prema Slišковиć, Burić i Macuka, 2016). Istraživanja u Hrvatskoj također pokazuju doživljavanje jakog stresa ili čak sagorijevanja kod nastavnika, pa ne čudi da ih čak 30-40% izražava želju za napuštanjem nastavničkog posla (Mikulandra, 2002; Šimić-Šasić, 2008; Sorić, 2009; sve prema Sorić, 2014). Kao strukturalna karakteristika nastavničke profesije danas se ističe ranjivost (Kelchtermans, 1996, Kelchtermans, Ballet i Piot, 2009, Kelchtermans, 2011; prema Slišковиć i sur., 2016), odnosno preispitivanje profesionalnog identiteta i moralnog integriteta učitelja, a koja potječe iz više razina: mikro-razine (ograničen učiteljski utjecaj na poučavanje), razine škole (odnosi s ravnateljem, kolegama i roditeljima), lokalne edukacijske politike te šire makrorazine koja uključuje nacionalnu politiku. Konačno, i nastavnici zaposleni u visokom obrazovanju nisu izolirani od stresa u radu. Naime, radni uvjeti u visokoškolskoj instituciji koje je nekad karakterizirala autonomija, jasnoća uloge, akademska sloboda, ugovor na neodređeno vrijeme te kolegijalna kultura i konsenzusno donošenje odluka utemeljeno na zajedničkim vrijednostima, danas su radikalno izmijenjeni (vidi pregled stranih istraživanja u Slišковиć, 2011). Podatci pokazuju da je situacija u Hrvatskoj slična u pogledu doživljaja stresa kao i njegovih ishoda po psihičko i tjelesno zdravlje i zadovoljstvo poslom sveučilišnih nastavnika (Slišковиć, 2010; Slišковиć, 2012; Slišковиć i Maslić Seršić 2011; Slišковиć, Maslić Seršić i Burić, 2011, Slišковиć, Maslić Seršić i Burić, 2012), s time da se na hrvatskom uzorku ističu i neke specifičnosti. Primjerice, kao osnovni izvori stresa u radu sveučilišnih nastavnika u hrvatskoj izdvajaju se: nastava i studenti, posljedice provedbe Bolonjske reforme, znanstveno-istraživački rad, konflikt uloga, uvjeti rada, primanja i priznanja te međuljudski odnosi.

Uzevši u obzir sve navedeno, ne iznenađuje veliki broj istraživačkih radova na temu stresa kod nastavnika u posljednjih nekoliko desetljeća. U istraživanjima su, dakle, identificirani brojni izvori stresa, a među najčešćim pojavljuju se: radno (pre)opterećenje, vremenski pritisak, razredna klima, nedostatak socijalne podrške kolega i ravnatelja, nemogućnost napredovanja, nesudjelovanje u donošenju odluka, loši radni uvjeti, neprilagođeno ponašanje učenika, neprekidna odgovornost za druge itd. (Schonfeld, 1989., 1990; Schonfeld i Ruan, 1991; Hatta i Nishiide, 1991; Michela i sur., 1995; Sorić i Mikulandra, 2004; DeNobile i McCormick, 2005; Ritvanen i sur., 2005, sve prema Slišковиć, 2010). Rezultati meta-analize (Montgomery i Rupp, 2005) pokazuju da se glavni izvori učiteljskog stresa mogu podijeliti u tri široka područja: faktori

intrinzični poučavanju (npr. učenička nedisciplina, poučavanje nemotiviranih učenika itd.), kognitivni (npr. nedostatak koherentnosti između osobnih ciljeva i radnih obaveza) te sistemski faktori, koji su vezani za institucionalnu i političku razinu (npr. stil rukovođenja, kurikularne promjene, manjak javne podrške, niske plaće itd.). U istraživanjima stresa kod nastavnika identificirani su i brojni negativni ishodi doživljaja stresa, a koji su vezani prvenstveno za emocionalnu i psihičku dobrobit (npr. anksioznost), tjelesno zdravlje (npr. glavobolje, gastrointestinalni problemi, promjene biokemijskih parametara) i ponašanje (slabija izvedba, apsentizam, intenzivno pušenje itd.) (Ling, 1995; Klassen, 2010; Ritvanen, Louhevaara, Helin, Halonen i Hanninen, 2003). Nadalje, istraživanja na nastavnicima potvrđuju važnost uloga osobnih i organizacijskih čimbenika utvrđenih u širem području stresa u radu. Pri tom su se od osobitog značaja pokazali: lokus kontrole (Crothers i sur., 2010; Slišković i sur., 2012), negativni afektivitet (Lazuras, 2006), pozitivni afektivitet (Gloria, Faulk i Steinhardt, 2013), perfekcionizam (Stoeber i Rennert, 2008), razina odanosti profesiji (Jepson i Forrest, 2006), učiteljska kolektivna efikasnost (Klassen, 2010), strategije suočavanja sa stresom (Austin, Shah i Muncer, 2005; Brkić i Rijavec, 2011; Kyriacou, 2001), socijalna podrška i suportivan stil ravnatelja (Montgomery i Rupp, 2005).

Rezultati kvalitativne studije na hrvatskim učiteljima zaposlenima u osnovnoj školi (Slišković, Burić i Macuka, 2016) ukazuju da i hrvatski učitelji svoj posao doživljavaju iznimno zahtjevnim, stresnim i ujedno podcijenjenim. Problemi o kojima nastavnici izvještavaju su kategorizirani u četiri skupine: vezani za rad s (1) učenicima, (2) roditeljima, (3) kolegama i nadređenim te (4) obrazovni sustav. Rezultati kvantitativne studije na većem uzorku hrvatskih nastavnika (Macuka, Burić i Slišković, 2016) pokazuju da su negativne emocije učitelja u relaciji s navedenim kategorijama ili izvorima značajan prediktor njihova mentalnog zdravlja, odnosno anksioznosti, depresivnosti i somatizacije. Veći broj problema o kojima je izvješteno u kvalitativnoj studiji (Slišković i sur., 2016), kao što su nedostatak motivacije kod učenika, vremenski pritisak, radno opterećenje, odnosi s kolegama, podcijenjivanje statusa u javnosti, administrativna zaduženja, rukovođenje školom, loši radni uvjeti, prepoznati su kao stresori u radu učitelja u stranim istraživanjima. Međutim, nastavnici su izvijestili i o nekim specifičnim karakteristikama hrvatskog društvenog i obrazovnog konteksta koje im narušavaju efikasnost i dobrobit, primjerice, neadekvatan način uvođenja promjena, neadekvatni kurikulumi, nedostatak evaluacije rada nastavnika, roditeljski pritisci u ocjenjivanju, iznimno loš

status znanja u društvu i u nekim slučajevima iznimno loši materijalni uvjeti rada. Unatoč nepovoljnoj ekonomskoj i društvenoj situaciji u kojoj se hrvatski obrazovni sustav nalazi, važno je naglasiti da sama motivacija nastavnika i podrška ravnatelja mogu umanjiti doživljaj stresa i djelovati povoljno na zadovoljstvo poslom i prevenirati sagorijevanje učitelja. Naime, kvantitativni podaci na heterogenom uzorku od gotovo 3000 učitelja iz hrvatskih osnovnih i srednjih škola (Knežević, 2016; Slišković, Burić i Knežević, 2016) ukazuju da percipirana podrška ravnatelja i mjere radne motivacije, kao što su radna angažiranost i samoefikasnost, doprinose zadovoljstvu poslom, a smanjuju sagorijevanje na poslu kod učitelja. Radna motivacija velikim dijelom proizlazi iz osobina ličnosti, međutim, ona je snažno i situacijski uvjetovana, tako da adekvatan stav, povjerenje, pomoć i podrška od strane školskog ravnatelja učiteljima može pomoći u jačanju samoefikasnosti i povećanju radne angažiranosti, čime je moguće prevenirati negativne radne stavove i profesionalno sagorijevanje (Slišković i sur., 2016).

Školski ravnatelj, dakle, ima iznimno važnu ulogu u kreiranju pozitivne i podržavajuće radne okoline, što je od presudne važnosti ne samo za dobrobit učitelja već i za realizaciju obrazovnih i odgojnih ciljeva. No, važno je ukazati i na višestruke zahtjeve ravnateljske pozicije, kao što su upravljanje osobljem škole, financijama, kurikulumom, uvođenjem promjena koje su često nametnute izvana itd. (vidi detaljnije: Bristow, Ireson i Coleman, 2007). S promjenama u edukacijskim sustavima na globalnoj razini, koje donose sve veća očekivanja pred učitelje, radna uloga ravnatelja, također, doživljava dramatične promjene u posljednjim desetljećima. Čini se stoga da ravnatelj ima dvojaku ulogu. On, točnije njegovo ponašanje, može biti izvor stresa za podređene mu učitelje, a s druge strane, i on sam je, zbog sve veće zahtjevnosti ravnateljskog posla, često izložen doživljavanju stresa. Pregled istraživanja doživljaja stresa kod ravnatelja (Phillips i Sen, 2011) pokazuje da je stres kod ravnatelja u značajnom porastu posljednjih dvadeset godina te je sama pozicija ravnatelja često praćena niskim zadovoljstvom poslom. Pri tome su kao izvori stresa u radu školskih ravnatelja najčešće izdvojeni: visoko radno opterećenje, neravnoteža radne i privatne domene, mnogobrojni administrativni zadatci, upravljanje odnosima u školi te općenito odnosi s velikim brojem ljudi (učenici, učitelji, roditelji, lokalna i nacionalna obrazovna tijela, mediji, javnost), pa su ishodi navedenih stresora vezani za napuštanje ravnateljske pozicije te narušenu produktivnost i psihofizičku dobrobit. Kao i na drugim ravnateljskim pozicijama žene se i na ovoj pokazuju kao ranjivija skupina, što je dijelom odraz

tradicionalno većeg opterećenja u obiteljskoj domeni, ali i veće spremnosti priznavanja teškoća.

PRIMJERI IZ PRAKSE

Izvadci iz transkripata fokus grupa koje su rađene na uzorku hrvatskih ravnatelja odgojno-obrazovnih ustanova u sklopu projekta „Ravnatelj – profesija i kvalifikacija, a ne funkcija“, a koji su povezani s doživljavanjem stresa na poslu kod ravnatelja:

- *Znate zašto mi možda izgorimo? I moj je ravnatelj isto tako prošao, čak se i razbolio. Ja ga cijenim i poštujem, moj bivši profesor, ali jednostavno izgorimo zbog toga što smo opterećeni sa svim tim na koji način mi trebamo sačuvati svoje radno mjesto i kako voditi školu. Ako želite da vam škola bude dobra, ako želite raditi projekte, ako želite biti prisutni svugdje, jako se puno morate trošiti. Uz to jako puno morate voditi računa kako ćete dalje sačuvati svoje radno mjesto. Počevši od politike, kolega u zbornici, od roditelja od svih...*
- *Mene strašno muči to što ja ne mogu planirati posao. Ja mogu sebi isplanirati, ali nema šanse da se taj plan ostvari jer je toliko nepredvidivih situacija u danu za koje ni u snu ne bi mogli pomisliti da se mogu dogoditi.*
- *Najstresniji dio unutar ustanove su međuljudski odnosi. Puno lakše ljudi izlaze s djecom na kraj nego međusobno. Pa zašto se kaže da je najteže raditi s ljudima? Mislim da to najviše frustrira ljude. Jako je bitno da je ravnatelj normalna i uravnotežena osoba.*

Upravljanje stresom u radu

Kako će rukovoditelj upravljati stresom u radnoj organizaciji ovisi o njegovu gledištu na stres, pri čemu su gledišta na stres u radu podložna političkim, kulturnim, društvenim i ekonomskim utjecajima. Dva su suprotna pola gledišta pri tome moguća: (1) stres na poslu kao „osobni problem“ zaposlenika koji proizlazi iz njegovih osobina ličnosti i (2) stres na poslu kao direktan rezultat nepovoljnih karakteristika radne okoline. Analogno tomu, rukovoditelj koji zauzme prvu perspektivu veće težiste stavljat će na strategije upravljanja sa stresom usmjerene na pojedinca (npr. razvoj efikasnijeg načina suočavanja

sa stresorima), dok će kod druge perspektive veći naglasak biti stavljen na strategije usmjerene na radne uvjete (npr. smanjenje radnog opterećenja ili redukcija drugih nepovoljnih faktora radne okoline) (Kenny i Cooper, 2003; Michie, 2007).

Uobičajena klasifikacija strategija upravljanja sa stresom (O'Driscoll i Cooper, 2002) podrazumijeva tri razine: primarnu, sekundarnu i tercijarnu. *Primarne* intervencije pritom podrazumijevaju redukciju stresora na radnom mjestu. Ovdje se, primjerice, nakon dijagnoze faktora koji induciraju stres u radnoj okolini ide na njihovo uklanjanje ili minimaliziranje (npr. reduciranje pojedinačnog radnog opterećenja, redizajniranje poslova u cilju uklanjanja neodređenosti i/ili konflikta uloge). *Sekundarne* intervencije odnose se na pomoć pojedincima u nošenju sa stresorima na radnom mjestu (npr. treninzi efikasnih načina suočavanja sa stresom), dok su *tercijarne* intervencije zamišljene kao programi pomoći zaposlenicima koji doživljavaju negativne efekte radnog stresa kroz podršku i savjetovanje. Giga, Cooper i Faragher (2003) organizacijske intervencije upravljanja sa stresom dijele na tri kategorije: (1) *intervencije na organizacijskoj razini*, koje su usmjerene ka prevenciji radnog stresa (npr. profesionalna selekcija, profesionalno usavršavanje, redizajniranje fizičke radne okoline i radnih zadataka), (2) *intervencije na individualno-organizacijskoj razini*, koje su usmjerene k osiguravanju adekvatnog odnosa zaposlenika i organizacije kako bi zaposlenik mogao učinkovito obavljati posao (npr. razjašnjavanje uloga, uspostava fleksibilnijih rasporeda rada, participiranje u upravljanju, osiguravanje povratne informacije i socijalne podrške zaposlenicima te nepristran i pravedan sustav nagrađivanja) te (3) *intervencije na individualnoj razini* (npr. relaksacija, meditacija, vježba, kognitivno-bihevioralna terapija, savjetovanje, treninzi vještina kao što su organizacija vremena i sl.).

Iako rukovoditelji radnih organizacija pod pritiskom struke i javnosti u sve većoj mjeri provode intervencijske programe, sami su programi većinom na sekundarnoj i/ili tercijarnoj razini te usmjereni na pojedinca. Razlozi su očiti; rukovoditelji percipiraju da su intervencije na sekundarnoj i tercijarnoj jeftinije i praktičnije za implementaciju u odnosu na restrukturiranje organizacije ili redizajn poslova, te provodeći programe na individualnoj razini odvlače odgovornost za pretjerani stres zaposlenika s uprave. Drugim riječima, skloniji su gledištu da je stres u radu osobni problem određenog zaposlenika koji ima poteškoće u prilagodbi na radne zadatke. Međutim, dokazi o efikasnosti programa na sekundarnoj i tercijarnoj razini ograničeni su i nekonzistentni (Giga i sur., 2003; McKenna, 2000; O'Driscoll i Cooper, 2002). Osnovni problem

sekundarne razine jest što su intervencijski programi često općeniti po prirodi s obzirom na to da se često provode s nedostatnom preliminarnom identifikacijom potrebe zaposlenika ili pak organizacije nisu vezane za specifične stresore u konkretnoj radnoj organizaciji. Naime, tercijarne se razine programa u praksi često svode na savjetovanje o osobnim problemima, a ne onima vezanima za posao. S druge strane, postoje dokazi da primarne intervencijske mjere, kao što su redizajn poslova u smjeru povećavanja autonomije i osjećaja kontrole zaposlenika, usvajanje participacijskih stilova rukovođenja, razvoj jasnih opisa uloga, efikasno postavljanje ciljeva i sustava davanja povratne informacije (O'Driscoll i Cooper, 2002) mogu povećati dobrobit zaposlenika, smanjiti stres u radnoj organizaciji te dugoročno donijeti dobit samoj radnoj organizaciji. Općenito govoreći, intervencije usmjerene na zaposlenike ne mogu održati zdravlje i dobrobit zaposlenika bez da se uklone ili reduciraju vanjski stresori. Nužno je, međutim, naglasiti da je upravljanje stresom u radu zajednička odgovornost zaposlenika i uprave radne organizacije. Rukovoditelji imaju odgovornost razvoja radnih zadataka i radnih uvjeta koji ne narušavaju psihofizičko zdravlje zaposlenika, a sam zaposlenik ima odgovornost u suočavanju s pritiscima radnih zahtjeva koji su neminovani dio radnog života. Takav bi zajednički pristup trebao rezultirati radnom okolinom koja je produktivnija za organizaciju i zdravija za zaposlenike. Jaimes i Bretones (2011) idu korak dalje i smatraju da se intervencijske strategije ne bi trebale temeljiti samo na prevenciji negativnih ishoda stresa, već na razvoju zdrave organizacije. Zdrava organizacija definira se kao ona u kojoj kultura, rukovođenje, klima i druge organizacijske prakse kreiraju radnu okolinu koja promiče potpunu tjelesnu, psihičku i socijalnu dobrobit te učinkovitost i postignuće zaposlenika (Wilson i sur., 2005). Uzevši u obzir brojne specifičnosti radnih organizacija, jasno je da ne postoje univerzalni recepti razvoja zdrave organizacije, ali kao temeljni element predložena je participacija i uključenost svih zaposlenika.

Dewe i suradnici (2010) nude kratki vodič za efikasne intervencije koji se sastoji od četiri osnovna elementa:

1) *Kombinirati upravljanje sa stresom s prevencijom stresa*

Iako upravljanje ili nošenje s organizacijskim stresom može biti kratkoročno efikasno, ono ne vodi reduciranju ili uklanjanju stresora iz radne okoline. Stoga je nužno preventivno proaktivno upravljanje koje ide u smjeru promocije zdravlja radnika i radne organizacije. Naravno, pri tome je nužna dijagnostika u konkretnoj radnoj organizaciji kako bi se vidjelo koje je stresore (ne)moguće

prevenirati, a koje moguće modificirati. Iako je doživljaj stresa individualan, neki su stresori prema autorima ipak prediktabilni i moguće ih je prevenirati. Ovdje se prvenstveno misli na radnu preopterećenost, nejasnoću uloga, konflikt uloge, konflikt radne i obiteljske domene, a kao načini prevencije ponuđeni su (re)dizajn posla, promjena rasporeda rada te poboljšanja u komunikacijskim mehanizmima. Pri tome, autori naglašavaju da prevencija stresa ne smije biti izolirana od drugih organizacijskih aktivnosti, nego integrirana u organizacijske aktivnosti vezane za ljudske resurse.

2) Kombinirati intervencije na *individualnoj razini* s intervencijama na *organizacijskoj razini*

Intervencije na individualnoj razini (npr. treninzi vještina suočavanja; kognitivno-bihevioralni treninzi, treninzi relaksacije) kratkoročno su efikasne samo ako radnik može postići kontrolu, no nisu efikasne za redukciju stresora. Organizacijska razina intervencija prvenstveno podrazumijeva od uprave preuzimanje odgovornosti za modificiranje radne okoline. Ono se svakako sa stanovišta uprave može činiti napornije i skuplje u odnosu na individualnu razinu intervencija, no dugoročno, takav višerazinski pristup daje efikasnije rezultate ne samo po dobrobit zaposlenika već i za produktivnost.

3) Uključiti zaposlenike u dizajn i implementaciju intervencije

Samo uključivanje zaposlenika u dizajn i implementaciju intervencije povećava efikasnost intervencije. To se odnosi i na situacije prisutnosti nekih ekstremnih stresora u radnoj okolini kada je upravi „jasno“ koje stresore treba ukloniti i kako, a više je razloga tome. Prvo, zaposlenici (a pogotovo oni koji doživljavaju stres) najsvjesniji su uzroka stresa u radnoj okolini i imat će konstruktivne sugestije za načine intervencije. Drugo, uključenost u dizajn i implementaciju povećat će njihovu angažiranost i smanjiti otpor prema promjenama u radnoj organizaciji. Na koncu, takav pristup ima širu dobrobit za radnu organizaciju jer se njime povećava komunikacija između radnika i uprave te generira otvorenija klima koja doprinosi povjerenju i predanosti radnika. Ukratko, preporučuje se rukovoditeljima uključiti zaposlenike u sve faze intervjenskog programa: identifikaciju stresa i stresora, odluke o aktivnostima u smjeru izbjegavanja stresa, način na koji će se i kada intervencija implementirati i općenito sve aktivnosti usmjerene na promoviranje dobrobiti u radnoj organizaciji.

4) Dijagnoza stresa i dobrobiti

Ključna komponenta intervencijskog programa vezana je za identifikaciju stresora i razine ishoda vezanih uz pojedine stresore i ona bi u konkretnoj radnoj organizaciji trebala poslužiti kao polazišna točka. Dijagnostiku je moguće provesti na različite načine, odnosno podatke u svrhu dijagnoze stanja moguće je prikupiti iz različitih izvora podataka, primjerice, intervjuima s članovima radne organizacije, prikupljanjem dnevničkih podataka o stresnim događajima u radnoj organizaciji, opažanjem organizacijske klime te brojnim instrumentima razvijenima u ovom području (npr. *ASSET*, *Occupational Stress Inventory*, *Pressure Management Indicator*).

Kada se radi o intervencijskim strategijama u području obrazovnih institucija, u literaturi postoji veliki broj mogućih smjernica (npr. El/ETUCE, 2001; Gold i sur., 2010; Kyriacou, 2001; Phillips i Sen, 2011), međutim, u skladu s gore navedenim nužno je provesti identifikaciju stresora i dobrobiti u konkretnoj radnoj organizaciji, odnosno školi. Stoga je od iznimne važnosti i nacionalni kontekst, pri čemu se prvenstveno misli na upravljanje stresorima vezanima za sam hrvatski obrazovni sustav. Rezultati hrvatske kvalitativne studije (Slišković i sur., 2016) donose pregled preporuka samih nastavnika u pogledu nužnih promjena vezanih za obrazovni i društveni kontekst, a koje se prvenstveno odnose na: rasterećivanje kurikuluma, potrebu za većom autonomijom u radu te participacijom i uključenosti samih nastavnika u uvođenje promjena, podizanje kvalitete rada učitelja kroz adekvatniju selekciju nastavnika i promjene u učiteljskim studijskim programima (npr. više praktičnih vještina, efikasnije edukacije za rad s učenicima s posebnim potrebama), veću stručnu podršku učiteljima u školama (npr. vezanu za djecu s problemima u ponašanju, te administrativne dužnosti), podršku učiteljima za suočavanje sa stresom (npr. radionice za nošenje sa stresom i negativnim emocijama, stručni savjetnik u školama) te podizanje svjesnosti u javnosti o važnosti znanja i učitelja. Naravno, veći broj navedenoga nije pod direktnom kontrolom školskih ravnatelja te zahtijeva promjene na nacionalnoj razini, ali školski bi ravnatelji, također, trebali imati važnu ulogu u iniciranju tih promjena. Naposljetku, ono na što ravnatelji u školama direktno mogu djelovati jest školska klima čije odrednice imaju važne implikacije na motivaciju, učinak i dobrobit nastavnika, ali i učenika te svih ostalih sudionika odgojno-obrazovnog procesa (Phillips i Sen, 2011).

PITANJA ZA RAZMIŠLJANJE, REFLEKSIJU I SAMOVREDNOVANJE

- ✓ Prepoznajete li neke od izvora stresa karakterističnih za nastavničku profesiju u Vašoj školi? Koje; opišite ih.
- ✓ Primjećujete li neke od individualnih i/ili organizacijskih ishoda stresa u radu u Vašoj školi? Koje?
- ✓ Kakvo je Vaše viđenje stresa?
- ✓ Razmislite kakve su Vaše mogućnosti kao ravnatelja u pogledu potencijalnih intervencijskih strategija upravljanja sa stresom.

Definicije ključnih pojmova

Stres podrazumijeva odnos pojedinca i zahtjeva iz okoline za koje je procijenjeno da prelaze mogućnosti i da narušavaju dobrobit pojedinca.

Stres u radu može se definirati kao proces koji obuhvaća tri skupine elemenata: (1) *izvora stresa ili stresore*, (2) *ishode za pojedinca i radnu organizaciju* te (3) *individualne razlike u ličnosti i ponašanju*.

Intervencijske strategije upravljanja sa stresom dijele se na: (1) *primarne*, koje podrazumijevaju uklanjanje ili reduciranje izvora stresa na poslu, (2) *sekundarne*, koje se definiraju kao pomoć pojedincima u nošenju sa izvorima stresa i (3) *tercijarne*, koje podrazumijevaju pomoć pojedincima koji su već doživjeli negativne ishode stresa.

Literatura

1. Arnold, J., Silvester, J., Patterson, F., Robertson, I., Cooper, C.L. i Burns, B. (2005). *Work Psychology - Understanding Human Behaviour in the Workplace*. Harlow: FT Prentice Hall.
2. Austin, V., Shah, S. i Muncer, S. (2005). Teacher stress and coping strategies used to reduce stress. *Occupational Therapy International*, 12(2), 63–80
3. Bristow, M., Ireson, G. and Coleman, A. (2007). *A life in the day of a headteacher*. Nottingham: National College for School Leadership.
4. Brkić, I. i Rijavec, M. (2011). Izvori stresa, suočavanje sa stresom i životno zadovoljstvo učitelja razredne i predmetne nastave. *Napredak*, 152(2), 211–225
5. Cartwright, S. i Cooper, C.L. (1996). Coping in occupational settings. U: M. Zeidner i N.S. Enderl (Ur.), *Handbook of Coping: Theory, Research, Applications*. Chichester: John Wiley and Sons, Inc., 202–220
6. Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193–218
7. Cooper, C. L., Dewe, P. J., i O’Driscoll, M. P. (2001). *Organizational stress – A review and critique of theory, research and applications*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.
8. Cooper, C. L., i Baglioni, A. J. (1988). A structural model approach toward the development of a theory of the link between stress and mental health. *British Journal of Medical Psychology*, 61(1), 87–102
9. Cooper, C. L., Sloan, S. J., i Williams, S. (1988). *Occupational stress indicator: Management guide*. Windsor: NFER-Nelson.
10. Cox, T. (1987). Stress, coping and problem solving. *Work & Stress*, 1(1), 5–14
11. Cox, T., i Griffiths, A. (1995). The nature and measurement of work stress: theory and practice. U: J. R. Wilson i E. N. Corlett (Ur.), *Evaluation of human work: a practical ergonomics methodology*. London: Taylor and Francis.
12. Cox, T., i Mackay, C. J. (1981). A transactional approach to occupational stress. U: E. N. Corlett i J. Richardson (Ur.), *Stress, work design and productivity*. Chichester: Wiley, 91–114
13. Crothers, L.M., Kanyongo, G.Y., Kolbert, J.B., Lipinski, J., Kachmar, S.P. i Koch, G.D. (2010). Job stress and locus of control in teachers: Comparisons between samples from the United States and Zimbabwe. *International Review of Education*, 56(5), 651–669
14. Dewe, P.J., O’Driscoll, M.P. i Cooper C.L. (2010). *Coping with Work Stress: A Review and Critique*. Chichester: John Wiley and Sons Ltd.
15. Doyle, C.E. (2003). *Work and Organizational Psychology: An introduction with attitude*. Hove, Sussex: Psychology Press, Taylor and Francis.

16. Education International (EI)/ European Trade Union Committee for Education(ETUCE) (2001). Study on stress: The cause of stress for teachers, its effects, and suggested approaches to reduce it. *EI / ETUCE Stress Report*, Ref. 7609.
17. Evers, W. J. G., Tomic, W., i Brouwers, A. (2004). Burnout among teachers. *School Psychology International*, 25(2), 131–148
18. French, J.R.P. (1973). Person-role fit. *Occupational Mental Health*, 3(1), 15–20
19. Giga, S.I., Cooper, C.L. i Faragher, B. (2003). The development of a framework for a comprehensive approach to stress management interventions at work. *International Journal of Stress Management*, 10(4), 280–296
20. Gloria, C.T., Faulk, K.E. i Steinhardt, M.A. (2013). Positive affectivity predicts successful and unsuccessful adaptation to stress. *Motivation and Emotions*, 37(1), 185–193
21. Gold, E., Smith, A., Hopper, I., Herne, D., Tansey, G. i Hulland, C. (2010). Mindfulness-based stress reduction (MBSR) for primary school teachers. *Journal of Child and Family Studies*, 19(2), 184–189
22. Grant, S. i Langan-Fox, J. (2006). Occupational stress, coping and strain: The combined / interactive effects of the Big Five traits. *Personality and Individual Differences*, 41(4) 719-732
23. Hackman, J. R. i Oldham, G. R. (1980). *Work Redesign*. Reading, MA: Addison-Wesley.
24. Hart P.M. i Cooper C.L. (2001). Occupational stress: Toward a more integrated framework. U: N. Anderson, D.S. Ones, H.K. Sinangil i C. Viswesvaran (Ur.), *Handbook of Industrial Work and Organizational Psychology, Personnel Psychology*, 2. London: Sage., 93–114
25. Jackson, S. (1989). Does job control control job stress? U S.L. Sauter; J.J. Hurrell i C.L. Cooper (Ur.), *Job Control and Worker Health*. Chichester: John Wiley and Sons Ltd., 25–53
26. Jaimez, M. J., i Bretones, F. D. (2011). Towards a healthy organisation model. *Is-Guc, The Journal of Industrial Relations and Human Resource*, 13(3), 7–26
27. Jepson, E. i Forrest, S. (2006). Individual contributory factors in teacher stress: The role of achievement striving and occupational commitment. *British Journal of Educational Psychology*, 76(1), 183–197
28. Karasek, R. (1979). Job demands, job decision latitude and mental strain: Implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24(2), 285–306
29. Karasek, R. i Theorell, T. (1990). *Healthy work: Stress, productivity and the reconstruction of working life*. New York: Basic Books.

30. Kenny, D.T. i Cooper, C.L. (2003). Introduction: Occupational stress and its management. *International Journal of Stress Management*, 10(4), 275–279
31. Klassen, R.M. (2010). Teacher Stress: the mediating role of collective efficacy beliefs. *Journal of Educational Research*, 103(5), 342–350
32. Knežević, I. (2016). Uloga percipirane podrške ravnatelja i radne motivacije u objašnjenju zadovoljstva poslom i sagorijevanja na poslu kod učitelja. Neobjavljeni diplomski rad, Sveučilište u Zadru.
33. Kobasa, S. (1979). Stressful life events, personality, and health: An inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(1), 1–11
34. Kyriacou, C. (2001). Teacher Stress: directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27–35
35. Lacković-Grgin, K. (2000). *Stres u djece i adolescenata*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
36. Lazarus, R. S. i Folkman, S. (2004). *Stres, procjena i suočavanje*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
37. Lazarus, R.L. (1990). Theory-based stress research. *Psychological Inquiry*, 1(1), 3–13
38. Lazarus, R.S. i Folkman, S. (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of Personality*, 1(3), 141–169
39. Lazarus, L. (2006). Occupational stress, negative affectivity and physical health in special and general education teachers in Greece. *British Journal of Special Education*, 33(4), 204–209
40. Macuka, I., Burić, I., Slišković, A. (2016). Emocionalna iskustva učitelja kao prediktori njihovog mentalnog zdravlja. U postupku recenzije.
41. Mark, G. M. i Smith, A. P. (2008). Stress models: a review and suggested new direction. U: J. Houdmont i S. Leka (Ur.), *Occupational health psychology, European perspectives on research, education and practice*, 3. Nottingham: Nottingham University Press., 111–144
42. Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of caring*. New York: Prentice Hall.
43. Maslach, C. (1993). Burnout: A multidimensional perspective. U: W. B. Schaufeli, C. Maslach i T. Marek (Ur.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (str. 19-32). New York: Hemisphere.
44. Maslach, C. i Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2(2), 99–113
45. McKenna, E. (2000). *Business psychology and organisational behaviour: A student's handbook*. Hove, East Sussex: Psychology Press.
46. Michie, S. (2007). Causes and management of stress at work. *Occupational Environmental Medicine*, 59(1), 67–72

47. Montgomery, C. i Rupp, A.A. (2005). A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. *Canadian Journal of Education*, 28(3), 458–486
48. Montgomery, C. i Rupp, A.A. (2005). A Meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. *Canadian Journal of Education*, 28(3), 458–486
49. Muchinsky, P. M. (2006). *Psychology Applied to Work*. Belmont, CA: Thomson Wadsworth.
50. Ng, T.W.H., Sorensen, K.L. i Eby, L.T. (2006). Locus of control at work: A meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior*, 27(8), 1057–1987
51. NIOSH (1999). *Stress at Work*. U.S. National Institute for Occupational Safety and Health, DHHS (NIOSH), p.n. 99–101
52. O’Driscoll, M.P. i Cooper, C.L. (2002). Job-related stress and burnout. U: P. Warr (Ur.), *Psychology at Work* (str. 203–229). Harlow: Penguin Books Ltd.
53. Parkes, K. R. (1989). Personal control in an occupational context. U: A. Steptoe i A. Appels (Ur.), *Stress, Personal Control and Health*. Chichester: John Wiley and Sons Ltd. 21–47
54. Phillips, S. i Sen, D. (2011). Stress in head teachers U: J. Langan Fox i C.L. Cooper (Ur.), *Handbook of Stress in the Occupations*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing., 177–201
55. Phillips, S. i Sen, D. (2011). Stress in head teachers. U: J. Langan-Fox i C.L. Cooper (Ur.) *Handbook of Stress in the Occupations*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing Ltd., 177–201
56. Princeton Survey Research Associates (1997). *Labor day survey: state of workers*. Princeton, NJ: Princeton Survey Research Associates.
57. Ritvanen, T., Louhevaara, V., Helin, P., Halonen, T. i Hanninen, O. (2003). Psychophysiological stress in high school teachers. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, 16(3), 255–264
58. Schaufeli, W.B. (2004). The future of occupational health psychology. *Applied Psychology: An international review*, 53(4): 502–517
59. Semmer, N.K. (2003). Individual differences, work stress and health. U: M.J. Schabracq, J.A.M. Winnubst i C.L. Cooper (Ur.), *The Handbook of Work and Health Psychology*. Chichester: John Wiley and Sons Ltd., 83–20
60. Siegrist, J. (1996). Adverse health effects of high-effort/low-reward conditions, *Journal of Occupational Health Psychology*, 1(1), 27–41
61. Siu, O.-L. (1995). Occupational stress among schoolteachers: A review of research findings relevant to policy formation. *Education Journal*, 23(2), 105–124
62. Slišković, A. (2010). Stres kod nastavnika u visokom obrazovanju u funkciji zahtjeva posla i radnog lokusa kontrole. Neobjavljena doktorska disertacija, Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.

63. Slišković, A. (2011). Stres kod nastavnika u visokom obrazovanju. *Psihologijske teme*, 20(1), 67–90
64. Slišković, A. (2012). Doprinosi nekih aspekata A tipa ponašanja i radnog opterećenja objašnjenju psihofizičke dobrobiti. *Socijalna psihijatrija*, 40(2), 87–96
65. Slišković, A. i Maslić Seršić, D. (2011). Work stress among university teachers: Gender and position differences. *Arhiv za higijenu rada i toksikologiju*, 62(4), 299–307
66. Slišković, A., Burić, I., Knežević, I. (2016). Zadovoljstvo poslom i sagorijevanje na poslu kod učitelja: Važnost podrške ravnatelja i radne motivacije. U postupku recenzije.
67. Slišković, A., Burić, I., Macuka I. (2016). The voice of Croatian elementary school teachers: Qualitative analysis of the teachers' perspective on their profession. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. Prihvaćeno za objavljivanje.
68. Slišković, A., Maslić Seršić, D. i Burić, I. (2011). Work locus of control as a mediator of the relationship between sources and consequences of occupational stress among university teachers. *Review of Psychology*, 18(2), 109–118
69. Slišković, A., Maslić Seršić, D. i Burić, I. (2012). Izvori stresa u radu nastavnika u visokom obrazovanju. *Psihologijske teme*, 21(1), 83–103
70. Smith, B.W., Tooley, E.M., Christopher P.J. i Kay V.S. (2010). Resilience as the ability to bounce back from stress: A neglected personal resource? *The Journal of Positive Psychology*, 5(3), 166–176
71. Stoeber, J. i Rennert, D. (2008). Perfectionism in school teachers: Relations with stress appraisals, coping styles, and burnout. *Anxiety, Stress and Coping*, 21(1), 37–53
72. Sulsky, L. i Smith, C. A. (2005). *Work stress*. Belmont, CA: Thomson Wadsworth.
73. Warr, P.B. (1987). *Work, unemployment, and mental health*. Oxford: Clarendon Press.
74. Williams, S. i Cooper, C. L. (1998). Measuring occupational stress: Development of the Pressure Management Indicator. *Journal of Occupational Health Psychology*, 3(4), 306–321
75. Wilson, M. G., Dejoy, D. M., Vandenberg, R. J., Richardson, H. A., i McGrath, A. L. (2004). Work characteristics and employee health and well-being: Test of a model of healthy work organization. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77(4), 565–588

EMOCIJE I EMOCIONALNA REGULACIJA U ODGOJNO-OBRAZOVNOM PROCESU

Izabela Sorić

Zašto pročitati ovo poglavlje?

U obrazovnom kontekstu svi njegovi sudionici (učenici, nastavnici, ravnatelji, roditelji) doživljavaju brojne i intenzivne emocije (i ugodne i neugodne) koje značajno utječu na proces obrazovanja. Schutz i Lanehart (2002) naglašavaju da su emocije uključene u gotovo svaki aspekt procesa poučavanja i učenja, stoga je razumijevanje prirode emocija u obrazovnom kontekstu izuzetno važno ako želimo taj proces učiniti uspješnijim. Iznenadujuće je, dakle, da se emocije u području obrazovanja dugo nisu istraživale niti su bile sustavno razmatrane u okviru različitih teoretskih modela, koji su se uglavnom bavili kognitivnim i motivacijskim aspektima učenja i poučavanja. Izuzetak čine jedino intenzivna istraživanja ispitne anksioznosti kod učenika koja postoje još od početka pedesetih godina prošlog stoljeća (Pekrun, Goetz, Titz i Perry, 2002) te istraživanja stresa i zadovoljstva poslom kod nastavnika (Oplatka, 2009). Doživljavanju svih drugih emocija u području obrazovanju uglavnom se nije poklanjala velika pozornost sve dok se početkom devedesetih nisu pojavila istraživanja koja su ukazala na važnost i potrebu respektiranja uloge koju emocije i emocionalna regulacija imaju za sve sudionike u procesu obrazovanja (učenja i poučavanja). U daljnjem tekstu pokušat će se opisati neka od tih istraživanja, kao i teorije koje su na osnovi njih nastale u proteklih dvadesetak godina. Pri tome će se osvrnuti na doživljavanje i regulaciju emocija kod učenika, nastavnika i ravnatelja (uključujući njihove međusobne emocionalne utjecaje) naglašavajući važnost tih procesa za kvalitetu obrazovnog procesa u cjelini. Stoga ćete nakon čitanja ovog poglavlja biti u mogućnosti argumentirano raspravljati o važnosti koju emocije i emocionalna regulacija imaju u obrazovanju. Moći ćete objasniti i prepoznati posljedice neučinkovite emocionalne regulacije za postignuće učenika, nastavnika i ravnatelja te razlikovati strategije tzv. emocionalnog napora i njihove doprinose razvoju emocionalne iscrpljenosti kao aspekta profesionalnog izgaranja kod nastavnika i ravnatelja.

Uvod

Emocije mogu biti definirane kao složaj reakcija koji uključuje fiziološke i tjelesne promjene, ekspresivno i/ili k cilju usmjereno ponašanje te subjektivno iskustvo. Većina teoretičara slaže se glede postojanja sljedećih osnovnih komponenti emocija: kognitivne procjene, subjektivnog doživljaja (osjećaja), tjelesnih promjena, ekspresije (facijalne i druge) i akcijskih tendencija (spremnosti za djelovanje na određeni način) (Sorić, 2014). S funkcionalističkog stajališta emocije imaju izuzetno važnu ulogu u pripremi i načinu suočavanja sa zahtjevima okoline, u olakšavanju interpersonalnih interakcija, u jačanju pamćenja i u procesu donošenja odluka, pa je stoga sasvim logično pretpostaviti da je emocionalno doživljavanje izuzetno važan aspekt procesa učenja i poučavanja. Štoviše, Immordino-Yang i Damasio (2007) upozoravaju da učinkovita primjena znanja i vještina logičkog rezoniranja naučenih u školi na probleme u realnom životu nužno uključuje i emocionalne procese.

Frenzel, Pekrun i Goetz (2007) ističu kako je važno istraživati emocije u obrazovanju jer emocije su ključna komponenta subjektivne dobrobiti i psihološkog zdravlja učenika; nadalje, učenici su spremniji uložiti trud u učenje ako su za taj trud afektivno nagrađeni. Štoviše, ako su učenici emocionalno „privučeni“ sadržajima određenog predmeta, bit će zainteresirani naučiti više o tom predmetu i željet će nastaviti učenje ili čak odabrati karijeru u tom području. Naravno, istraživanje emocija u obrazovanju ne uključuje samo emocionalni život učenika već i emocije koje u tom procesu doživljavaju i ostali sudionici. Doživljavanje pozitivnih emocija bit će za nastavnike i ravnatelje, također, snažan čimbenik njihove uspješnosti, pri čemu su pozitivne emocije i njihova uspješnost zapravo u recipročnom odnosu (Schutz, Cross, Hong i Osbon, 2007). Uzevši u obzir dokazanu ulogu koje emocije imaju u procesu učenja i poučavanja postavlja se pitanje mogućnosti praktičnog djelovanja u pravcu regulacije i mijenjanja emocija, a u svrhu poboljšanja kompletnog procesa učenja i poučavanja. Naime, mnogi autori upozoravaju na nedostatak studija o regulaciji vlastitih emocija kod učenika, ali i ostalih sudionika obrazovnog procesa (nastavnika, ravnatelja, roditelja) (Schutz i Davis, 2000; Schutz i DeCuir, 2002; Boekaerts, 2007; Tyson, Linnenbrink-Garcia i Hill, 2009; Neumann, van Lier, Gratz i Koot, 2010; Valiente, Swanson i Eisenberg, 2012; Sorić, 2014).

Općenito, za razumijevanje kompleksnog procesa učenja i poučavanja potrebno je istraživanje i uvažavanje emocionalnog doživljavanja svih sudionika u tom procesu (učenika, nastavnika, roditelja, ravnatelja) jer će njihova po-

stignuća, profesionalna uspješnost, osobni razvoj i dobrobit uvelike ovisiti o doživljenim emocijama i načinu njihove regulacije.

Emocionalno doživljavanje i regulacija emocija kod učenika

Slijedom prepoznavanja važnosti i učeničkih i nastavničkih emocija u procesu učenja i poučavanja, odnosno, važnosti njihove uspješne regulacije, pojavilo se u posljednjih desetak godina nekoliko kvalitetnih teorija o emocionalnom doživljavanju u obrazovnom kontekstu. Jedna od njih zasigurno je *teorija kontrole i vrijednosti emocija postignuća* Reinharda Pekruna (2006) koja je svoju primjenu i empirijsku provjeru doživjela kako na učenicima, tako i na nastavnicima.

Kako je teorija u svom početku bila više usmjerena na emocionalno doživljavanje učenika, prvo će se pojasniti njezine osnovne postavke na primjeru učeničkih emocija, odnosno na primjeru tzv. *akademskih emocija*. Akademске emocije uključuju emocije povezane s postignućem koje učenik doživljava u školskom okruženju, ali osim emocija vezanih uz samo učenikovo postignuće (uspjeh ili neuspjeh), one obuhvaćaju i emocije povezane s načinom poučavanja ili sa samim procesom učenja (Pekrun, Goetz, Titz i Perry, 2002). Serija kvalitativnih istraživanja Pekruna i suradnika (Pekrun i sur., 2002; Kleine, Goetz, Pekrun i Hall, 2005) pokazala je da učenici doživljavaju vrlo raznolike emocije u školskom okruženju (iako je anksioznost bila najčešće navođena, o pozitivnim emocijama izvještavalo se jednako često kao i o negativnim emocijama); da učenici imaju razvijene tzv. meta-emocije (imaju osjećaj o vlastitim emocijama); te da ponekad ista emocija može imati različite, situacijski specifične, izvore i posljedice (npr. dosada može imati funkciju „bijega“ i u previše zahtjevnim i u premalo zahtjevnim situacijama).

Pekrun (2006) je emocije podijelio s obzirom na *fokus* (usmjerenost na aktivnost ili ishod), *vremensku dimenziju* (prospektivne i retrospektivne emocije), *valenciju* (pozitivne i negativne emocije) te *aktivaciju* (aktivirajuće i deaktivirajuće emocije). Doživljavanje emocija, odnosno njihova vrsta i intenzitet određeni su kognitivnim procjenama kontrole i vrijednosti. Dakle, ukoliko aktivnost učenja (njezin ishod) nema nikakvu vrijednost za učenika, nikakve emocije neće se javiti (osim eventualno dosade). S druge strane, učenikova procjena o tome može li kontrolirati svoje postignuće odredit će valenciju doživljene emocije. Naime, što je percepcija vrijednosti i kontrole veća, to će

doživljaj pozitivnih emocija biti intenzivniji, dok će intenzitet doživljaja negativnih emocija biti veći što je percepcija vrijednosti ishoda/aktivnosti veća, a percepcija kontrole manja. Na primjer, istraživanja su višestruko potvrdila da će učenik koji učenje percipira kontrolabilnom i vrijednom aktivnošću uživati u učenju. Međutim, ako učenik visoko vrednuje učenje, ali ga ne doživljava kontrolabilnim (npr. misli da je njegovo postignuće nešto na što ne može utjecati i što je ovisno o nekom, npr. nastavniku ili nečem drugom, npr. sreći), osjećat će frustraciju i vjerojatno će njegova motivacija za daljnje učenje slabiti. S druge strane, ako učenik svoje učenje doživljava kontrolabilnim, ali ga ne smatra vrijednim truda, javit će se ljutnja (npr. kad učenici moraju učiti ono u čemu ne vide smisao ni praktičnu primjenjivost).

Teorija pretpostavlja da na procjenu kontrole i vrijednosti, a time i na učenikov doživljaj emocija djeluju i njegove osobine (distalni osobni antecedenti), kako kognitivne (npr. osobni ciljevi ili generalna vjerovanja o kontroli u situacijama postignuća), tako i nekognitivne (genetske dispozicije i temperament). Također, okolinski faktori kao razredna interakcija, socijalna okolina i širi socijalno-povijesni kontekst utječu na učeničke procjene vrijednosti i kontrole ishoda/aktivnosti učenja, a time i na doživljavanje emocija postignuća (npr. u socijalnom okruženju u kojem se znanje i obrazovanje slabo vrednuje, teško da će učenik učenje percipirati vrijednom aktivnošću). Dakle, emocije uvijek odražavaju transakciju osobe i okoline, ali isto tako i sociokulturalni kontekst u kojem se ta transakcija odvija. Važan naglasak u teoriji stavljen je na tzv. *recipročnu uzročnost*: učeničke emocije djeluju na njihova postignuća, i obrnuto, povratna informacija o postignuću uz doživljaj uspjeha i neuspjeha, djeluje na učeničke emocije. Drugim riječima, način poučavanja u razredu i socijalna okolina mogu inducirati akademske emocije kod učenika, a te će emocije opet nadalje oblikovati proces poučavanja, okolinu i ponašanje drugih. Ta teorija posebno je doprinijela razumijevanju antecedenata i posljedica emocija postignuća, a kako je većina njezinih teoretskih pretpostavki empirijski višestruko potvrđena, ona predstavlja i dobru osnovu za praktično djelovanje u pravcu regulacije i korištenja emocija u svrhu poboljšanja kompletnog procesa učenja i poučavanja.

Iako su istraživanja pokazala da pozitivan utjecaj pojedinih emocija na učenje i školsko postignuće ovisi o specifičnosti samog konteksta učenja (razrednog, školskog), ipak je većina istraživanja utvrdila povezanost ugodnih emocija kao što su radost, zadovoljstvo, užitek, nada ili ponos s višim razinama učeničke uključenosti, boljim strategijama učenja, otvorenošću za učenje novih sadržaja.

ja, otpornošću na distraktore i ustrajnošću te s boljim školskim postignućem (Pekrun i sur., 2007; Ben-Ellyahu i Linnenbrink-Garcia, 2011; Petrešević i Sorić, 2011; Burić i Sorić, 2011; Burić i Sorić, 2012). Neugodne su emocije poput anksioznosti, bespomoćnosti, umora ili dosade bile povezane s nižim razinama motivacije, lošijim strategijama učenja, eksternalnom regulacijom učenja i lošim školskim postignućima (Pekrun i sur., 2007; Zeidner, 2007; Zeidner, 2011; Burić i Sorić, 2012). Ipak, za razliku od učinka pozitivnih emocija, učinak negativnih emocija na učeničku motivaciju i samoregulaciju učenja nije tako jasan. Naime, i negativne emocije mogu ponekad potaknuti kompleksno mišljenje i rješavanje problema i to posebno ako učenici visoko vrednuju školsko postignuće. Na primjer, određene strategije voljne kontrole (koje učenici koriste da bi usprkos preprekama ostali usmjereni na učenje) uključuju korištenje negativno utemeljenih poticaja (npr. učenik razmišljajući kako će lošim postignućem iznevjeriti očekivanja svojih roditelja inducira posramljenost koja ga motivira da ustraje u učenju). Čini se da i blage negativne emocije uz prisutnost pozitivnih mogu biti korisne za učenje – važan je dobar omjer (Boekaerts, 2007). Najjače negativne efekte na proces učenja imati će ekstremno intenzivne emocije bez obzira jesu li pozitivne ili negativne (Tyson, Linnenbrink-Garcia i Hill, 2009). Na primjer, jednak negativan učinak zbog interferencije s učenikovim kognitivnim procesima (npr. odvlačenjem pozornosti sa zadatka učenja) imat će i intenzivan ponos i intenzivna ljutnja, posebice ako zadatak učenja zahtijeva visoke razine učenikove kognitivne uključenosti.

Dakle, od posebne je važnosti učenikova sposobnost regulacije i mijenjanja doživljenih emocija, a u svrhu olakšavanja i poboljšavanja samog procesa učenja te postizanja što boljih ishoda učenja. Učinkovita emocionalna regulacija, odnosno praćenje, procjenjivanje i modificiranje intenziteta i trajanja emocionalnih reakcija u svrhu postizanja željenih ciljeva čini se važnom odrednicom uspješnog učenja (Linnenbrink i Pintrich, 2002; Pekrun, Elliot i Maier, 2006). Tyson, Linnenbrink-Garcia i Hill (2009) naglašavaju koliko je važno istražiti regulatorne strategije kojima učenici reguliraju i mijenjaju svoje neposredne emocionalne odgovore na različite školske situacije jer one uvelike određuju posljedice tih situacija ne samo za njegovo školsko postignuće već i za njegovu cjelokupnu dobrobit. Regulacija emocija može slabiti, jačati ili jednostavno održavati emocije (njihov intenzitet, trajanje, latenciju, vrstu bihevioralnih, fizioloških i ponašajnih odgovora), ovisno o postavljenim osobnim ciljevima (Gross i Thompson, 2007). Regulacijom emocija utječe se na to koje emocije, kada i kako će se doživljavati i izražavati (Gross, 2008). Emocio-

nalna regulacija može se odvijati na vrlo različite, očite i manje očite načine (npr. kroz distrakciju, izbjegavanje, potiskivanje, uzimanje različitih supstanci i sl.), pri čemu svaki način ima svoje različite varijante ovisno je li riječ o regulaciji pozitivnih ili negativnih emocija. Gross i Thompson (2007) unutar svog procesnog modela emocionalne regulacije razlikuju pet skupina (kategorija) procesa: *biranje situacije* (djelovanje u smjeru mijenjanja vjerojatnosti javljanja situacije koja izaziva emociju), *modifikaciju situacije* (nastojanje da se direktno promijeni situacija i njezino emocionalno značenje), *usmjeravanje pažnje* (preusmjeravanjem pozornosti sa situacije utječe se na emocije koja ona izaziva), *kognitivnu promjenu ili reprocjenu* (mijenjanjem načina na koji se procjenjuje situacija mijenja se i njezin emocionalni značaj) i *moduliranje odgovora* (djelovanje na fiziološke, iskustvene ili ponašajne aspekte emocija). Na primjer, kako bi umanjio osjećaj ispitne anksioznosti učenik može odustati od ispita; potražiti pomoć da nauči što više; razmišljati o nečem drugom, nevezanom za ispit; razmišljati o tome da i lošu ocjenu može ispraviti ili se jednostavno pokušati smiriti dubokim disanjem. Prve četiri kategorije karakterizira njihova antecedentna priroda (primjenjuju se u ranim fazama emocionalnog procesa), a petu kategoriju karakterizira njezino korištenje nakon što se sama emocija već u potpunosti razvila (Gross i Thompson, 2007).

Niti jedan oblik regulacije emocija nije sam po sebi dobar ili loš, već njegova uloga ovisi o kontekstu u kojem se odvija. Ipak, veći broj autora smatra da su bolje strategije iz prve četiri kategorije, pri čemu se kao posebice adaptivna smatra reprocjena, a posebice neadaptivna supresija (potiskivanje) (Gross, 2001; Gross, 2002; Gross i John, 2003). Neučinkovita emocionalna regulacija može utjecati na školsko postignuće tako da ometa korištenje viših kognitivnih procesa (npr. pamćenje, pažnju, planiranje), dovodi do problema s kontrolom ponašanja u razredu te umanjuje kvalitetu interakcije učenika s nastavnicima i s drugim učenicima (Graziano, Reavis, Keane i Calkins, 2007). Osim što umanjuje školsko postignuće loša emocionalna regulacija povezana je i s mnoštvom drugih nepoželjnih ishoda kao što su sniženo samopoštovanje, anksioznost i depresija, eksternalizirani i internalizirani problemi u ponašanju i sl. (Mauss, Cook, Cheng i Gross, 2007; Neumann i sur., 2010; Sheffield Morris i sur., 2010; Calkins, 2010; Hsieh i Stright, 2012; Burić, Sorić i Penezić, 2011; Sorić, Penezić i Burić, 2013; Burić, Sorić i Penezić, 2016).

Za razvoj uspješne emocionalne regulacije ključan je proces socijalizacije, ali rezultati djelovanja obiteljskog i školskog konteksta uvelike ovise o intraindividualnim razlikama (spolu, dobi, temperamentu, ličnosti) učenika. Drugim

riječima, mehanizam odgovoran za razvoj regulacije emocija nalazi se u interakciji djetetovih karakteristika i kontekstualnih utjecaja u kojem se taj razvoj odvija, odnosno socijalnih odnosa. Naime, otežavajuću okolnost za razvoj adaptivne emocionalne regulacije može predstavljati neusklađenost kontekstualnih utjecaja (npr. obiteljskog i školskog). K tome, nije dovoljno naučiti učenike koje su strategije emocionalne regulacije učinkovite, nego kako i kad određene strategije koristiti, jer učinkovita regulacija emocija podrazumijeva fleksibilnu situacijsku prilagođenost korištenih strategija (Sheppes i Gross, 2011). Učinkovitost emocionalne regulacije određena je kvalitetom pobuđujućeg događaja s kojim se osoba suočava, karakteristikama same osobe i kontekstom u kojem se transakcija osobe i okoline odvija. Budući da je značaj koji školski i razredni kontekst imaju na razvoj uspješne emocionalne regulacije kod učenika izuzetno velik (a time i na sve njezine posljedice po njihovu cjelokupnu dobrobit), jasno je da nastavnici i ravnatelji imaju veliku ulogu u poticanju i usmjeravanju tog razvoja. Nastavnik (i ravnatelj) u tom smislu može učenicima, s jedne strane, predstavljati model (ukoliko koristi učinkovite strategije regulacije vlastitih emocija), a s druge strane, može biti i eksternalni regulator koji direktno utječe na to kako će učenici regulirati vlastite emocije u razrednom (školskom) kontekstu. Nažalost, čini se da još uvijek postoji nedovoljna osviještenost o tom važnom segmentu nastavničke i ravnateljske uloge.

Svi noviji pristupi učenju naglasak stavljaju na procese učenja (a ne na njegove učinke) i njihovo unaprjeđivanje kroz razvijanje emocionalno toplih odnosa, postavljanje optimalnih izazova, te pružanje podrške autonomiji i razvoju interesa kod učenika (Sorić, 2014). Nastavnici koji svojim učenicima pružaju emocionalnu podršku potiču njihovo prosocijalno i odgovorno ponašanje te jačaju njihov osjećaj autonomije i kontrole, njihovo samopoštovanje i samoregulacijske vještine (Wentzel, 2009). Suprotno, direktno kontrolirajuće ponašanje nastavnika (naređivanje, nametanje ritma učenja, zabranjivanje izražavanja mišljenja) izaziva kod učenika ljutnju i anksioznost te umanjuje njihovu motivaciju i angažman u učenju (Assor, Kaplan, Kanat-Maymon i Roth, 2005). Za kreiranje pozitivne „*emocionalno osjetljive*“ okoline važni su: kognitivna kvaliteta zadataka učenja (npr. izazovnost, strukturiranost), motivacijska kvaliteta zadataka učenja, podržavanje učeničke autonomije i suradnje, razvijanje primjerenih ciljeva i očekivanja, strukturiranje kvalitetne povratne informacije uz naglašavanje vrijednosti postignuća, pružanje mogućnosti uvježbavanja kognitivnih procjena i emocija (npr. treningom atribucija), te poticanje samoregulacije emocija (Pekrun i sur., 2007). Pozitivna obilježja okoline učenja

neće se povoljno odraziti samo na učenike već i na njihove nastavnike jer će se nastavnici, koji poučavaju u kognitivno stimulirajućoj okolini, osjećati kompetentnijim i više uživati u poučavanju te doprinositi pozitivnoj emocionalnoj klimi u razredu (Pekrun i sur., 2007).

Emocionalno doživljavanje i regulacija emocija kod nastavnika

U dosadašnjim istraživanjima razrednih interakcija nedovoljno se uvažavala uloga nastavnika kao izvora učeničkih emocija koja utječe na procese učenja i poučavanja (Sorić, 2014). Nastavnikove interpersonalne vještine prepoznavanja i podržavanja učeničkih emocija jednako kao i njegovo intrapersonalno razumijevanje i ekspresija vlastitih emocija integralne su odlike kvalitetnog poučavanja. Kako bi istaknuli važnost korištenja emocija za podržavanje učenja i razvoja učenika Meyer i Turner (2007) počinju koristiti metaforu „*emotionalne skele*“ (analogno „*misaonoj skeli*“ u poučavanju), a koju čine interakcije koje nastavnik inicira i koje podupiru učenikovo pozitivno emocionalno iskustvo za postizanje različitih razrednih ciljeva. Pri tome je za uspješnost te interakcije nužna ravnoteža između nastavnikove podrške i učenikove autonomije. Premda emocije mogu biti moćno sredstvo za oblikovanje pozitivnog konteksta učenja, većina nastavnika ne prepoznaje njihovu važnost. Osnovni razlog tog previda čine zastarjela socijalna pravila i norme o dozvoljenom izražavanju emocija u razredu (Sorić, 2014). Meyer i Turner (2007) upozoravaju na taj problem naglašavajući kako kulture koje negiraju emocije nastavnika negiraju i emocije učenika.

Razumijevanje ukupnog emocionalnog doživljavanja u razrednom kontekstu veoma je važno uzimajući u obzir sve teže i kompleksnije zahtjeve koje i pred nastavnike i pred učenike postavljaju brze društvene promjene. Emocionalni aspekti interakcija nastavnika i učenika dosad su se uglavnom istraživali iz perspektive učenika, odnosno s obzirom na učeničke emocije kao posljedice tih interakcija, a (ni)malo se pozornosti usmjeravalo na emocije koje doživljavaju nastavnici (Sorić, 2014). Naime, Oplatka (2009) navodi da je neshvatljivo da su i mnogobrojne obrazovne reforme, koje su u različitim zemljama provedene posljednjih desetljeća, potpuno zanemarile emocionalni aspekt poučavanja. Ipak, temeljem rezultata niza novijih istraživanja (Sutton i Wheatley, 2003; Sutton, 2007; Schutz, Cross, Hong i Osbon, 2007; Spilt, Koomen i Thijs, 2011; Sorić, Burić, Slišković i Macuka, 2015; Burić, Penezić, Sorić, 2016) poči-

nje se respektirati činjenica da je i za nastavnike razredni (školski) kontekst izrazito “*emocijama bogato mjesto*”. Dosadašnja istraživanja emocionalnog doživljavanja nastavnika bila su gotovo isključivo usmjerena na istraživanje stresa ili eventualno zadovoljstva poslom, a tek su rijetka novija istraživanja pokazala da nastavnici doživljavaju širok raspon pozitivnih (ljubav prema učenicima, radost, zadovoljstvo, ponos itd.) i negativnih emocija (ljutnja, frustracija, anksioznost, bespomoćnost itd.) za vrijeme poučavanja. Stoga nastavnici mogu doživjeti intenzivne osjećaje sreće i ponosa kad njihovi učenici postižu uspjeh, ali isto tako i osjećaje tuge, frustracije i nemoći kad ne mogu pomoći učeniku koji nije motiviran za učenje jer je trenutno u stresnoj situaciji roditeljskog razvoda. Nadalje, na emocionalno doživljavanje nastavnika djeluju i njihovi odnosi s kolegama i ravnateljem, kao i kvaliteta suradnje s roditeljima učenika te ukupni socio-kulturalni kontekst u kojem se proces učenja i poučavanja odvija (Sutton i Wheatley, 2003). Uz to, nastavnikov obiteljski kontekst također djeluje na njegovo emocionalno doživljavanje i posebice je problematično kad se nastavnik nađe u poziciji neusklađenosti obiteljskog i školskog konteksta (npr. u slučaju sukoba profesionalne i obiteljske uloge). Sveukupno, recentna istraživanja pokazuju da doživljavanje negativnih emocija kod nastavnika štetno djeluje na njihove kognitivne procese (pamćenje, kategoriziranje, razmišljanje i rješavanje problema); umanjuje njihovu intrinzičnu motivaciju i percepciju nastavničke samoefikasnosti; dovodi do neadaptivnih kauzalnih atribucija postignuća njihovih učenika (koje imaju pogubne implikacije za učeničku motivaciju); povezano je s njihovim „profesionalnim izgaranjem“; nezadovoljstvom poslom i zdravstvenim problemima; dovodi do odlaska iz struke niza potencijalno kvalitetnih nastavnika (Sutton i Wheatley, 2003; Sutton, 2007; Schutz i sur., 2007; Meyer i Turner, 2007; Chang, 2009; Day i Gu, 2009; Frenzel, Goetz, Stephens i Jacob, 2009).

PRIMJERI IZ PRAKSE

Izvadci iz intervjua vođenih s predmetnim nastavnicima u hrvatskim osnovnim školama o njihovu emocionalnom doživljavanju:

- *sreća* – *Postoje prekrasni trenutci kad se „otvori“ učenik koji inače ne surađuje ili kad učenik od koga ne očekujete puno odjednom „procvjeta“.*
- *ponos* – *Imam osjećaj kao da rastem iznutra kad ih čujem kako dobro čitaju ili vode dijalog.*
- *Osjećam zadovoljstvo kad roditelji prepoznaju da smo ostavili traga na njihovoj djeci, kad pokažu zahvalnost.*
- *I mene i moje kolege motivira dobra atmosfera i veselje u zbornici – možda baš zato bolje radimo*
- *Ljuta sam jer sustav štiti sebe, a ne djecu.*
- *Žalosna sam kad ne dopirem do svih učenika, kad me ignoriraju, kad kao da nisu prisutni.*
- *Poniženo se osjećam kad nas podcjenjuju, kad kažu da malo radimo, da imamo puno godišnjeg odmora, a nitko ne vidi koliko je naš posao zapravo odgovoran i težak.*
- *Povrijeđena sam kad vidim da moji kolege koji dobivaju istu plaću ne rade ni vremenski ni kvalitetno kao ja, a ravnatelj se pravi da to ne vidi.*
- *Što ste vi smireniji i staloženiji, takvi će biti i učenici. Ne isti, nego slični. Ako ćete vi doći mrzovoljni, agresivni i ljuti i oni će biti takvi – većina. Oni se uče ponašati od vas: ono što vide od vas, to će vam i vratiti.*

i emocionalnoj regulaciji:

- *Gutam ljutnju u sebi jer ne možete neke stvari promijeniti... Idem na jogu, vježbanje.*
- *Pokušavam se humorom braniti od osjećaja razočaranosti.*
- *Kad pokušavam ostvariti pozitivnu komunikaciju, a roditelj uporno po svom nahođenju donosi zaključke i ne želi surađivati, naljutim se, ali to ne smijem pokazati.*
- *Osjećam konfuziju u glavi, bijes, dođe mi da ga tresnem. Naravno, to nikad ne učinim. Zato izbjegavam kontakt s takvim kolegama.*
- *Dogodi se da nas u razredu učenici izbace iz takta, ali moramo to znati prikriti. Nastojim duboko disati i jednostavno idem dalje. Prvo ću riješiti problem sama sa sobom, a drugi dan s djetetom.*
- *Mijenjam sve – aktivnost, otvorim prozor... Pokušavam pobjeći od ljutnje, ne idem u smjeru ljutnje, stoga brojim do deset.*
- *Nastojim maksimalno biti pozitivan. Iz sata u sat, npr. zadnji sat i djeca su umorna, nemotivirana, nekoncentrirana, a ja pokušavam zadržati pozitivu, ugodu... Razmišljam o pozitivnim stvarima. Ako tako razmišljaš to se prenese na posao.*
- *Želim se smijati jer onda se i oni smiju i svi se osjećamo ugodno. Sretni smo.*

Napomena: Intervjui su rađeni u sklopu projekta „*Teachers’ emotions and emotion regulation strategies: personal and contextual antecedents and effects on motivation, well-being and relationship with students*“ financiranog od strane Hrvatske zaklade za znanost.

Premda dosadašnja istraživanja nesumnjivo potvrđuju važnost koju nastavničke emocije imaju za ukupan proces učenja i poučavanja, još uvijek nisu sasvim istraženi njihovi antecedenti (osobni i kontekstualni), kao ni posljedice (po nastavnike i po učenike). Jedan od mogućih razloga je i nedostatak kvalitativnih istraživanja kojima bi se dobilo odgovore o njihovoj pojavnosti i strukturiranosti, kao i o njihovim izvorima. U recentnom kvalitativnom istraživanju provedenom na velikom uzorku hrvatskih nastavnika Sorić, Burić, Slišković i Macuka (2015) utvrdile su da predmetni učitelji doživljavaju širok raspon ugodnih i neugodnih emocija u svom svakodnevnom radu, pri čemu su identificirana četiri osnovna područja rada nastavnika koja su izvori navedenih emocija: neposredan rad s učenicima, odnosi s kolegama/ravnateljem (funkcioniranje radnog kolektiva), odnosi s roditeljima učenika, te profesionalni status nastavnika (aktualni obrazovni sustav i obrazovna politika). Općenito, nastavnici su doživljavanje ugodnih emocija više povezivali s neposrednim radom s učenicima (njihovim uspjesima, motiviranošću i zalaganjem) te s pozitivnim, podržavajućim i prijateljskim odnosima s kolegama. Suprotno tome, doživljavanje neugodnih emocija povezivali su s nepovoljnim aspektima obrazovne politike i sustava (kao što su pretjerani administrativni zahtjevi, nezaštićenost učitelja, učestalo uvođenje i nametanje novina u rad), lošim međuljudskim odnosima u radnom kolektivu, negativnim interakcijama s roditeljima (kao što su zadiranje u rad učitelja; pritisak za davanjem visokih ocjena koje učenik ne zaslužuje i sl.) te s poučavanjem neodgojenih, nediscipliniranih i nezainteresiranih učenika, ali i s poučavanjem učenika s osobnim, obiteljskim i socijalnim problemima (što je često povezano s njihovom nedovoljnom educiranošću za takav rad i ograničenim mogućnostima djelovanja).

Analogija u odnosu na ranije spomenutu seriju kvalitativnih istraživanja emocionalnog doživljavanja učenika, koju je proveo Pekrun sa suradnicama (2002), više je nego vidljiva, Naime, jednako kao i njihovi učenici nastavnici doživljavaju širok spektar emocija u akademskim okvirima (izvještavaju o doživljavanju gotovo svih glavnih ljudskih emocija), a različite kategorije diskretnih emocija pojavljuju se s različitom frekvencijom, dijelom i ovisno o vrsti situacije koja ih izaziva jer se različite situacije razlikuju s obzirom na njihovu funkciju i socijalnu strukturu (neposredni rad s djecom; odnosi s kolegama/ravnateljem; odnosi s roditeljima; obrazovna politika i status nastavnika). Nadalje, ugodne emocije opisivane su jednako često kao i neugodne, pri čemu nastavnici ugodne emocije najčešće doživljavaju u neposrednom radu s djecom (na nastavi i za vrijeme poučavanja). I ovdje se pokazalo postojanje

nastavničkih meta-emocija, odnosno njihova osjećaja o vlastitim emocijama te je potvrđena mogućnost da iste emocije mogu imati različite izvore (npr. nastavnici doživljavaju frustriranost i u odnosima s kolegama i u odnosima s roditeljima, zbog svog lošeg profesionalnog statusa, a ponekad i u radu s nemotiviranim učenicima). S obzirom na to da su prema Pekrunovoj teoriji za doživljavanje emocija ključne kognitivne procjene vrijednosti i kontrole, jasno je da je za doživljavanje pozitivnih emocija nužno nastavnicima pomoći da vide vrijednost svog posla i da osjećaju da imaju mogućnost kontrole nad njim. Nažalost, ubrzane promjene i često nesustavne reforme obrazovanja s generalnom tendencijom obezvrjeđivanja nastavničke profesije (kako u većini zapadnih zemalja tako i u nas) ne daju puno mogućnosti za procjene o visokoj vrijednosti i kontrolabilnosti nastavničkog posla. Ne čudi stoga da nastavnici izvještavaju o visokim razinama doživljavanja negativnih emocija (Sorić i sur., 2015).

Slične rezultate o emocionalnom doživljavanju nastavnika pokazuju i istraživanja izvan Hrvatske, na primjer, nastavnička ljutnja i anksioznost najčešće se povezuju s nedisciplinom i nedoličnim ponašanjem učenika te njihovom nemotiviranošću i lijenošću, zatim s lošim odnosima s kolegama ili prezahtjevnim roditeljima, ali i s nesustavnim reformama obrazovnih sustava (Hargreaves, 2000, 2001, 2005; Sutton i Wheatley, 2003; van Veen, Slegers, i van de Ven, 2005; Oplatka, 2009). Sutton je (2007) od nastavnika tražila da vode petodnevni dnevnik o doživljavanju ljutnje i frustracije, te utvrdila da nastavnici češće izvještavaju o frustraciji nego o ljutnji (vjerojatno jer je osjećaj frustracije u školi socijalno prihvatljiviji nego osjećaj ljutnje), da većina doživljava ljutnje i frustracije nije bila trenutnog karaktera, već je trajala i duže od sata te izazivala značajne tjelesne senzacije te da su u čak 17% slučajeva nastavnici te dvije emocije doživljavali simultano.

Emocije koje doživljavaju nastavnici odražavaju se i na njihovu ukupnu dobrobit i osobni razvoj. Stoga su istraživanja potvrdila povezanost intenziteta negativnih emocija koje nastavnici doživljavaju s njihovom *emocionalnom iscrpljenošću* (Schutz i sur., 2007) i posljedično s profesionalnim stresom i izgaranjem (Chang, 2009) (*vidi poglavlje o Stresu u radu*). Pojava emocionalne iscrpljenosti kod nastavnika (kao jedne od bitnih karakteristika profesionalnog izgaranja) često se povezuje s nastavničkom pretpostavkom o tome da je izražavanje emocija (vlastitih ili učeničkih) u razrednom kontekstu nešto što je štetno i što nepovoljno djeluje na ostvarivanje obrazovnih ciljeva. Ta pretpostavka proizlazi iz opće prihvaćenih, zastarjelih normi ponašanja u ra-

zredu koje zahtijevaju potiskivanje emocija i njihovo neizražavanje. Iako se to pravilo uglavnom odnosi na negativne emocije, u nekim kulturama (npr. azijskim) podrazumijeva i pozitivne emocije. Koliko je ta pretpostavka uvriježena potvrđuje istraživanje Schutza i suradnika (2007) koje je pokazalo da neki nastavnici procjene svoje učinkovitosti povezuju s regulacijom emocionalne ekspresije. S druge strane, postoje i pravila koja dovode do prenamaglašavanja i čak glumljenja određenih emocija (npr. ljubav prema djeci) od strane nastavnika. Čini se da je emocionalna regulacija integralni dio nastavničkog posla, posebice kad su u komunikaciji s učenicima, pri čemu otežavajuću okolnost čine „nepisana pravila“ o načinu izražavanja emocija u razredima (Oplatka, 2009). Na primjer, kad je nastavnik jako ljut i uvrijeđen ponavljanim nemarom i neispunjavanjem obveza od strane učenika, mora biti u stanju inhibirati ljutnju i ne pokazati je na način da nekontrolirano viče ili vrijeđa učenike. Dodatno, postoje i pravila glede emocionalne ekspresije u odnosu na kolege, ravnatelja i roditelje učenika, što još dodatno otežava nastavnikov svakodnevni posao. Tako su Oplatka i Eizenberg (2007; prema Oplatka, 2009) našli da izraelski odgajatelji izvještavaju da u komunikaciji s kolegama i roditeljima svojih štićenika često doživljavaju osjećaj frustracije, distresa ili razočaranja koji ne smiju pokazati.

Upravo se konstrukt „*emocionalnog napora*“ (*eng. emotional labor*) odnosi na prikrivanje i „glumljenje“ emocija, odnosno njihovo prenamaglašavanje u svrhu ostvarivanja radnih zadataka i ciljeva i pridržavanja uvriježenih „emocionalnih pravila“ profesije. Emocionalni napor uključuje osjećaj pobuđenosti određenom emocijom, znanje o tome je li i kad je primjereno tu emociju pokazati, te znanje kako uskladiti emociju koju stvarno doživljavamo s onom koju pokazujemo (Chang i Davis, 2009). Pri tome strategije emocionalnog napora mogu biti površinske (kad osoba mijenja svoj emocionalni izraz, a ne mijenja svoje stvarne emocije) i dubinske (kad osoba stvarno nastoji osjetiti emocije koje treba pokazati pred drugima). Kako i u situacijama kada se stvarno doživljene emocije podudaraju sa situacijski poželjnim emocijama postoji ulaganje napora kako bi se emocije pokazale na primjeren način, jasno je koliko je zahtjevno mijenjanje doživljenih emocija i emocionalnih izraza u situacijama kad se stvarno doživljene emocije ne podudaraju sa situacijski poželjnim emocijama. Morris i Feldman (1996; prema Schutz, Cross, Hong i Osbon, 2007) razlikuju četiri dimenzije emocionalnog napora: frekvenciju emocionalnih epizoda, strogost zahtijevanih pravila izražavanja, raznolikost zahtijevanih emocija i emocionalnu disonancu. Dakle, emocionalni napor bit

će to veći što je količina emocionalnih epizoda u svakodnevnom radu veća, što su pravila o njihovu izražavanju stroža, raznolikost emocija za koje se očekuje da budu pokazane veća te nesklad između onoga što se doživljava i onoga što se izražava jači. U radu nastavnika sve su te dimenzije na izrazito visokoj razini, stoga ne čudi da emocionalni napor (posebice njegove površinske strategije) vodi emocionalnoj iscrpljenosti, a time i nezadovoljstvu poslom te profesionalnom izgaranju nastavnika (Grandey, 2000; Schutz i sur., 2007; Frenzel, Goetz, Stephens i Jacob, 2009; Schutz i Zembylas, 2009; Burić, Penezić i Sorić, 2016). Stoga je potrebno reći da veće razine emocionalnog napora doživljavaju nastavnici u osnovnoj nego u srednjoj školi (vjerojatno prema starijim učenicima kojima se pripisuje više odgovornosti nastavnici lakše iskazuju npr. ljutnju zbog njihova nerada); nastavnici početnici više nego iskusni nastavnici; te nastavnice više nego nastavnici (Liljestrom, Roulston i deMarrais, 2007). Schutz i Zembylas (2009) izvještavaju da je emocionalni napor jedan od najčešćih razloga kojeg nastavnici početnici navode uzrokom svog odlaska iz profesije.

Naravno, emocije koje nastavnik doživljava itekako utječu i na kvalitetu njegova poučavanja, a time i na kvalitetu napretka i postignuća njegovih učenika (Frenzel i sur., 2009; Frenzel, 2014). Učeničko prepoznavanje nastavnikovih negativnih emocija tijekom poučavanja izaziva negativne emocije i kod njih samih, interferira s procesom učenja te dovodi do pada motivacije i njihovih lošijih postignuća. Na primjer, učenik koji prepozna da se nastavnik u razredu ne osjeća dobro, da doživljava nezadovoljstvo i frustraciju, neće ga zamoliti za dodatno objašnjenje ili pomoć u zadatku koji ne uspijeva riješiti. K tome, čak i kad nastavnici pokušavaju prikriti svoje emocije, učenici su ih itekako svjesni (Weiner, 2007). Čini se, dakle, nužnim potaknuti nastavnike na promjenu „emocionalnih pravila“ u poučavanju i pomoći im da iskoriste potencijal emocionalnog doživljavanja u razredu kao moćnog pedagoškog sredstva (Sorić, 2014). Koliko je to važno i za širi obrazovni kontekst pokazuju istraživanja (Kelchtermans, 2005; Darby, 2008) koja su utvrdila povezanost između nastavnčkog angažmana u obrazovnim reformama i njihova emocionalnog doživljavanja. Nastavnici koji ne prepoznaju smisao obrazovnih reformi i percipiraju ih kao nametnute izvana, doživjet će ih kao prijetnju svom profesionalnom identitetu i korištenom pristupu poučavanju, osjećat će strah, prijetnju, frustraciju i ljutnju te slabo sudjelovati u reformskim aktivnostima (Van Veen i Sleegers, 2009). U tom smislu čini se opravdan zaključak Day-a i suradnika (2007; prema Van Veen i Sleegers, 2009) da ne samo da su nastavnici važni za reforme i kvalitetu obrazovanja nego je još važnije da oni sami stvarno dožive i osjete da su važni.

Slično kao kod učenika, i kod nastavnika je problem regulacije emocija, također, dosad premalo istraživano. Važan poticaj istraživanju emocionalne regulacije kod nastavnika dala su istraživanja R. Sutton i njezinih suradnika (Sutton i Wheatley, 2003; Sutton, 2007) koja su pokazala da je emocionalna regulacija sastavni dio nastavničkog posla te da postoji velik broj strategija kojima nastavnici reguliraju svoje emocije, a koje se prema Grossovu modelu (Gross i Thompson, 2007) mogu grupirati u, već ranije spomenutih, pet kategorija strategija. Tako bi u strategije *izbjegavanje situacije* spadalo izbjegavanje sastanka s roditeljima učenika (ako se očekuje da bi mogao izazvati frustraciju ili ljutnju); u strategije *modifikacije situacije* spadale dodatna priprema za nastavu ili stručno usavršavanje; u strategije *usmjeravanja pažnje* razmišljanje o lijepim aspektima posla (npr. o osjećaju ponosa zbog uspjeha vlastitih učenika); u strategije *kognitivne promjene (reprocjene)* samo-govor; a u strategije *modulacije odgovora* duboko disanje, „brojenje do 10“, kontroliranje grimasa itd. Slične strategije emocionalne regulacije nađene su na uzorcima nastavnika iz drugih kultura (Gong i sur., 2013; Burić i sur., 2016), pri čemu su u istraživanjima najčešće istraživana dva načina emocionalne regulacije, a to su reprocjena i supresija (potiskivanje). Što se tiče odnosa emocionalnog napora i emocionalne regulacije, čini se da su površinske strategije emocionalnog napora slične (u konceptualnom smislu) emocionalnoj regulaciji samog emocionalnog odgovora (npr. supresiji ekspresije), a dubinske strategije emocionalnog napora emocionalnoj regulaciji prije i tijekom javljanja same emocije (npr. reprocjeni) (Burić i sur., 2016). Rezultati su uglavnom pokazali da se uz reprocjenu vezuju pozitivne posljedice (pozitivne emocije, dobrobit, zadovoljstvo poslom), a uz supresiju negativne posljedice (negativne emocije, sagorijevanje na poslu, zdravstveni problemi) (Schutz i sur., 2007). S obzirom na to da supresija zahtijeva kontinuirano praćenje i samokontrolu mijenjanja (prikriivanja) ekspresije toliko dugo koliko traje i sam emocionalni doživljaj, ona okupira nastavnikove kognitivne procese. S druge strane, reprocjena se događa već na samom početku emocionalne epizode i ne zahtijeva trajno praćenje, pa ne opterećuje kognitivne resurse. Stoga ne iznenađuje da istraživanja pokazuju kako nastavnici koji koriste reprocjenu bolje koriste svoje kognitivne resurse u razrednim aktivnostima i uspostavljaju bolje odnose sa svojim učenicima (Sutton, 2007). Burić, Macuka, Slišković i Sorić (2016) na uzorku hrvatskih ravnatelja također su utvrdile da nastavnici koji češće izbjegavaju situacije, potiskuju svoje emocije te pribjegavaju respiraciji kako bi ih regulirali, doživljavaju veće razine iscrpljenosti, manje su zadovoljni svojim životom i imaju više razine psihopatoloških simptoma. Obrnute, povoljne odnose sa

svim navedenim ishodima imale su strategije reprocjene i aktivnog mijenjanja situacije. Reprocjena se pokazala pozitivno povezanom i s percepcijom nastavničke samoeфикаsnosti (Sutton i Knight, 2006; prema Sutton, 2007). Glede problema emocionalne regulacije dodatno opterećenje za nastavnike predstavlja i činjenica da oni ne reguliraju samo vlastite emocije, već često imaju i ulogu eksternalnog regulatora učeničkih emocija (Sorić, 2014).

Istraživanje doživljavanja i regulacije nastavničkih emocija izuzetno je važno za dobivanje smjernica kako oblikovati interventne programe kojima će se pomoći nastavnicima da budu uspješniji i zadovoljniji u svom poslu te da ostvare ne samo svoju profesionalnu već i osobnu dobrobit. Međutim, jednako je važno rezultate tih istraživanja koristiti i ranije (preventivno) tijekom njihova inicijalnog obrazovanja. Meyer (2009) naglašava da je nužno već u inicijalno obrazovanje nastavnika uključiti sadržaje o emocionalnim aspektima njihova budućeg posla, pri čemu upozorava da se i veliki dio praktične nastave tijekom njihova obrazovanja provodi u kontroliranom okruženju u kojem se ne mogu kvalitetno pripremiti za sve ono što im u emocionalnom smislu njihov posao donosi (najčešće nauče samo koje se emocije smatraju primjerenim te kada, kako i prema kome te emocije trebaju izražavati). Dakle, rezultate istraživanja pojavnosti, antecedenata i posljedica doživljavanja i regulacije nastavničkih emocija treba obvezno uključiti u obrazovne programe koji će onda nove nastavnike bolje pripremiti za suočavanje s izrazito emocionalnom prirodom njihova posla. Specifičnije, Sutton (2007) ističe da buduće nastavnike treba upozoriti da njihove i učeničke emocije neprestano prožima razredni kontekst te tako oblikuje i utječe na njihove ciljeve, motivaciju i ciljeve poučavanja. Naime, oni moraju biti spremni na doživljavanje izrazito intenzivnih emocija (posebice ljutnje i frustracije u pojedinim situacijama) i to ne samo na početku već tijekom cijele svoje profesionalne karijere. Nadalje, trebaju naučiti kako humor i pozitivne emocije iskoristiti u stvaranju pozitivne okoline učenja te da moraju razviti adaptivne strategije emocionalne regulacije uključujući one za prevenciju emocionalno neugodnih situacija, one za zadržavanje mirnoće u „najvrucem“ trenutku, kao i one koje će im pomoći u suočavanju s posljedicama nakon završetka emocionalne epizode. Mayer (2009) smatra da se snaga i moć emocija mora prepoznati ne samo u razredima i školama već i u širem socijalnom i političkom kontekstu te smatra da je „emocionalno“ redefiniranje pristupa obrazovanju novih nastavnika nužno ako se obrazovanje želi poboljšati. Tim više, što su emocije koje nastavnici doživljavaju ključne za njihov odabir profesije, za njihov ostanak u toj profesiji i u konačnici, za njihovu eventualnu odluku da tu profesiju napuste (Meyer i Turner, 2007).

Emocionalno doživljavanje i regulacija emocija kod ravnatelja

U suvremenom svijetu karakteriziranom ubrzanim promjenama koje se odražavaju u brojnim obrazovnim reformama i sve zahtjevnijim obrazovnim okruženjem, ravnatelji i njihove emocije predstavljaju novo i još nedovoljno istraženo područje. Iako se nakon prepoznavanja važnosti i ubrzanog istraživanja učeničkih emocija sve više istražuju i nastavničke emocije, još uvijek se pridaje premalo pozornosti pojavnosti, značaju i ulozi ravnateljskih emocija u procesu obrazovanja. S druge strane, istraživanja nekih drugih istraživačkih područja (npr. industrijske i organizacijske psihologije) odavno su pokazala da uspješno upravljanje i vođenje tvrtkom ili institucijom zahtijeva u znatnoj mjeri i emocionalne vještine. Stoga su emocije koje ravnatelji doživljavaju u svakodnevnom poslu i načini na koje ih reguliraju zasigurno neki od bitnih aspekata njihove profesionalne uspješnosti, zadovoljstva poslom, ali i odluke da u tom poslu ustraju ili da od njega odustanu. Istraživanje Bailey (2007; prema Poirel i Yvon, 2014) pokazalo je da čak 84% ravnatelja smatra da je razumijevanje i upravljanje vlastitim emocijama nužna sposobnost za uspješno vođenje ustanove kojoj su na čelu. Također, kao nastavnici u odnosu na učenike, ravnatelji često imaju ulogu eksternog regulatora emocija svojih djelatnika (npr. kad rješavaju međuljudske konflikte). Ravnateljeva emocionalna stanja utječu na to kako će se osjećati njegovi djelatnici, a time i na njihov učinak i uspješnost cijele ustanove. Ravnatelj ne može biti emocionalno neutralan jer njegov je osnovni zadatak upravo ostvarivanje pozitivnog emocionalnog stanja kod svih pojedinaca kojima rukovodi, jednako kao i pozitivne emocionalne klime u ustanovi općenito.²⁴ U prilog toj pretpostavci govore i brojna istraživanja u kojima se značajnim prediktorom doživljaja stresa i profesionalnog izgaranja kod nastavnika pokazala percipirana podrška ravnatelja (Burić, Sorić, Slišković, Macuka i Penezić, 2016). Nedovoljna ravnateljska podrška često se navodi i kao glavni uzrok intenzivnih osjećaja ljutnje kod nastavnika u situacijama kad se percipiraju ostavljenim i izoliranim u sukobima s drugim kolegama ili roditeljima učenika. Čini se da je ravnateljeva podrška važna za izgradnju nastavnikova osjećaja sigurnosti na kojem se temelji efikasno

²⁴ U našem istraživanju (provedenom u sklopu projekta „Ravnatelj: profesija i kvalifikacija, a ne funkcija,“) hrvatski su ravnatelji upravo znanja i vještine potrebne za stvaranje poticajnog i sigurnog školskog ozračja, te građenje međusobnog povjerenja, rangirali među prve tri najvažnije kategorije.

suočavanje s problematičnim situacijama (Liljestrom, Roulston i deMarris, 2007). Vođenje (*eng. leadership*) je često opisano kao socijalna interakcija u kojoj sve što je ravnatelj/leader rekao ili napravio ili nije rekao ili nije napravio, ima utjecaj na njegove djelatnike (Yukl, 2010; prema Haver, Akerjordet i Furunes, 2013). U tom smislu, djelatnici konstantno interpretiraju emocionalnu ekspresiju svojih ravnatelja, te se u skladu s tim interpretacijama osjećaju i ponašaju, a to direktno utječe i na njihova postignuća. Moglo bi se reći da ravnatelj predstavlja i postavlja „standard“ emocionalnog doživljavanja u svojoj ustanovi. Berkovich i Eyal (2016) u svom su istraživanju dobili direktnu potvrdu da ravnatelji upravljaju emocijama svojih nastavnika preko tzv. *mijenjanja emocionalnog okvira* (*eng. emotional reframing*), kognitivnog procesa koji uključuje reinterpretaciju emocionalnih podražaja kao rezultata ponašanja druge osobe (npr. ravnatelja), pri čemu se mijenja negativni emocionalni efekt podražaja. Čini se da neki ravnatelji čak koriste emocionalnu manipulaciju u radu s nastavnicima. Naime, nastavnici su izvještavali kako se njihovi ravnatelji koriste manipulativnim ponašanjem čiji je glavni cilj pridobiti ih (nastavnike) za svoje ciljeve stimuliranjem emocija (pozitivnih ili negativnih ovisno o cilju). Slično, Darby (2008; prema Turner, Waugh, Summers i Grove, 2009) polazeći od Pekrunove teorije emocija, naglašava kako su nastavničke kognitivne procjene kontrole i vrijednosti (a time i emocije koje ove procjene izazivaju) pod direktnim utjecajem poruka koje nastavnici dobivaju kroz socijalne interakcije s autoritetima, odnosno, ravnateljima. Pri tome, kad nastavnici i ravnatelj dijele iste ili slične profesionalne vrijednosti to će olakšati uspostavljanje pozitivnih odnosa u kojima će ravnatelj podržati autonomiju i kompetentnost nastavnika, te tako razvijati pozitivnu emocionalnu klimu. Također, nastavnici koji osjećaju da im je dano više autonomije i kontrole nad odlukama koje donose u razredu doživljavat će pozitivne emocije, više razine samoeфикаsnosti, motivacije i zadovoljstva poslom.

Novija istraživanja potvrđuju raznolikost emocija koje ravnatelji doživljavaju. O'Connor (2004) je u svom kvalitativnom istraživanju utvrdila da ravnatelji doživljavaju pozitivne emocije vezano za rad s učenicima, nastavnicima i osobljem (postizanje obrazovnih uspjeha, dobri međuljudski odnosi), uspješno ispunjavanje kurikularnih zahtjeva i profesionalnu afirmaciju, a negativne emocije doživljavaju vezano za usamljeničku prirodu svog posla (posebice pri donošenju odluka), nedovoljnu afirmaciju, preveliku količinu posla koji nije direktno vezan uz obrazovanje, nedostatak financija, konflikte s osobljem i roditeljima te zahtjevnost tzv. profesionalnog ponašanja (koje uključuje i emoci-

onalni napor). Autorica zaključuje da ravnateljski posao podrazumijeva visoku emocionalnu cijenu za ravnatelje. Kvalitativno istraživanje koje su proveli Poirel i Yvon (2014) na kanadskim ravnateljima pokazalo je da najčešće doživljavaju ljutnju i anksioznost. Pri tome ljutnju uglavnom doživljavaju kao posljedicu nekih neizbježnih aspekata svog posla. Prvo, kao posljedicu učestalih i nepredvidivih prekida („upada“) u svakodnevnim aktivnostima. Na primjer, analiza je pokazala da je tijekom dvadeset i jedne radne sekvence na svom uobičajenom poslu ravnatelj bio prekinut čak devet puta (npr. morao ostaviti zadatak kojim se bavi zbog drugog hitnijeg) što dovodi do osjećaja gubitka kontrole nad onim što se radi i izaziva osjećaj ljutnje i frustracije. Drugi izvor ljutnje bio je često neopravdani kriticism od strane djelatnika. Naime, ravnatelj tijekom svakog radnog dana mora donijeti brojne odluke, pri čemu se često traži njegovo brzo donošenje na osnovi nepotpunih i oskudnih informacija. Dakle, pretjerani kriticism i prozivanje od strane djelatnika kod ravnatelja izaziva osjećaj povrijeđenosti i nepravde, a naposljetku i ljutnje. K tome, treći izvor osjećaja ljutnje često je i samookrivljanje koje ravnatelji osjećaju zbog loših odluka koje su napravili (npr. razmišljanja tipa: *mogao sam to spriječiti da sam prije reagirao*). Druga emocija o kojoj su najviše izvještavali ravnatelji bila je anksioznost. Kako se anksioznost javlja najčešće u novim, nepredvidivim i neočekivanim situacijama, jasno je da ravnateljski posao koji često zahtijeva prilagodbu i reagiranje upravo u takvim situacijama izaziva intenzivnu anksioznost. Najčešći način regulacije koji su ravnatelji koristili za regulaciju ljutnje i anksioznosti bio je emocionalna inhibicija i neizražavanje emocija s ciljem zadržavanja pozitivne školske klime (kod ljutnje), odnosno prikrivanja nesigurnosti koja bi mogla biti znakom loših ravnateljskih sposobnosti (kod anksioznosti). Općenito, izražavanje negativnih emocija percipira se kao da ravnatelj nema kontrolu nad onim što se događa i slabi njegov vodeći položaj u ustanovi. Međutim, s obzirom na to da kontinuirana supresija emocija može imati negativne posljedice po zdravlje i osobnu dobrobit, čini se da bi bilo nužno pomoći ravnateljima da razviju adaptivnije oblike regulacije emocija. Ravnatelji koji koriste se učinkovitim strategijama emocionalne regulacije (npr. reprocjena ili preusmjeravanje pažnje) bit će u stanju poboljšati svoje emocionalno doživljavanje, kvalitetu odnosa s drugim djelatnicima i ukupna postignuća svoje ustanove. Oni će biti u stanju ojačati entuzijizam, optimizam, samopouzdanje i doživljavanje pozitivnih emocija kod svojih djelatnika te im pomoći u suočavanju s negativnim emocijama (Haver i sur., 2013). Općenito je u istraživanjima utvrđeno da se ravnatelji koriste brojnim i raznolikim strategijama regulacije vlastitih emocija kao na primjer: supresijom ljutnje i

agresivnosti u različitim situacijama; kognitivnim povlačenjem u situacijama sukobljavanja s nadređenima; ponašajnom distrakcijom kroz relaksacijske tehnike u stresnim situacijama; ili kognitivnom reprocnenom podsjećajući se na ranije uspjehe ili male korake u napredovanju k postavljenim ciljevima kad se suoče s neuspjehom (Berkovich i Eyal, 2015).

U svom preglednom radu Berkovich i Eyal (2015) analizirali su radove na temu ravnatelja i njihovih emocija koji su objavljeni u periodu od 1992. do 2012. Pri tome su se usmjerili na pitanja što izaziva emocije, kako ravnateljevo ponašanje utječe na emocije njegovih djelatnika te kakva je uloga ravnateljevih emocionalnih sposobnosti. Vezano za pitanje što izaziva emocije ravnatelja razlučili su tri subteme. Prva subtema odnosila se na brojne kontekstualne i situacijske faktore koji utječu na ravnateljske emocije, pri čemu su tri faktora autori posebno istaknuli. Prvi je faktor bio vezan uz činjenicu da je u gotovo svim područjima managementa (upravljanja) izražena maskulina orijentacija, pa se onda ona prenosi i u područje obrazovanja. Naime, kao takva predstavlja problem za ravnateljice (kijih je sve više) jer moraju izražavati svoje emocije po „maskulinim“ pravilima, a to onda pojačava emocionalni napor. Drugi faktor odnosio se na sve veće zahtjeve da se na škole primjene pravila neoliberalne politike, a treći je bio povezan s pretjeranom administracijom i kontrolom nadređenih. Oba ta faktora kod ravnatelja izazivaju snažne negativne emocije (nesigurnost, anksioznost, bespomoćnost, ljutnju, frustraciju). Nadalje, u sklopu druge subteme, autori su identificirali ključne karakteristike ravnateljske uloge povezane s negativnim emocionalnim doživljavanjem: izolaciju (ravnatelj sam donosi odluke), procesnu ovisnost (često je u radnom procesu ovisan o drugima – nadležnim i osnivačima ustanove, roditeljima, itd.) i radnu preopterećenost (brojni zadatci, premalo vremena). U okviru treće subteme prepoznali su povezanost emocija s misijom koju ravnatelj ima: negativne emocije tako izazivaju socijalna nepravda, problematični učenici i loši, nezainteresirani nastavnici. Nadalje, autori u pregledanim radovima nalaze dokaze o tome da ravnateljevo ponašanje utječe na emocije i ponašanje nastavnika, a time i učenika. Dakle, ako je ravnatelj usmjeren na uspostavljanje dobrih odnosa, s naglaskom na podršku nastavnicima i promicanje njihovih potreba i dobrobiti, to će kod njih izazvati pozitivne emocije, pojačati predanost i strast prema poslu te umanjiti njihove strahove i anksioznost. S druge strane, ukoliko je ravnatelj agresivan, ogovara, omalovažava i vrijeđa nastavnike (posebice javno), sprječava njihovo napredovanje i slično, utoliko će kod nastavnika izazvati strah, anksioznost, nemoć, posramljenost, usamljenost i depresiju, ali i ljutnju i agresiju.

Različita istraživanja pokazala su da ravnatelji kao neke od najjačih izvora stresa na poslu navode baš emocionalne zahtjeve vezane za interpersonalne odnose i konflikte te emocionalni napor (Friedman, 2002; Rhodes i Greenway, 2010; Poirel i Yvon, 2014). Na primjer, od ravnatelja se očekuje da izražava pozitivne, a prikrije negativne emocije u komunikaciji s učenicima, nastavnicima, roditeljima, predstavnicima osnivača/financijera ili institucija obrazovnog sustava. Općenito, strategije emocionalnog napora (i površinske i dubinske) ravnatelji koriste za regulaciju vlastitih emocija i oblikovanje vanjske ekspresije emocija u skladu s organizacijskim pravilima, očekivanjima i zahtjevima, a u svrhu izazivanja poželjnih reakcija kod drugih sudionika kako bi se postigli organizacijski (odgojno-obrazovni) ciljevi. Kako je već rečeno površinske strategije kao prikrivanje doživljenih emocija ili glumljenje lažnih emocija obično vode negativnim posljedicama kao što su sagorijevanje i nezadovoljstvo poslom, slab radni učinak i napuštanje posla te zdravstveni problemi (npr. kardiovaskularni). S druge strane, nisu utvrđene veze dubinskih strategija (kroz koje osoba stvarno nastoji osjetiti emocije koje treba pokazati pred drugima) s negativnim posljedicama, a neka su istraživanja pokazala da je veće korištenje dubinskih nego površinskih strategija povezano s boljim radnim učinkom (Maxwell i Riley, 2016). U svom istraživanju na reprezentativnom uzorku od 1320 australskih ravnatelja Maxwell i Riley (2016) utvrdili su da se ravnatelji u svom poslu suočavaju s izrazito visokim emocionalnim zahtjevima što je onda povezano i s visokim razinama emocionalnog napora. Pri tome, ravnatelji su češće koristili prikrivanje stvarno doživljenih emocija nego glumljenje lažnih ili pokušavanje izazivanja emocija za koje se očekuje da ih doživljavaju (dubinska strategija). Autori zaključuju da vjerojatno zbog velikog broja neočekivanih situacija u svom poslu, ravnatelji nemaju vremena za kognitivne strategije kakva je izazivanje i usklađivanje stvarno doživljenih i očekivanih emocija, te se prije odlučuju za prikrivanje emocija koje doživljavaju. Nažalost, upravo se prikrivanje emocija pokazalo glavnim prediktorom emocionalne iscrpljenosti te sniženog zadovoljstva poslom i dobrobiti, a time u konačnici i slabije ravnateljske uspješnosti u obavljanju njihova svakodnevnog posla.

Sveukupno, sustavno istraživanje emocionalnog života ravnatelja, točnije njihove sposobnosti prepoznavanja i regulacije vlastitih i tuđih emocija, čini se izuzetno važnim aspektom suvremenih istraživanja u području obrazovanja. Na osnovi rezultata dosadašnjih istraživanja, Maxwell i Riley (2016) sugeriraju da je nužna eksplicitna edukacija ravnatelja o tome kako mogu učinkovito odgovoriti na visoke emocionalne zahtjeve svog posla i umanjiti s njima povezan emocionalni napor. Slično, Schmidt (2010) upozorava da obrazovni programi

moraju buduće ravnatelje pripremati i za kognitivne i za emocionalne aspekte tog zahtjevnog posla. Važnost tih sugestija raste i s obzirom na mnogo puta spomenutu činjenicu kako je upravo kvaliteta i uspješnost ravnatelja ključna odrednica kvalitete i uspješnosti ustanove koju vodi, odnosno svih onih koji su u njezin odgojno-obrazovni rad uključeni.

PRIMJERI IZ PRAKSE

Izvadci iz transkriptata fokus grupa koje su rađene na uzorku hrvatskih ravnatelja odgojno-obrazovnih ustanova u sklopu projekta „Ravnatelj – profesija i kvalifikacija, a ne funkcija“, a koji su povezani s doživljavanjem i regulacijom emocija kod ravnatelja:

- *Uvijek imaš osjećaj da nisi dobro odradio. Najodgovornija si i najizložena osoba. Svi mogu kritizirati, a ti ne možeš baš toliko stvari držati pod kontrolom. Nisam znala što će me sve dočekati u ovom poslu kad sam došla iz razreda kao profesor. Tako da sve nešto u hodu učimo i rješavamo. I zadovoljna sam i nezadovoljna, sve.*
- *Meni su rekli da je najbolje ako dođe netko nabrušen da ga se pusti da on priča, da sve kaže. I samo klimati i saslušati i to je već pola problema riješeno. Onda se ovaj drugi dio može bolje riješiti. Puno diplomacije i strpljenja. To jako iscrpljuje.*
- *Važno je kako se ophoditi, na koji način reagirati na određene situacije. Motivacijski je dio jako bitan. Da se vi znate snalaziti u konkretnim situacijama, u razgovoru s kolegama.*
- *Mislim da treba komunikacijske vještine ravnatelja jako razviti. Od empatije, koja je jako važna u suradnji s roditeljima jer je to jedan od većih problema...*
- *Kako da razgovaram s tim nabrušenim roditeljem, kako razgovarati s posvađanim kolegama i more drugih stvari. Sve te stvari koje mi radimo bilo bi dobro da prije nešto naučimo o tome.*
- *Važne su naše reakcije na neke situacije. Kad promišljam unazad onda vidim da sam možda pogriješila, da sam mogla drugačije. To se uči. Ali što se tiče uvažavanja, ako sam ja pogriješila ja ću pozvati kolegicu i ispričati se. Otvoreno i iskreno i tu dobivate povjerenje.*
- *Slovim za vrlo strogu osobu, međutim komunikaciju nemam nikad na razini vikanja. Mi žene se moramo više truditi, nisam feministkinja da ne mislite, ali ženama nije lako...*

Zaključak

Doživljavanje i regulacija emocija kod učenika, nastavnika i ravnatelja predstavlja izuzetno kompleksne i dinamične procese koji su u neprestanoj međusobnoj interakciji. Naime, ti procesi utječu i pod utjecajem su svih ostalih sudionika obrazovnog procesa (roditelja, školske administracije, osnivača, šire društvene zajednice, itd.). Osvješčivanje nastavnika i ravnatelja o svim emocionalnim aspektima procesa učenja i poučavanja (već tijekom obrazovanja za to zanimanje) moglo bi im pomoći da uspješnije obavljaju svoj zahtjevan i odgovoran posao. Iako je emocionalno doživljavanje pod utjecajem i osobnih i kontekstualnih čimbenika, dosadašnja istraživanja pokazuju da je moguće razvijati i poticati adaptivne strategije emocionalne regulacije. Upravo zato potrebna su daljnja istraživanja emocionalnih aspekata obrazovnog procesa kod svih njegovih sudionika, jer će nam jedino rezultati takvih istraživanja dati odgovor na pitanje kako kreirati podržavajuće, suradničko i ekspresivno razredno i školsko okruženje koje će poticati doživljavanje pozitivnih emocija i uspješnu regulaciju negativnih emocija te na taj način olakšati i poboljšati obrazovni proces u cjelini.

PITANJA ZA RAZMIŠLJANJE, REFLEKSIJU I SAMOVREDNOVANJE

- ✓ Promislite koje ste intenzivne emocije doživjeli na svom poslu i kako ste ih regulirali (na primjer, tijekom prošlog tjedna)?
- ✓ Prepoznajete li emocionalni napor u Vašem poslu? Koristite li pri tome više površinske ili dubinske strategije?
- ✓ Prepoznajete li znakove emocionalne iscrpljenosti kod sebe i svojih kolega nastavnika?
- ✓ Navedite na koji način pomažete regulaciji emocija nastavnicima i učenicima u Vašoj ustanovi?
- ✓ Koliko koristite emocionalno doživljavanje učenika/nastavnika kao sredstvo postizanja obrazovnih ciljeva u svom svakodnevnom radu?

Definicije ključnih pojmova

Emocije mogu biti definirane kao složaj reakcija koji uključuje fiziološke i tjelesne promjene, ekspresivno i/ili k cilju usmjereno ponašanje te subjektivno iskustvo.

Akadske emocije uključuju emocije povezane s postignućem koje učenik doživljava u školskom okruženju, ali pri tome osim emocija vezanih uz učenikov uspjeh i neuspjeh obuhvaćaju i emocije povezane s načinom poučavanja ili sa samim procesom učenja.

Regulacija emocija predstavlja proces kojim utječemo na to koje emocije, kada i kako ćemo doživljavati i izražavati; uključuje sve one strategije kojima pratimo, procjenjujemo i modificiramo intenzitet i trajanje emocionalnih reakcija u svrhu postizanja željenih ciljeva.

„**Emocionalna skela**“ – metafora kojom se opisuju interakcije koje nastavnik inicira i koje podupiru učenikovo pozitivno emocionalno iskustvo za postizanje različitih obrazovnih ciljeva.

Emocionalni napor (*eng. emotional labor*) odnosi se na prikrivanje i „glumljenje“ emocija, odnosno njihovo preneglašavanje u svrhu ostvarivanja radnih zadataka i ciljeva i pridržavanja za profesiju uvriježenih „emocionalnih pravila“.

Literatura:

1. Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y. i Roth, G. (2005). Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and Instruction, 15*, 397–413
2. Ben-Eliyahu, A., i Linnenbrink-Garcia, L. (2011). Achievement goal orientations, emotions, and engagement: A focus on the varying role of emotions in favorite and least-favorite classes. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association (2011, April), New Orleans, LA.
3. Berkovich, I. i Eyal, O. (2015). Educational Leaders and Emotions: An International Review of Empirical Evidence 1992–2012. *Review of Educational Research, 85*(1), 129–167
4. Berkovich, I. i Eyal, O. (2016). The mediating role of principals' transformational leadership behaviors in promoting teachers' emotional wellness at work: A study in Israeli primary schools. *Educational Management Administration and Leadership, 1–20*

5. Boekaerts, M. (2007). Understanding students' affective processes in the classroom. U: P.A. Schutz i R. Pekrun (Ur.), *Emotion in education*. Burlington, MA: Academic Press., 37–56
6. Burić, I. i Sorić, I. (2011). Pozitivne emocije u ispitnim situacijama – Doprinosi učeničkih ciljnih orijentacija, voljnih strategija i školskog postignuća. *Suvremena psihologija*. 14(2), 183–199
7. Burić, I., Sorić, I. i Penezić, Z. (2011). Strategije emocionalne regulacije u ispitnim situacijama: Doprinosi osobina ličnosti, kognitivnih procjena i ispitnih emocija. *Psihologijske teme*, 20 (2) 277–298
8. Burić, I. i Sorić, I. (2012). The role of test hope and hopelessness in self-regulated learning: Relations between volitional strategies, cognitive appraisals and academic achievement. *Learning and individual differences*, 22(4), 523–530
9. Burić, I., Sorić, I., Sliškočić, A., Macuka, I. i Penezić, Z. (2016). The mediating role of teachers' emotions and burnout in explaining the relationship between perceived principal support and work engagement. Rad prezentiran na *The 37th Annual Conference of the STAR society* (6.- 8. lipanj, 2016.), Zagreb.
10. Burić, I., Macuka, I., Sliškočić, A. i Sorić, I. (2016). Emocionalna regulacija, emocije i psihološka dobrobit učitelja: testiranje modela medijacije. Rad prezentiran na *XX. Danima psihologije u Zadru* (19.-21. svibanj, 2016.), Zadar.
11. Burić, I., Penezić, Z. i Sorić, I. (2016). Regulating emotions in the teacher's workplace: Development and initial validation of the Teacher Emotion-Regulation Scale, *International Journal of Stress Management*, Jul,14.
12. Calkins, S.D. (2010). Commentary: Conceptual and methodological challenges to the study of emotion regulation and psychopathology. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 32, 92–95
13. Chang, M. (2009). An Appraisal Perspective of Teacher Burnout: Examining the Emotional Work of Teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193–218
14. Chang, M. i Davis, H. A. (2009). Understanding the role of teacher appraisals in shaping the dynamics of their relationships with students: Deconstructing Teachers' Judgements of Disruptive Behavior/Students. U P. A. Schutz and M. Zembylas (Ur.), *Advances in Teacher Emotion Research: The Impact on Teachers' Lives*. Springer., 95-129
15. Frenzel, A.C., Pekrun, R. i Goetz, T. (2007). Girls and mathematics – A “hopeless” issue? A control-value approach to gender differences in emotions towards mathematics, *European Journal of Psychology of Education*, 22(4), 497-514

16. Frenzel, A.C., Goetz, T., Stephens, E.J. i Jacob, B. (2009). Antecedents and effects of teachers' emotional experiences: An integrated perspective and empirical tests. U P. A. Schutz and M. Zembylas (Ur.), *Advances in Teacher Emotion Research: The Impact on Teachers' Lives*. Springer., 129–153
17. Gong, S., Chai, X., Duan, T., Zhong, L. i Jiao, Y. (2013). Chinese Teachers' Emotion Regulation Goals and Strategies. *Psychology, 4*(11), 870–877
18. Grandey, A.A (2000). Emotion Regulation in the Workplace: A New Way to Conceptualize Emotional Labor. *Journal of Occupational Health Psychology, 5*(1), 95–110
19. Graziano, P.A., Reavis, R.D., Keane, S.P. i Calkins, S.D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology, 45*, 3–19
20. Gross, J.J. (2001). Emotion regulation in adulthood: Timing is everything. *Current Directions in Psychological Science, 10*, 214–219
21. Gross, J.J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology, 39*, 281–291
22. Gross, J.J. and John, O.P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 85*, 348–362
23. Gross, J.J. and Thompson, R.A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. U: J.J. Gross (Ur.), *Handbook of emotion regulation* (str. 3-24). New York, NY: Guilford Press.
24. Gross, J.J. (2008). Emotion Regulation. U M. Lewis, J.M. Haviland-Jones, L. Feldman Barrett (Ur.), *Handbook of emotions*. New York, NY: Guilford Press., 497–512
25. Hargreaves, A. (2000) Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education, 16*(8), 811–826
26. Hargreaves, A. (2001). The Emotional Geographies of Teaching. *Teachers' College Record, 103*(6), 1056–1080
27. Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change, *Teaching and Teacher Education, 21*(8), 967–983
28. Haver, A., Akerjordet, K. i Furunes, T. (2013). Emotion Regulation and Its Implications for Leadership: An Integrative Review and Future Research Agenda. *Journal of Leadership and Organizational Studies, 20*(3), 287–303

29. Hsieh, M. i Stright, A.D. (2012). Adolescents' emotion regulation strategies, self-concept, and internalizing problems. *The Journal of Early Adolescence*, 32(6), 876–901
30. Immordino-Yang, M.H. i Damasio, A. (2007). We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education. *Mind, Brain and Education*, 1(1), 3–10
31. Kleine, M., Goetz, T., Pekrun, R. i Hall, N. (2005). The structure of students' emotions experienced during a mathematical achievement test. *International Reviews on Mathematical Education*, 37, 221–225
32. Liljestrom, A., Roulston, K. i deMarris, K. (2007). „There's No Place for Feeling Like This in the Workplace“: Women Teachers' Anger in School Settings. U: P.A. Schutz i R. Pekrun (Ur.), *Emotion in education*. Burlington, MA: Academic Press., 275–293
33. Mauss, I.B., Cook, C.L., Cheng, J.Y.J. i Gross, J.J. (2007b). Individual differences in cognitive reappraisal: Experiential and physiological responses to an anger provocation. *International Journal of Psychophysiology*, 66, 116–124
34. Maxwell, A. i Riley, P. (2016). Emotional demands, emotional labour and occupational outcomes in school principals: Modelling the relationships. *Educational Management Administration i Leadership*, 1–19
35. Meyer, D.K. i Turner, J.C. (2007). Scaffolding emotions in classrooms. U: P.A. Schutz i R. Pekrun (Ur.), *Emotion in education*. Burlington, MA: Academic Press., 243–259
36. Meyer, D.K. (2009). Emotion management and display in teaching: Some ethical and moral considerations in the era of marketization and commercialization. U P. A. Schutz and M. Zembylas (Ur.), *Advances in Teacher Emotion Research: The Impact on Teachers' Lives*. Springer., 73–95
37. Neumann, A., van Lier, P.A.C., Gratz, K.L., Koot, H.M. (2010). Multidimensional assessment of emotion regulation difficulties in adolescents using the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Assessment*, 17(1), 138–149
38. Oplatka, I. (2009). Emotion management and display in teaching: Some ethical and moral considerations in the era of marketization and commercialization. U P. A. Schutz and M. Zembylas (Ur.), *Advances in Teacher Emotion Research: The Impact on Teachers' Lives* Springer., 55–73
39. O'Connor, E. (2004). Leadership and Emotions: an exploratory study into the emotional dimension of the role of the post-primary school principal in Ireland. *The Journal of Doctoral Research in Education*, 4(1), 46–59

40. Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315–341
41. Pekrun, R., Frenzel, A.C., Goetz, T. i Perry, R.P. (2007). The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. U: P.A. Schutz i R. Pekrun (Ur.), *Emotion in education*. Burlington, MA: Academic Press., 13–36
42. Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. i Perry, R.P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91–107
43. Petrešević, Đ. i Sorić, I. (2011). Učeničke emocije i njihovi prediktori u procesu samoregulacije učenja. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*. 20(1), 211–232
44. Poirel, E. i Yvon, F. (2014). School principal's emotional coping process. *Canadian Journal of Education*, 37(3), 1–23
45. Rhodes, C. i Greenway, C. (2010). Dramatis personae: enactment and performance in primary school headship, *Management in Education*, 24, 4, 149–153
46. Schmidt, M. (2010). Is there a place for emotions within leadership preparation programmes? *Journal of Educational Administration*, 48(5), pp. 626–641
47. Schutz, P.A. i Davis, H.A. (2000). Emotions and self-regulation during test taking. *Educational Psychologist*, 35(4), 243–256
48. Schutz, P.A. i DeCuir, J.T. (2002). Inquiry on emotions in education, *Educational Psychologist*, 37(2), 125–134
49. Schutz, P.A., Cross, D.I., Hong, J.Y. i Osbon, J.N. (2007). Teacher Identities, Beliefs, and Goals Related to Emotions in the Classroom. U: P.A. Schutz i R. Pekrun (Ur.), *Emotion in education*. Burlington, MA: Academic Press., 223–243
50. Schutz, P.A. i Lanehart, S.L. (2002). Introduction: Emotions in education, *Educational Psychologist*, 37, 67–68
51. Schutz, P.A. i Zembylas, M. (2009). Introduction to Advances in Teacher Emotion Research: The Impact on Teachers' Lives. U P. A. Schutz and M. Zembylas (Ur.), *Advances in Teacher Emotion Research: The Impact on Teachers' Lives*. Springer., 3-15
52. Sheffield Morris, A., Silk, J.S., Steinberg, L., Terranova, A.M. i Kithakye, M. (2010). Concurrent and longitudinal links between children's externalizing behavior in school and observed anger regulation in the mother-child dyad. *Journal of Psychopathology Behavior Assessment*, 32, 48–56

53. Sheppes, G. i Gross, J.J. (2011). Is timing everything? Temporal considerations in emotion regulation. *Personality and Social Psychology Review*, 15(4), 319–331
54. Sorić, I., Penezić, Z. i Burić, I. (2013). Big Five Personality Traits, Cognitive Appraisals and Emotion Regulation Strategies as Predictors of Achievement Emotions. *Psychological Topics*, 22(2), 325–349
55. Sorić, I. (2014). *Samoregulacija učenja. Možemo li naučiti učiti*. Naklada Slap, Jastrebarsko.
56. Sorić, I., Burić, I., Slišković, A. i Macuka, I. (2015). *A kako se učitelji osjećaju? Kvalitativna analiza pojavnosti i izvora emocionalnih iskustava predmetnih učitelja*. Rad prezentiran na 22. *Danima Ramira i Zorana Bujasa*, Filozofski fakultet u Zagrebu, Zagreb (travanj, 2015).
57. Sutton, R.E. i Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327–358
58. Sutton, R.E. (2007). Teachers' Anger, Frustration and Self-Regulation. U: P.A. Schutz i R. Pekrun (Ur.), *Emotion in education*. Burlington, MA: Academic Press., 259–275
59. Turner, J.E., Waugh, R.M., Summers, J.J. i Grove, C.M. (2009). Implementing high-quality educational reform efforts: An interpersonal circumplex model bridging social and personal aspects of teachers' motivation. U P. A. Schutz and M. Zembylas (Ur.), *Advances in Teacher Emotion Research: The Impact on Teachers' Lives*. Springer., 253–273
60. Tyson, D.F., Linnenbrink-Garcia, L. i Hill, N.E. (2009). Regulating debilitating emotions in the context of performance: Achievement goal orientations, achievement-elicited emotions, and socialization contexts. *Human Development*, 52, 329–356
61. Valiente, C., Swanson, J. i Eisenberg, N. (2012). Linking students' emotions and academic achievement: When and why emotions matter. *Child Development Perspectives*, 6(2), 126–135
62. van Veen, K., Slegers, P., i van de Ven, P. (2005). One teacher's identity, emotions and commitment to change: a case study into the cognitive-affective processes of a secondary school teacher in the context of reforms. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 917–934
63. van Veen, K. i Slegers, P. (2009). Teachers' emotions in a context of reforms: To a deeper understanding of teachers and reforms. U P. A. Schutz and M. Zembylas (Ur.), *Advances in Teacher Emotion Research: The Impact on Teachers' Lives*. Springer., 233–253

64. Weiner, B. (2007). Examining emotional diversity in the classroom: An attribution theorist considers the moral emotions. U: P.A. Schutz i R. Pekrun (Ur.), *Emotion in education*. Burlington, MA: Academic Press., 75–88.
65. Wentzel, K.R. (2009). Students' relationships with teachers as motivational contexts. U: K.R. Wentzel i A. Wigfield (Ur.), *Handbook of motivation at school*. New York, NY: Routledge., 301–322
66. Zeidner, M. (2007). Test anxiety in educational contexts: Concepts, findings, and future directions. U: P.A. Schutz i R. Pekrun (Ur.), *Emotion in education*. Burlington, MA: Academic Press., 165–184
67. Zeidner, M. (2011). Anxiety. U: S. Järvelä (Ur.), *Social and emotional aspects of learning*. Oxford, UK: Academic Press., 114–122

ZNAČAJ I ULOGA INTERPERSONALNOG PONAŠANJA RAVNATELJA

Slavica Šimić Šašić

Zašto pročitati ovo poglavlje?

Uloga ravnatelja u razvoju uspješne škole vrlo je važna. Iako direktni efekti ravnatelja na učeničko postignuće postoje, puno su važniji indirektni utjecaji preko brojnih varijabli školskog okruženja. U radu se raspravlja o ulozi interpersonalnog ponašanja ravnatelja, njegovim efektima na nastavnička ponašanja, a time posredno i na učeničko postignuće. Općenito, interpersonalni odnosi u školi pokazuju međuovisnost i važnost u objašnjenju učeničkog postignuća. Nakon čitanja ovog poglavlja moći ćete prepoznati različite vrste interpersonalnog ponašanja, vrednovati njihovu važnost u školskom okruženju i objasniti međudjelovanje različitih interpersonalnih odnosa u školi (ravnatelj – učitelji, učitelj – učenici) i njihove efekte na učeničko postignuće. Uspješni ravnatelji pružaju podršku što rezultira pozitivnim okruženjem za učenje, pozitivnim ponašanjima nastavnika i boljim školskim postignućima. Povezanost upravljanja i interpersonalnih ponašanja ravnatelja s ponašanjima nastavnika posebno je važna kad znamo da su pozitivna interpersonalna ponašanja nastavnika u razredu ključna u kreiranju i održavanju vrhunskog školskog postignuća njihovih učenika. Stoga je iznimno važno prepoznati koja to interpersonalna ponašanja ravnatelja utječu na interpersonalna ponašanja nastavnika kako bismo olakšali izgradnju pozitivne školske klime u kojoj će svi sudionici obrazovnog procesa biti uspješni i zadovoljni. Nakon što pročitate ovo poglavlje moći ćete izabrati način na koji možete utjecati na međuljudske odnose u svojoj školi, školsku klimu, uspjeh i zadovoljstvo nastavnika i učenika, a onda i roditelja.

Uvod

Važnost ravnatelja u promoviranju učinkovitosti škole, razvoju osoblja, motivaciji nastavnika, učeničkom postignuću i pozitivnoj školskoj klimi potvrđena je u brojnim istraživanjima. Međutim, utjecaj ravnatelja na učinkovitost škole i učeničko postignuće nije direktan, nego indirektan, kroz druge aspekte školskog života koji utječu na to što i kako nastavnici poučavaju u razredu (Leithwood, Patten i Jantzi, 2010; Kyriakides, Creemers, Antoniou, P. i Demetriou, D., 2010; Supovitz, Sirinides i May, 2010). Naime, u istraživanjima školskog okruženja, pokazalo se da je školsko okruženje povezano s kulturom škole, a učenička je izvedba pod utjecajem kulture škole. S druge strane, školsko je okruženje pod utjecajem ravnateljskog stila vodstva. Većina istraživanja usmjerena je na stil vođenja ravnatelja, međutim, interpersonalna komunikacija i interpersonalni odnosi središnji su element uloge ravnatelja i kontinuirano se pojavljuju kao faktor školske klime, razvoja osoblja ili učinkovitosti škole. Štoviše, Waters, Marzano i McNulty (2003) identificirali su poticanje zajedničkih uvjerenja i osjećaj zajedništva i suradnje, kao obilježja ravnateljskog vodstva, najznačajnijim prediktorima učeničkog postignuća.

Model interpersonalnih odnosa

Skupina autora na čelu s Theom Wubbelsom prilagodila je *Model interpersonalnih odnosa* Timothyja Learyja (1957) na razredni kontekst i razvila *Model interpersonalnog ponašanja nastavnika*. Leary je smatrao da je interpersonalno ponašanje važna dimenzija ličnosti, odnosno da način na koji komuniciramo s drugima odražava našu ličnost. Za razumijevanje interpersonalne komunikacije važan je sustav u kojem se ona događa, a karakteriziraju ga kružnost, stabilnost i otpornost na promjene. Koncept kružnosti podrazumijeva da promjene u jednom dijelu sustava vode promjenama u drugim dijelovima, koje opet utječu na prvi dio, i tako dalje. Drugim riječima, ponašanja nastavnika utječu na ponašanja učenika, a njihova ponašanja povratno djeluju na ponašanja nastavnika. U tom smislu moguće je razlikovati dvije razine komunikacije. Niža je razina komunikacije razina poruke koja ima sadržajni i odnosni aspekt. Sadržaj poruke koju prenosimo ima različito značenje ovisno o načinu na koji je izrečena. Na primjer, uz sadržajni aspekt, poruka "Želim ti pomoći da naučiš" ima i odnosni aspekt ovisan o tome kako je izrečena, s osmijehom ili namrgođenošću. Serije interpersonalnih poruka razmijenjene među sudionicima u komunikaciji predstavljaju interakciju. Što su sudionici češće u interakciji, to njihova ponašanja

postaju predvidljivija, i što su više puta potvrđena, to će sigurnije postati osnova za novu reakciju. Razmjena interpersonalnih poruka poprima oblik obrasca i predstavlja drugu, višu razinu komunikacije. Obrasci se uspostavljaju vrlo brzo i kasnije se teško mijenjaju (Wubbels i Brekelmans, 2005). Model postulira dvije nezavisne dimenzije: dimenziju utjecaja (dominantnost/submisivnost) i dimenziju blizine (kooperativnost/opozicionalnost), te na osnovi njih razlikuje osam kategorija nastavnčkog ponašanja koje se razlikuju s obzirom na njihov položaj u koordinatnom sustavu određenom ovim dimenzijama. To su vodstvo, pomaganje/prijateljstvo, razumijevanje, davanje slobode učenicima, nesigurnost, nezadovoljstvo, opominjanje i strogost. Na osnovi analiza podataka dobivenih iz istraživanja ovih osam kategorija nastavnčkog ponašanja, autori su razvili tipologiju interpersonalnih odnosa nastavnik-učenik, te razlikuju sljedeće tipove odnosa: direktivan, autoritativan, tolerantno-autoritativan, tolerantan, nesigurno-tolerantan, nesigurno-agresivan, represivan i “mučni” (nastavnik koji se muči u odnosima) (Brekelmans, Levy i Rodrigues, 1993).

Waldrip i Fisher (2002) identificirali su “dobre”, odnosno “uzorne” nastavnike prirodnih znanosti u višim razredima osnovne škole u Australiji. Izbor uzornih nastavnika vršili su na osnovi učeničkih procjena nastavnika na subskalama *Upitnika nastavnčke interakcije*. Učeničke procjene takvih nastavnika bile su za jednu (ili više) standardnu devijaciju iznad aritmetičke sredine na subskalama vodstva, pomaganja/prijateljstva i razumijevanja, i za jednu (ili više) standardnu devijaciju ispod aritmetičke sredine za subskale nesigurnosti, nezadovoljstva i opominjanja. Nakon identifikacije autori su razgovarali s ravnateljima o kvaliteti svakog od izabranih nastavnika. Ravnatelji nisu bili iznenađeni izborom nastavnika, osim toga dodali su da ti nastavnici ostvaruju zavidnu interakciju s učenicima, te da su to “njihovi najbolji nastavnici, da ih učenici vole jer su empatični prema učenicima, uvažavaju učenike i žele da učenici nauče”. Učenici žele biti u razredima takvih nastavnika te pokazuju interes za ono što uče. Vjerodostojnost učeničke percepcije uzornog nastavnika potvrđena je i u intervjuima koji su provedeni s učenicima. U konačnici autori zaključuju da učenici “boljih” nastavnika opisuju konstruktivističke principe koji upravljaju njihovim učenjem. “Bolji” nastavnici nastoje zainteresirati učenike za proces učenja, uključiti ih pokazujući razumijevanje, prijateljski odnos, dajući učenicima odgovornost, a razina strogosti takva je da se učenici osjećaju ugodno. Koul i Fisher (2006) dodaju da uzorni nastavnici (u nižim razredima osnovne škole) angažiraju i oduševljavaju učenike, integriraju ono što poučavaju sa svakodnevnim životom, kreativni su i otvoreni za nove ideje, procjenjuju argumente sa skepticizmom, kroz svoj rad pokazuju etičnost, pravednost i poštovanje prema drugima.

Šimić Šašić (2012) provjerila je osnovne pretpostavke *Modela interpersonalnog ponašanja nastavnika* na uzorku hrvatskih učenika (petih i sedmih razreda osnovne škole, te prvih i trećih razreda srednje škole), na način da su učeniци na *Upitniku nastavničke interakcije* (Wubbels, Creton, Levy i Hooymayers, 1993) procjenjivali ponašanja svog "najgoreg" i "najboljeg" nastavnika, a zatim su procjenjivali motivacijska vjerovanja i strategije učenja gradiva iz predmeta koji predaje svaki od tih nastavnika. Rezultati su pokazali da "najgori" nastavnik pokazuje represivan, a "najbolji" nastavnik autoritativan tip interpersonalnog odnosa, pri čemu se učenička percepcija kvalitete interakcije s nastavnikom (posebice "najgorim") donekle mijenja ovisno o razini obrazovanja. U interakciji s "najboljim" nastavnikom učenici imaju više samopoštovanja, pozitivnija vjerovanja o samoefikasnosti, više su orijentirani na učenje i izvedbu, više vrednuju učenje, više koriste strategije učenja dubinskim procesiranjem, te imaju bolji školski uspjeh u predmetu koji taj nastavnik predaje, dok u interakciji s "najgorim" nastavnikom učenici više koriste strategije samootežavanja. Upravo su navedene komponente samoreguliranog učenja (motivacijska vjerovanja i strategije učenja) značajno doprinosile učeničkim postignućima, te stoga dobiveni rezultati ukazuju na važnost nastavnika, tj. važnost kvalitetne interakcije nastavnika s učenicima za njihovu motivaciju i ukupno školsko postignuće. Sveukupno, rezultati su pokazali da nastavnik svojim ponašanjem u razredu može strukturirati razredno okruženje koje će poticati samoregulirano učenje i uspjeh svojih učenika.

Kremer-Hayon i Wubbels (1993) *Model interpersonalnog ponašanja nastavnika* primijenili su za mjerenje interpersonalnog odnosa ravnatelja i nastavnika, te su za potrebe istraživanja ovog odnosa razvili i poseban mjerni instrument nazvan *Upitnik ravnateljske interakcije (Principal Interaction Questionnaire)*.

U ovom modelu različita interpersonalna ponašanja objašnjavaju se pomoću dvije dimenzije koje zajedno čine kompleksnu strukturu, a to su djelovanje i zajedništvo (Wubbels i sur., 2016). U ranijem modelu autori su te dimenzije nazivali utjecaj i blizina, međutim, u skladu s interpersonalnim teorijama (Gurtman, 2009), u novijem modelu odlučili su se za metakoncepte djelovanje i zajedništvo, a model se može primijeniti za mjerenje interpersonalnog ponašanja ravnatelja, nastavnika itd. Djelovanje se odnosi na stupanj u kojem netko dominira interakcijom, ima kontrolu ili moć i ponaša se neovisno o drugima, dok zajedništvo predstavlja stupanj u kojem netko pokazuje empatiju, društven je, stremi harmoniji ili se ponaša prijateljski. Djelovanje se, također, odnosi na utjecaj, kontrolu, dimenziju moći u interpersonalnom odnosu, dok

zajedništvo predstavlja blizinu, toplinu i pripadanje. Model je grafički prikazan kao kružnica kroz čije središte prolaze dvije okomite dužine koje predstavljaju dimenzije djelovanja i zajedništva. Ove dvije dimenzije kružnicu dijele na četiri dijela, a svaki dio uključuje dva sektora, koji predstavljaju sveukupno osam vrsta ponašanja: upravljanje, pomaganje, razumijevanje, popuštanje, oklijevanje, prigovaranje, sukobljavanje i nametanje. Ova ponašanja predstavljaju različite kombinacije djelovanja i zajedništva (Slika 1.). Sektori unutar jednog kvadranta predstavljaju ponašanja koja karakteriziraju polovi dimenzija između kojih se nalaze. Na primjer, upravljanje i pomaganje karakterizirani su djelovanjem i zajedništvom, s tim da je kod upravljanja dominantno djelovanje, a kod pomaganja dominira zajedništvo. Empirijske provjere modela pokazale su da koeficijenti korelacija između ponašanja potvrđuju kružnu strukturu modela. Naime, korelacije između susjednih ponašanja visoke su i pozitivne, zatim opadaju dok ne postanu visoke, ali negativne s ponašanjima na suprotnom kraju interpersonalnog kruga.

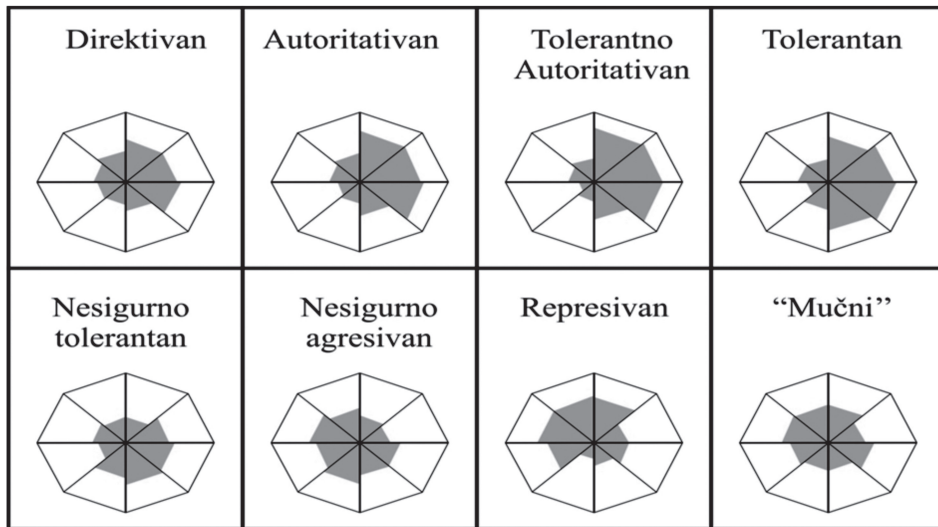


Slika 1. Model interpersonalnog ponašanja (Adaptrano uz osobno dopuštenje autora Wubbels, T. i Brekelmans, M. iz članka Two decades of research on teacher-student relationships in class (str.8), objavljenog u International Journal of Educational Research, 43(1-2)).

Prema ovom modelu, tipična ravnateljska interpersonalna ponašanja su:

- a) upravljanje – koje se odnosi na informiranje, vodstvo, organizaciju, davanje naredbi, postavljanje zadataka, određivanje što će se i kako napraviti, usmjeravanje, objašnjavanje i zadržavanje pažnje (primjer opisa takva ponašanja sadržan je u sljedećoj tvrdnji iz upitnika: “Ravnatelj daje jasne upute.”).
- b) pomaganje – ravnatelj pomaže, pokazuje interes, sudjeluje, pokazuje prijateljsko ponašanje ili je obazriv, šali se, potiče povjerenje i pouzdanje (primjer ponašanja: “Ravnatelj pokazuje osobni interes za nastavnike.”).
- c) razumijevanje – ravnatelj sluša s interesom, suosjeća, pokazuje povjerenje i razumijevanje, prihvaća isprike, traži načine za rješavanje nesuglasica, strpljiv je i otvoren prema nastavnicima (primjer ponašanja: “Ako nastavnici imaju što za reći, ravnatelj ih sasluša.”).
- d) popuštanje – ravnatelj prepušta odgovornost nastavnicima, daje slobodu i priliku da rade neovisno, osigurava nastavnicima vrijeme za profesionalni razvoj, daje slobodu u izboru metoda poučavanja (primjer ponašanja: “Ravnatelj daje priliku nastavnicima da sami razvijaju svoj predmet.”).
- e) oklijevanje – ravnatelj je neodlučan, nesiguran, plašljiv, nije siguran što treba napraviti (primjer ponašanja: “Ravnatelj često mijenja svoje mišljenje.”)
- f) prigovaranje – ravnatelj misli da nastavnici ne daju najbolje od sebe, nezadovoljan je, kritizira, sumnjičav je, propituje (primjer ponašanja: “Ravnatelj omalovažava nastavnike.”).
- g) sukobljavanje – ravnatelj se ljuti, gleda nastavnike s visoka, iskazuje iritantno ponašanje, ljuti se i kažnjava (primjer ponašanja: “Ravnatelj je nestrpljiv s nastavnicima u ovoj školi.”)
- h) nametanje – ravnatelj “čvrsto drži uzde”, provjerava, osuđuje, zahtijeva striktno pridržavanje pravila i regulativa, nefleksibilan je i strog (primjer ponašanja: “Ravnatelj čvrsto kontrolira nastavničke aktivnosti u školi.”) (Ang i Fisher, 2008; Fisher i Cresswell, 1998; Wubbels, 2015).

Kombinacija navedenih ponašanja daje uobičajen tip interpersonalnog odnosa koji su Brekelmans, Levy i Rodriques (1993) identificirali mjereći interpersonalne odnose između nastavnika i učenika, a koji se primjenjuju i za procjenu interpersonalnog odnosa između ravnatelja i nastavnika (slika 2.).



Slika 2. Grafički prikaz osam tipova obrazaca interpersonalnih odnosa (Adaptrano uz osobno douštenje autora Wubbels, T., Brekelmans, M., den Brok, P., Levy, J., Mainhard, T. i van Tartwijk, J. iz članka Let's make things better: Developments in research on interpersonal relationships in education (str. 7) objavljenog u knjizi T. Wubbels, P. den Brok, J. van Tartwijk i J. Levy (Ur.), *Interpersonal relationships in education*, izdavača Sense Publishers).

Fisher i Cresswell (1998) proveli su istraživanje kako bi utvrdili nastavničku percepciju ravnateljskog interpersonalnog ponašanja, ravnateljsku percepciju vlastitog interpersonalnog ponašanja, te percepciju nastavnika i ravnatelja o idealnom ravnateljskom ponašanju (slika 3.). Pokazalo se da nastavnici ravnatelje doživljavaju visoko kooperativnima, no ne i posebno dominantnima ili submisivnima. Ravnatelji pokazuju mješavinu upravljanja, pomaganja, razumijevanja i popuštanja. Drugim riječima, nastavnici smatraju da ravnatelji pokazuju visoko zajedništvo, visok stupanj suradnje i pomažu im u svakodnevnom poučavanju. Autori zaključuju da ravnatelji pokazuju autoritativan i tolerantan tip interpersonalnog odnosa, odnosno pokazuju suradnju i dominaciju, te suradnju i submisivnost. Prosječne vrijednosti rezultata na drugom dijelu modela (opozicionalnost) puno su niže nego vrijednosti na dijelu koji se odnosi na zajedništvo, odnosno suradnju. Percepcija idealnog ravnateljskog ponašanja značajno je različita od percepcije trenutnog ravnateljskog ponašanja. Vrijednosti na skalama upravljanja, pomaganja, razumijevanja i

popuštanja nešto su veće, a sukobljavanja, prigovaranja i oklijevanja nešto niže. Najveća je razlika za procjenu sukobljavanja, a najmanja za nametanje, odnosno strogost, što znači da nastavnici očekuju određenu dozu strogosti i održavanja pravila i regulativa od ravnatelja, odnosno da prevelika fleksibilnost nije poželjna. Uspoređujući nastavničku percepciju i ravnateljsku percepciju vlastitog ponašanja, Fisher i Cresswell utvrdili su razlike u samo dvije varijable, razumijevanje i popuštanje. Ravnatelji procjenjuju da pokazuju više razumijevanja i popuštanja nego što to smatraju nastavnici. To je očekivano jer se radi o samoprocjenama, a ljudi su skloni precjenjivanju svojeg pozitivnog ponašanja. Slično je utvrđeno da nastavnici svoje ponašanje procjenjuju pozitivnije nego što njihovo ponašanje procjenjuju učenici (Levy, Creton i Wubbels, 1993). Procjena idealnog ponašanja ravnatelja iz ravnateljske perspektive slična je procjenama nastavnika o idealnom ravnateljskom ponašanju. Usporedba ravnateljske percepcije vlastitog ponašanja i idealnog ravnateljskog ponašanja pokazala je statistički značajne razlike za sve subskale osim za popuštanje i nametanje.



Slika 3. Nastavnička percepcija ravnateljskog interpersonalnog ponašanja, ravnateljska percepcija vlastitog interpersonalnog ponašanja i percepcija nastavnika o idealnom ravnateljskom ponašanju (Adaptirano (uz manje izmjene) uz osobno dopuštenje autora Kremer-Hayon, L. i Wubbels, T. iz članka *Principals' interpersonal behavior and teachers' satisfaction*, objavljenog u knjizi *Do you know what you look like?* (str. 118 i 119), izdavača London: The Folmer Press).

Slično je utvrdila Perez Munoz (2002). Nastavnici preferiraju ravnatelje koji su podržavajući i koji s njima dijele odgovornost za donošenje odluka. Nastavnici ne žele pretjerano nadgledanje, ali ne žele niti da ih se ostavi same, odnosno da im se u potpunosti prepusti odgovornost prilikom donošenja odluka i rješavanja problema vezanih za posao. Ravnatelji u uspješnim školama uključeni su u škol-

ske aktivnosti, daju jasne i jednostavne smjernice, objašnjavaju što se događa, postavljaju zadatke i određuju kako te zadatke izvršiti. Vodstvo ovih ravnatelja ne uključuje nesigurnost, nego povjerenje u odluke koje nastavnici donose. Oni upravljaju, ali nastavnici se ne osjećaju neugodno zato što potiču bliske odnose kroz osiguravanje ugodnog radnog okruženja. Nastavnici u izvrsnim školama pokazuju slično ponašanje s učenicima. Oni su usmjereni na ovladavanje sadržajima, znaju što se događa u njihovim razredima, uspijevaju zadržati učeničku pažnju u razrednoj diskusiji, provjeravaju učeničko razumijevanje. Pokazuju razumijevanje, slušaju učenike, osjetljivi su na probleme učenika, trude se da svi učenici razumiju sadržaj i razvijaju povjerenje kod učenika. Učinkovitost škola povezana je s ravnateljskim upravljanjem i njihovim interpersonalnim ponašanjem, kao i s interpersonalnim ponašanjem nastavnika u razredu. Uspješni ravnatelji ohrabruju, potiču diskusiju i traže povratnu informaciju od nastavnika. Čini se da u uspješnim školama postoji kongruentnost između ravnateljskih samoprocjena i procjena nastavnika o ponašanju ravnatelja, kao i kongruentnost između aktualnog i idealnog ponašanja ravnatelja.

Povezanost ravnateljskog interpersonalnog ponašanja i ishoda učenja

Rezultati istraživanja općenito pokazuju da školski ravnatelji imaju značajne pozitivne efekte na učeničke ishode učenja. Cotton (2003) zaključuje da su rani istraživači u ovom području identificirali set obilježja po kojima se razlikuju različito uspješne škole sa sličnim populacijama učenika. Uspješne škole imaju ravnatelje s čvrstim administrativnim vodstvom, visokim očekivanjima od učenika i djelatnika, sigurno i uredno školsko okruženje, a primarni je fokus na učenju i postizanju jasnih ciljeva te nadgledanju učeničkog napretka. Druga linija istraživanja usmjerila se na ravnateljsku uključenost u poučavanje, kao ključnu razliku između uspješnih i manje uspješnih škola. Ravnatelji u uspješnim školama potiču jake interpersonalne odnose, daju povratnu informaciju nastavnicima i uključuju osoblje u donošenje odluka (Cotton, 2003). Waters i suradnici (2003) utvrdili su da je prosječna veličina efekta ravnateljskog vodstva na učeničko postignuće 0.25. Međutim, bilo je studija koje su pokazale pozitivnu, marginalnu, pa čak i negativnu korelaciju vodstva i učeničkog postignuća. Autori ove nekonzistentne rezultate objašnjavaju situacijama u kojima uspješni ravnatelji netočno identificiraju i onda se usmjeru na poboljšanje pogrešnih segmenata školske i razredne prakse. Procjena veličine efekata ponašanja ravnatelja na postignuća njihovih učenika varira

ovisno o metodologiji istraživanja (umjeren efekt u slučaju velikih uzoraka, jak efekt u slučaju kvalitativnih istraživanja izrazito uspješnih škola), vrsti škole (veći efekt u osnovnoj, manji efekt u srednjoj školi) i razini specifičnosti ponašanja (jači efekt kada su u pitanju specifična, a slabiji kada su u pitanju općenita ponašanja ravnatelja). Creemers i Kyriakides (2009) utvrdili su da su školski čimbenici imali jače efekte na učeničko postignuće u školama s lošijom kvalitetom poučavanja. Međutim, ključno je pitanje kako ravnatelji ostvaruju taj utjecaj? Hallinger i Heck (1998) u provedenoj su metaanalizi utvrđivali direktne efekte ravnateljske prakse na učeničko postignuće, medijacijske efekte gdje je ravnateljsko vodstvo posredovano nekim drugim čimbenicima te recipročne efekte gdje su vodstvo ravnatelja i školski i okolinski čimbenici u interaktivnom odnosu. Autori su zaključili da je malo dokaza o direktnim efektima, nekoliko primjera recipročnih efekata, a većina istraživanja naglašava indirektno postignuće. Kako je utjecaj ravnatelja na učeničko postignuće u velikoj mjeri posredan, ključni su medijatori preko kojih se taj utjecaj ostvaruje. Većina istraživanja obuhvaća pojedinačne ili manji broj medijatora. U nešto opsežnijoj studiji Leithwood i suradnici (2010) ponudili su model Četiri puta (*eng. The four paths*) preko kojih ravnatelji mogu utjecati na učeničko postignuće. *Racionalni put* odnosi se na znanja i vještine koje školsko osoblje ima o kurikulumu, poučavanju i učenju, a dvije ključne varijable u spomenutom istraživanju bile su akademski pritisak i disciplina. Ravnatelj može poticati učeničko postignuće u okviru ove kategorije varijabli, npr. potičući profesionalni razvoj nastavnika, otvorenost, podrškom, fleksibilnošću i prijateljskim ponašanjem. *Emocionalni put* odnosi se na osjećaje i afektivna stanja djelatnika škole, a uključuje efikasnost, povjerenje, zadovoljstvo poslom, predanost, stres itd. U spomenutom istraživanju razmatrani su utjecaji kolektivne nastavničke efikasnosti i povjerenja kolega, učenika i roditelja. Ravnatelj može utjecati na sve spomenute varijable potičući suradnju, pružajući podršku i poštovanje, uvažavajući mišljenje nastavnika, prepoznavajući potrebe nastavnika itd. Sun i Leithwood (2015) zaključuju da su nastavničko povjerenje u druge, predanost i kolektivna efikasnost povezani s učeničkim postignućem, a mogu se poboljšati ravnateljskim ponašanjem. *Organizacijski put* odnosi se na značajke škole koje su okvir za odnose i interakcije među djelatnicima škole, a uključuje radne uvjete (koji imaju povratno utjecaj na emocije nastavnika), vrijeme poučavanja, profesionalni razvoj nastavnika itd. U ovom istraživanju uzete su u obzir varijable vrijeme za poučavanje i profesionalna zajednica učenika. Ravnatelj može utjecati na učeničko postignuće preko varijabli iz ovog "puta" tako da bude podržavajući, profesionalno orijentiran, da štiti nastav-

nike od distraktora izvan i unutar organizacije (npr. od administracije), odnosno da osigurava da nastavnici troše vrijeme na nastavne prioritete. Zadnji, *obiteljski put* odnosi se na obiteljske “popravljive” (obrazovna kultura, očekivanja roditelja) i “nepopravljive” (obrazovanje roditelja, siromaštvo, SES itd.) varijable. U ovom istraživanju uzete su u obzir podrška odraslih pri učenju kod kuće i kod domaćeg rada, te pristup računalu za učenje kod kuće. Rezultati su pokazali da cijeli model objašnjava 43% varijance učeničkog postignuća. Varijable racionalnog puta, emocionalnog i obiteljskog puta objašnjavale su sličan značajan postotak varijance, dok varijable organizacijskog puta nisu bile povezane s učeničkim postignućem. S druge strane, utjecaj ravnatelja najjači je na organizacijske varijable, a najslabiji na obiteljske varijable.

Druga istraživanja pokazuju slične rezultate. Uspješni su ravnatelji podržavajući, što rezultira pozitivnim okruženjem za učenje, pozitivnim ponašanjima nastavnika i pozitivnim školskim postignućima učenika (Perez Munoz, 2002). Povezanost upravljanja i interpersonalnih ponašanja ravnatelja s ponašanjima nastavnika posebno je važna kad znamo da su pozitivna interpersonalna ponašanja nastavnika u razredu ključna u kreiranju i održavanju vrhunskog postignuća škola (Dorman, Fisher i Waldrip, 2006). Brojna istraživanja ukazuju da su upravljanje i interpersonalna ponašanja ravnatelja i utjecaj koji imaju na ponašanja nastavnika povezana s učeničkim postignućem. Price (2015) naglašava da ravnatelji utječu na školsko ozračje utječući na nastavnike kroz interakciju ravnatelj-nastavnik, latentna vjerovanja o nastavnicima i nastavničku percepciju učenika. Kroz interakciju koju ravnatelj ostvaruje prvenstveno s nastavnicima, a onda i s učenicima i roditeljima, prenose se njegove vizije, vjerovanja i očekivanja. Latentna vjerovanja ravnatelja o nastavnicima utječu na nastavničku percepciju učeničkog angažmana i želje za učenjem. Povjerenje i podrška dva su ključna latentna vjerovanja koja su povezana s učinkovitim poučavanjem (Price, 2015). Nastavnici koji doživljavaju povjerenje od svojih ravnatelja zadovoljniji su svojim poslom, predaniji su u poučavanju i imaju veći osjećaj samoefikasnosti (Price, 2011), a ovi su ishodi pozitivno povezani s učenjem (Leithwood i sur., 2010). Nastavnici koji doživljavaju povjerenje napreduju, a rezultat toga jest napredak njihovih učenika (Price, 2015). Nastavnička percepcija učeničkog akademskog angažmana korelira s učeničkim učenjem i postignućem. Price (2015) je utvrdila da pristupačni ravnatelji pridonose pozitivnijim nastavničkim percepcijama učeničkog akademskog i školskog angažmana, odnosno da nastavnici pristupačnih ravnatelja imaju pozitivnije percepcije učeničkog angažmana.

Supovitz i suradnici (2010) utvrdili su da je vodstvo ravnatelja pozitivan i značajan prediktor promjena u poučavanju koje poduzima nastavnik, a odnose se na promjene metoda poučavanja, dodjeljivanja učeničkih zadataka, načina postavljanja pitanja i razumijevanja učeničkih potreba. Kada su ravnatelji usmjereni na poučavanje, potiču zajedništvo i povjerenje, jasno komuniciraju misiju škole i ciljeve, nastavnici češće izvještavaju o značajnim promjenama svoje nastavničke prakse. Ponašanja ravnatelja također su povezana s procjenama nastavnika o utjecaju kolega. Ravnatelji koji razvijaju misiju i ciljeve škole, koji razvijaju okruženje suradnje i povjerenja i koji su usmjereni na poboljšanje poučavanja jačaju okruženje u kojem su nastavnici zajedno i konstruktivno angažirani oko pitanja poučavanja i učenja. Drugim riječima, ravnateljska usmjerenost na poučavanje utječe na poučavanje nastavnika koje mijenja učeničku izvedbu. Ravnatelj je vrlo važan čimbenik u učenju jer indirektno utječe na poučavanje kroz suradnju i komunikaciju među nastavnicima. Poboljšavanjem suradničkog poučavanja među nastavnicima ravnatelji imaju veći utjecaj na učenje.

Iako istraživanja pokazuju da je direktan utjecaj interpersonalnog ponašanja ravnatelja na učenje izrazito slab (Georgiou i Kyriakides, 2012), ono što se može zaključiti jest da ravnateljski interpersonalni odnos prožima i manifestira se u većini spomenutih ravnateljskih ponašanja, odnosno aspekata ravnateljskog vodstva. Osim toga, interpersonalno ponašanje prilično je općenito ponašanje, pa je slabiji direktni utjecaj samim time razumljiv. Kambeya (2008) zaključuje da ravnatelji vrlo lako artikuliraju ciljeve i misiju škole, ali interakcije licem u lice ravnateljima su najteže. Loša interpersonalna komunikacija ravnatelja utječe na emocionalno i tjelesno stanje nastavnika, kao što su depresija, nisko samopoštovanje, osjećaj nekompetentnosti i traženje novog radnog mjesta. Dobre interpersonalne komunikacijske vještine jačaju nastavničku motivaciju, a onda posredno i učenička postignuća.

Provjeravajući koja ponašanja ravnatelja mogu poboljšati spremnost nastavnika za implementaciju modernih tehnologija u nastavu, Ang i Fisher (2008) utvrdili su da su upravljanje/direktivnost, pomaganje/ohrabrivanje, razumijevanje i popustljivost/davanje slobode nastavnicima pozitivno povezani s pozitivnijim stavovima nastavnika prema osposobljavanju za upotrebu informacijsko-komunikacijske tehnologije, opaženim samopouzdanjem i procjenom relevantnosti upotrebe IKT-a u poučavanju i učenju. S druge strane, što su ravnatelji više pokazivali nesigurnost, nezadovoljstvo, agresivnost i strogost, to su nastavnici osjećali veću anksioznost i negativnije stavove vezane uz upotrebu IKT-a.

Cresswell i Fisher (1996) istraživali su relacije ravnateljskog interpersonalnog ponašanja s ponašanjem i osjećajima nastavnika. Ponašanja ravnatelja poput upravljanja, pomaganja, razumijevanja i popuštanja (odnosno davanja odgovornosti nastavnicima) bila su pozitivno povezana s podrškom koju nastavnici daju učenicima, osjećajem pripadanja među nastavnicima, profesionalnim interesom, suglasnošću oko misije škole, osnaživanjem nastavnika da sudjeluju u donošenju odluka i uvođenju inovacija te procjenama adekvatnosti resursa (oprema, financije, podrška i slično). S druge strane, ponašanja poput nesigurnosti, nezadovoljstva, sukobljavanja i nametanja bila su negativno povezana sa spomenutim kriterijima. Obrnut je smjer povezanosti ravnateljskih ponašanja s osjećajem nastavnčkog pritiska na poslu. Pozitivna ponašanja (npr. pomaganje) smanjuju osjećaj pritiska, a negativna ponašanja (npr. sukobljavanje) jačaju taj osjećaj. Nadalje, ravnatelji koji prepuštaju odgovornost i neovisnost nastavnicima kreiraju školsko okruženje koje nastavnike ohrabruje prilikom donošenja odluka. Nastavnici koji osjećaju da im je dana odgovornost okruženje doživljavaju inovativnim i na kreativan način isprobavaju nove ideje i strategije. Nije stoga iznenađujuće da u takvim uvjetima učenici imaju bolje školsko postignuće. Prigovaranje ravnatelja (ispravljanje, kritiziranje) pojačava osjećaj pripadnosti među nastavnicima, a povećava opozicionalnost u odnosu prema ravnatelju. Naj snažniji utjecaj na doživljaj školskog okruženja kod nastavnika ima ravnateljsko nezadovoljstvo. Stalno izražavanje nezadovoljstva šalje poruku nastavnicima da im ravnatelj ne vjeruje i nema povjerenja u njih pri izvršavanju njihovih zadataka. Zbog čestih promjena kurikulumu, uvođenja novih tehnologija i pretjerane administracije s kojom se suočavaju, nastavnici sve više izvještavaju o preopterećenosti poslom. Ako ravnatelj pokazuje strogost u interpersonalnom ponašanju, nastavnici doživljavaju dodatni pritisak na poslu (Cresswell i Fisher, 1996).

Zaključak

Ono što možemo na kraju zaključiti jest da su ponašanja sudionika u školi u dinamičnim interaktivnim odnosima, pri čemu *Model interpersonalnog ponašanja* može poslužiti kao dobar okvir za opisivanje i razumijevanje tih odnosa. Interpersonalni odnosi između ravnatelja i nastavnika utječu na odnose između nastavnika i učenika, ali i na brojne druge varijable koje u konačnici utječu na učeničko postignuće. U tom smislu važno je da ravnatelji prepoznaju vlastita interpersonalna ponašanja i njihov utjecaj preko interpersonalnog

ponašanja nastavnika na učeničko postignuće i ukupnu školsku klimu. Također je važno razumjeti važnost nastavničkog interpersonalnog ponašanja u objašnjenju učeničkog postignuća. Kvaliteta interpersonalnih odnosa nešto je na čemu ravnatelj svakako mogu raditi i pri tome pažljivo identificirati segmente u kojima je potrebno poboljšanje kako bi imali zadovoljne i uspješne nastavnike i učenike.

PITANJA ZA RAZMIŠLJANJE, REFLEKSIJU I SAMOVREDNOVANJE

- ✓ Identificirajte vlastiti tip interpersonalnog odnosa.
- ✓ Možete li prepoznati obrasce interpersonalnih odnosa svojih nastavnika?
- ✓ Objasnite važnost interpersonalnih odnosa u školi.
- ✓ Što možete učiniti kako biste poboljšali postignuća svojih nastavnika i učenika?
- ✓ Navedite u kojim područjima, prema vašem mišljenju, možete poboljšati svoje djelovanje s ciljem poboljšanja učinkovitosti škole.

Definicije ključnih pojmova

Model interpersonalnog ponašanja – opisuje ponašanja (ravnatelja ili nastavnika) pomoću dviju dimenzija: dimenzije djelovanja/utjecaja i dimenzije zajedništva/blizine.

Djelovanje/utjecaj – odnosi se na stupanj u kojem netko dominira interakcijom, ima kontrolu ili moć i ponaša se neovisno o drugima.

Zajedništvo/blizina – predstavlja stupanj u kojem netko pokazuje empatiju, društven je, stremi harmoniji ili se ponaša prijateljski.

Model četiri puta (eng. *The four paths*) – objašnjava indirektne utjecaje ravnatelja na učeničko postignuće preko znanja i vještina koje školsko osoblje ima o kurikulumu, poučavanju i učenju (*racionalni put*), preko njihovih *emocija*, preko *organizacijskih* uvjeta i preko *obiteljskih* “popravljivih” (obrazovna kultura, očekivanja roditelja) i “nepopravljivih” (obrazovanje roditelja, siromaštvo, SES itd.) *varijabli*.

Latentna ravnateljska vjerovanja – predstavljaju set vjerovanja koja definiraju školski milje, manifestiraju se u ponašanju i školskim interakcijama. Povjerenje i podrška dva su ključna latentna vjerovanja koja su povezana s učinkovitim poučavanjem.

Literatura

1. Ang, A. i Fisher, D. (2008). Teachers' perceptions of their principals' interpersonal behaviour and their attitudes to the use of ICT in teaching and learning in primary schools in Singapore. U: D. Fisher, R. Koul, S. Wanpen (ur.), *Proceedings of the fifth international conference on science, mathematics and technology education*, (15–29 str.). Udon Thani, Thailand.
2. Brekelmans, M., Levy, J., i Rodriguez, R. (1993). A typology of teacher communication style. U: T. Wubbels, i J. Levy (ur.), *Do you know what you look like?* (str. 41–49). London: The Folmer Press.
3. Cotton, K. (2003). *Principals and student achievement. What the research says*. Alexandria, Virginia: ASCD.
4. Creemers, B. i Kyriakides, L. (2009). Situational effects of the school factors included in the dynamic model of educational effectiveness. *South African Journal of Education*, 29, 293–315.
5. Cresswell, J. i Fisher, D. (1996). Relationships between principals' interpersonal behaviour with teachers and the school environment. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational research association at New York, April 8.–12.*
6. Dorman, J. P., Fisher, D. L. i Waldrup, B. G. (2006). Classroom environment, students' perceptions of assessment, academic efficacy and attitude to science: A Lisrel analysis. U: D. L. Fisher i M.S. Khine (ur.), *Contemporary Approaches to Research on Learning Environments Worldviews*. World Scientific.
7. Fisher, D. i Cresswell, J. (1998). Actual and ideal principal interpersonal behaviour. *Learning Environments Research* 1, 231–247.
8. Georgiou, M. i Kyriakides, L. (2012). The impact of teacher and principal interpersonal behaviour on student learning outcomes: A large scale study in secondary schools of Cyprus. U: T. Wubbels, P. den Brok, J. van Tartwijk, i J. Levy (ur.) *Interpersonal relationships in education*, (119–136) Sense Publishers, Rotherdam.

9. Gurtman, M.B. (2009). Exploring personality with the interpersonal circumplex. *Social and Personality Psychology Compass*, 3, 1–19.
10. Hallinger, P. i Heck, R.H. (1998). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980–1995. *Educational administration quarterly*, 32(1), 5–44.
11. Kambeya, N. V. (2008). Georgia teachers' perception of principals' interpersonal communication skills as they relate to teacher performance. Electronic Theses & Dissertations. Paper 198.
12. Kremer-Hayon, L i Wubbels, T. (1993). Principals' interpersonal behavior and teachers' satisfaction. U T. Wubbels, i J. Levy (Ur.), *Do you know what you look like?* (str. 113-122). London: The Folmer Press.
13. Koul, R. B. i Fisher, D. L. (2006). Students' perceptions of teachers' interpersonal behaviour and identifying exemplary teachers. U: Experience of Learning. *Proceedings of the 15th Annual Teaching Learning Forum*, (str. 1–2). Preuzeto 9. 9. 2016. s <http://lsn.curtin.edu.au/tlf/tlf2006/refereed/koul.html>.
14. Kremer-Hayon, L. I Wubbels, T. (1993). Principals' interpersonal behavior and teacher satisfaction. U: T. Wubbels i J. Levy (ur.), *Do you know what you look like?* (str. 26–40). London: The Folmer Press.
15. Kyriakides, L., Creemers, B., Antoniou, P. i Demetriou, D. (2010). A synthesis of studies searching for school factors: implications for theory and research. *British Educational Research Journal*, 36(5), 807–830.
16. Leary, T. (1957). *Interpersonal diagnosis of personality: A functional theory and methodology for personality evaluation*. Eugene OR: Resource Publications.
17. Leithwood, K., Patten, S. i Jantzi, D. (2010). Testing a conception of how school leadership influences student learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 671–706.
18. Levy, J., Creton, H. i Wubbels, T. (1993). Perceptions of interpersonal teacher behavior. U: T.
19. Wubbels i J. Levy (ur.), *Do you know what you look like?* (str. 26-40). London: The Folmer Press.
20. Perez Munoz, M. (2002). The behaviours of principals and teachers in selected top performing secondary schools in the National capital region of the Philippines. Dostupno na: http://www.acu.edu.au/_data/assets/pdf_file/0008/89927/The_Behaviours_of_Principals_and_Teachers_in_Selected_Top.pdf (9. 9. 2016.)
21. Price H. E. (2015). Principals' social interactions with teachers. How principal-teacher social relations correlate with teachers' perceptions of student engagement. *Journal of Educational Administration*, 53(1), 116–139.

22. Price, H. E. (2011). Principal–Teacher Interactions: How Affective Relationships Shape
23. Principal and Teacher Attitudes. *Educational Administration Quarterly*, 48(1), 39–85.
24. Rickards, T., den Brok, P. i Fisher, D. (2003): What does the Australian teacher look like?
25. Australian typologies for teacher–student interpersonal behavior. *Proceedings Western Australian Institute for Educational Research Forum 2003*. Preuzeto 9. 5. 2011. s <http://education.curtin.edu.au/waier/forums/2003/rickards-2.html>
26. Sun, J. i Leithwood, K. (2015). Leadership effects on student learning mediated by teacher emotions. *Societies*, 5, 566–582.
27. Supovitz, J., Sirinides, P. i May H. (2010). How principals and peers influence teaching and learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(1), 31–56.
28. Šimić Šašić, S. (2012). Kvaliteta interakcije nastavnika i učenika na različitim razinama obrazovanja. *Neobjavljena doktorska disertacija*. Filozofski fakultet u Zagrebu. Sveučilište u Zagrebu.
29. Waldrip, B. i Fisher, D. (2002). Student-teacher interactions and better science teachers. *Queensland Journal of Educational Research*, 18(2), 141–163.
30. Waters, T., Marzano, R. J. i McNulty, B. (2003). *Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement*. Aurora, CO: mid-Continent Research for Education and Learning.
31. Wubbels, T., Brekelmans, M., Mainhard, T., den Brok, P., i van Tartwijk, J. (2016). Teacher – student relationships and student achievement, U: K. R. Wentzel & G. B. Ramani (ur.), *Handbook of Social influences in school contexts: Social-Emotional, Motivation, and Cognitive Outcomes* (127–142). New York: Routledge
32. Wubbels, T. i Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher-student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43(1–2), 6–24.
33. Wubbels, T., Creton, H., Levy, J. i Hooymayers, H. (1993). The model for interpersonal teacher behavior. U: T. Wubbels i J. Levy (ur.), *Do you know what you look like?* (str. 11–26) London: The Falmer Press.
34. Wubbels, T., Brekelmans, M., den Brok, P., Levy, J., Mainhard, T. i van Tartwijk, J. (2011). Let's make things better: Developments in research on interpersonal relationships in education. U T. Wubbels, P. den Brok, J. van Tartwijk i J. Levy (Ur.), *Interpersonal relationships in education* (str.1-25). Sense Publishers.

RUKOVOĐENJE U ŠKOLSKOM KONTEKSTU IZ PERSPEKTIVE TEORIJE PRIVRŽENOSTI

Mira Klarin

Zašto pročitati ovo poglavlje?

Uloga ravnatelja u obrazovnom sustavu izuzetno je važna. Rukovođenje u školskom kontekstu specifično je u odnosu na rukovođenje u drugim profesijama. Suvremena literatura profesiju ravnatelja povezuje s teorijom privrženosti. Iz tog bi razloga za razumijevanje odnosa u školi, s aspekta učenika, učitelja i na koncu onoga koji upravlja školskim sustavom, poznavanje mehanizama koji stoje u osnovi formiranja međuljudskih odnosa, moglo biti višestruko korisno.

U ovom poglavlju iznosi se pregled temeljnih spoznaja iz područja teorije privrženosti i njezina primjena u razumijevanju međuljudskih odnosa u školi. Poznavanje specifičnih osnovnih obrazaca privrženosti kod djece omogućuje svakom sudioniku školskog procesa razumijevanje ponašanja konkretnog djeteta. Također, poznavanje obrazaca privrženosti kod nastavnika i ostalih kolega ravnatelju može omogućiti razumijevanje ponašanja drugih. Na koncu, u poglavlju se nudi mogućnost detektiranja vlastitog dominantnog obrasca privrženosti koja vodi ka mogućnosti upravljanja vlastitim ponašanjem. Samoregulacija, odnosno sposobnost upravljanja vlastitim ponašanjem doprinosi uspostavljanju uspješnih međuljudskih odnosa što čini važnu sastavnicu efikasnog rukovođenja. Sveukupno, nakon što pročitate ovo poglavlje moći ćete objasniti pojam privrženosti i razlikovati različite oblike privrženosti, objasniti što je to „sigurna baza“ i argumentirano raspravljati o njejoj važnosti u školskom kontekstu i njenom doprinosu postignućima učenika, nastavnika i ravnatelja.

Uvod

Školsko okruženje predstavlja vrlo složen sustav. U tom sustavu odvijaju se raznovrsni procesi koji svaki na svoj način doprinose uspjehu u postizavanju temeljnog cilja, a to je obrazovanje u najširem smislu riječi. U ovom dijelu fokusirat ćemo se na školsko okruženje kao *sigurnu bazu* koja učeniku pruža više ili manje predvidljivosti, koja predstavlja okruženje koje je podržavajuće u smjeru pružanja podrške učeniku u istraživanju svijeta, odnosno učenju.

Učitelj, osoba koja nije član obitelji, uz roditelje svakako djetetu predstavlja vrlo značajnu osobu (Kesner, 2000). Suvremena istraživanja iz područja razvojne psihologije i psihologije obrazovanja usmjeravaju se na istraživanje odnosa između učitelja i učenika (Beyazkurk i Kesner, 2005). Teorijski okvir ovih istraživanja uglavnom se temelji na teoriji privrženosti J. Bowlbyja koji pruža mogućnost razumijevanja interpersonalne dinamike tog odnosa. Za razliku od starog pristupa, u kojem je fokus bio na istraživanju odnosa između učitelja i učenika u kontekstu nastave, suvremena su istraživanja usmjerena na interpersonalni odnos. Rezultati ovih istraživanja ukazuju na zaključak da siguran odnos između učitelja i učenika pozitivno utječe na različite aspekte razvoja djeteta, na jednak način na koji to čini sigurnost u odnosu roditelj-dijete (Howes and Hamilton, 1992.; Pianta, 1994).

Učenik od učitelja traži jednaku emocionalnu sigurnost kao onu koju traži od roditelja. Emocionalna sigurnost obilježena je osjetljivošću, podržavanjem, suosjećanjem, razumijevanjem (Riley, 2009). Povezanost sa školom predstavlja važno područje u kojem se može ostvariti pozitivan odnos s odraslom osobom koji potiče zdrav rast i razvoj i prevenira problematična ponašanja kod učenika (Catalano, Haggerty, Oesterle, Fleming i Hawkins, 2004). Učenje koje se odvija kroz socijalni odnos u školi odvija se putem sljedeća četiri procesa: doživljaj mogućnosti da bude uključeno u različite aktivnosti i interakcije s drugima, uključivanje u različite aktivnosti i odnose, vještine za ostvarenje uključenosti i socijalnih odnosa, doživljaj nagrade za uključenost i interakciju (Catalano i sur., 2004). Navedeni procesi temelj su socijalizacije, a ostvaruju se kroz stvaranje odnosa i povezanosti sa socijalnim okruženjem. Temeljem rezultata svojeg istraživanja, spomenuti autori ističu važnost povezanosti unutar školskog konteksta kao važnog razvojnog iskustva. Stimulativno školsko okruženje, koje učeniku pruža mogućnost za uključivanje u različite aktivnosti i različite socijalne odnose, poticajno djeluje na njegovo učenje.

Možemo reći da nova premisa obilježava današnji, suvremeni pogled na učenje. Stara paradigma, čitanje, pisanje i računanje, 3R (eng. *Reading, wRiting, aRithmetic*), zamijenjena je izmijenjenim 3R modelom, koji uključuje odnos, odnos i odnos (eng. *Relationship, Relationship and Relationship*): odnos iz perspektive učenika, odnos iz učiteljeve perspektive i odnos iz perspektive upravljanja školom (Riley, 2011). Upravljanje u obrazovanju ima nekoliko specifičnosti u odnosu na upravljanje u drugim profesijama (Riley, 2011). Prvo, onaj koji je stigao do upravljačke funkcije u obrazovanju, najvjerojatnije je započeo kao učitelj u razredu. Rukovođenje je, dakle, rezultat razvojnog procesa koji započinje nižim funkcijama, a završava najvišom funkcijom. Nadalje, specifičnost je u prirodi učiteljskog posla. Biti učitelj uključuje određene oblike upravljanja u razredu. Prvim danom u razredu učitelj se suočava s izazovima upravljanja. Također, da bi vodstvo u obrazovanju bilo efikasno, učitelj – vođa, bar u određenoj mjeri, mora biti sljedbenik.

Rukovođenje u školskom kontekstu i poučavanje vrlo je usko povezano s teorijom privrženosti. Iz tog razloga, za razumijevanje odnosa u školi, s aspekta učenika, učitelja i na koncu onoga koji upravlja školskim sustavom, poznavanje mehanizama koji stoje u osnovi formiranja međuljudskih odnosa moglo bi biti višestruko korisno.

Kako navodi Riley (2011), teorija privrženosti primijenjena na obrazovanje predstavlja nešto različitiji pogled na profesionalne odnose u školi u odnosu na neka druga stajališta. Razumijevanje ove razvojne paradigme u kontekstu obrazovanja može izazvati promjenu u doživljaju nastavnika kao onoga koji poučava ili pak onoga koji upravlja obrazovnim sustavom. Promjene se mogu dogoditi u smjeru boljeg razumijevanja međuljudskih odnosa. Ukoliko učitelj poučava, teorija privrženosti može mu pomoći u doživljaju sebe kao *sigurne baze* za učenike, ili ukoliko upravlja, *sigurne baze* za učitelje i ostale djelatnike. Treća korist koju pruža spoznaja iz teorije privrženosti mogućnost je razumijevanja i predviđanja pozitivnih i negativnih ponašanja učenika i nastavnika i svih drugih sudionika obrazovnog sustava, kao što su roditelji i stručni suradnici.

Svakako treba naglasiti da je ključ za uspješno upravljanje sustavima, kao što je školski, poznavanje zakonitosti ponašanja. Teorija privrženosti omogućuje razumijevanje procesa koji stoje u osnovi odnosa među sudionicima tog procesa (učenik-učenik, učitelj-učenik, ravnatelj-učitelj, ravnatelj-učenik...) i koji omogućuju stvaranje podržavajućeg okruženja u školi. Negativne emocije učitelja uvijek su povezane za neprikladno i problematično

ponašanje učenika (Nie i Lau, 2009). Briga, toplina, podrška i uključenost istaknuti su čimbenici u upravljanju unutar školskog sustava. Istraživanja pokazuju da dobar odnos između učitelja i učenika doprinosi razvoju identiteta, pripadanja, privrženosti i zadovoljstva kod učenika, što stoji u osnovi zadovoljenja psiholoških potreba učenika – potreba za kompetencijom, autonomijom i povezanošću (Nie i Lau, 2009).

Teorija privrženosti

Najcjelovitija i najopsežnija teorija koja objašnjava važnost povezanosti između dva bića jest teorija privrženosti J. Bowlbya (Hrdy, 2009; prema Riley, 2011). To je jedna je od najznačajnijih razvojnih teorija koja pokušava objasniti adaptivno i neadaptivno ponašanje (Crittenden, 2005). Osnovna postavka ove teorije povezana je sa zadovoljenjem emocionalnih potreba svakog bića – potrebe da bude zaštićeno, potrebe da pripada, da bude zbrinuto, i to osobito u situacijama ugroženosti. Težnja za homeostazom obilježava ovakav pogled na ljudsko biće. Privrženost ima hijerarhijsko obilježje. Najintenzivniji odnos djeteta gradi s majkom, koja je u hijerarhiji na prvom mjestu (Colin, 1996). Potom slijedi otac, baka, djed, braća i sestre i, svakako, učitelj u školskom kontekstu. Iz evolucijske perspektive, privrženost djetetu omogućuje opstanak jer bez tuđe pomoći ne može preživjeti. Tijekom prvih godina života djeteta je ovisno i izuzetno osjetljivo. Traženjem skrbi, pažnje i brige djeteta manifestira nemoć, a kao odgovor na dječje traženje roditelj koristi različite oblike pružanja skrbi, pažnje i brige (Howe, 2011). Preživljavanje djeteta povezano je s brigom koju prima od roditelja. Iz tog razloga djeteta emitira različite signale kako bi održalo bliskost s roditeljima. Bowlby privrženost promatra kao mehanizam ponašanja koji ima evolucijsku osnovu. Dvije su osnovne postavke koje stoje u osnovi teorije privrženosti: 1. potreba male djece za roditeljskom ljubavi jednaka je njihovoj potrebi za hranom i 2. odvajanje od roditelja ili gubitak roditelja ima učinak psihološke traume za djeteta (Bowlby, 1973). Proces razvoja privrženosti ima urođenu osnovu i pokazuje univerzalan slijed.

Autori teorije privrženosti privrženost definiraju kao *trajnu vezu koju karakterizira traženje i održavanje bliskosti s određenom osobom (primarnim skrbnikom – najčešće s majkom), osobito u stresnim situacijama* (Bowlby, 1969), odnosno *afektivna veza koju jedna osoba (ili životinja) formira s drugom, posebnom osobom* (Ainsworth, 1969).

Do 50-ih godina prošlog stoljeća privrženost se odnosila na opis emocionalne povezanosti između dojenčeta i majke. Međutim, danas se privrženost promatra kao širi koncept koji omogućuje razumijevanje pojedinca kroz životni vijek (Ajduković, Kregar Orešković i Laklija, 2007). Promatrano u kontekstu školskog sustava i obrazovanja, teorija privrženosti pruža mogućnost profesionalne odnose (iz perspektive učitelja i iz perspektive ravnatelja) u školi promatrati iz nešto drugačijeg kuta, a jedan je od najizazovnijih onaj kako učitelji vide svoju ulogu kao edukatora, kao onoga koji poučava. Poznavanje mehanizama privrženosti učitelju će omogućiti razumijevanje procesa koji stoje u osnovi socijalnih odnosa (Riley, 2011). U školskom kontekstu, uloga učitelja kao *sigurne baze* za učenike u razredu i uloga ravnatelja kao *sigurne baze* u zbornici neupitna je. Njihova uloga više ili manje *sigurne baze* objašnjava kako i zašto rade svoj posao učitelja ili ravnatelja. Nedostatak sigurne baze značajan je prediktor agresivnog ponašanja kod učenika (Sroufe, 2005).

Kvaliteta emocionalne veze koju dijete formira tijekom ranog djetinjstva s primarnim skrbnikom značajna je za formiranje tzv. *internalnog radnog modela*. Ove mentalne reprezentacije (Bowlby, 1973), koje utječu na razvoj tijekom cijelog životnog vijeka, nužne su za razumijevanje odnosa roditelj-dijete (Bowlby, 1973; Buist, Deković, Meeus i van Aken, 2004; Klarin, 2006). Manifestiraju se različito s obzirom na dob (Brumariu i Kerns, 2011) te postaju sve složenije i savršenije (Mayseless, 2005). Osoba s kojom se razvija privrženost za dijete jedinstvena je i nezamjenjiva (Feeney, Noller i Roberts, 2000) i određuje njegov odnos s okolinom (Rogoff, 2003). Ovi obrasci ponašanja čine temelj za ponašanje djeteta izvan obiteljskog okruženja (Bell, Cornwell i Bell, 1988).

Prema Bowlbyju, djeca s vremenom internaliziraju iskustva koja su imala u odnosu s primarnim skrbnikom na način da ona postaju osnova za formiranje prototipa u kasnijim odnosima izvan obiteljskog okruženja (Bowlby, 1973), navodeći dva ključna obilježja ovih internalnih reprezentacija. Prvo je obilježje procjena je li općenito osoba privrženosti ta koja odgovara ili ne odgovara na pozive djeteta da mu se pomogne ili da mu se da podrška. Ova procjena čini temelj djetetove procjene drugih. Drugo obilježje internalnih reprezentacija jest procjena sebe kao osobe kojoj osoba privrženosti pruža adekvatnu pomoć i zaštitu. Ova karakteristika temelj je djetetove procjene sebe. Internalni radni modeli, prema autorima ove teorije, usko su povezani s obrascima privrženosti.

Obrasci privrženosti

Već do treće godine dijete manifestira određeni obrazac ponašanja koji može biti siguran i nesiguran obrazac privrženosti (Bowlby, 1969, 1973; Ainsworth, 1969). Obrazac privrženosti ima svrhu psihološkog „opstanka“ u socijalnom svijetu. John Bowlby i Mary Ainsworth svrstavaju ih u tri kategorije: sigurni obrazac privrženosti (tip „B“), anksiozno-izbjegavajući obrazac privrženosti (tip „A“) i anksiozno-opirući obrazac privrženosti (tip „C“). Kako bi definirali obrasce privrženosti, Baim i Morrison (2011) koriste se odnosom između kognicije i emocija. Taj odnos može biti u balansu, što znači da u doživljavanju pojedinca, njegovoj interpretaciji svijeta koji ga okružuje, u rješavanju različitih socijalnih situacija i u suočavanju sa stresom kognicija i emocije imaju jednako važnu ulogu. Međutim, odnos između kognicije i emocija može biti u debalansu, u smjeru dominacije ili kognicije ili emocija. U odnosu na dominaciju ova dva aspekta funkcioniranja osobe, autori obrasce privrženosti kategoriziraju kao: sigurni obrazac privrženosti (tip „B“), distancirani obrazac privrženosti (tip „A“) i zaokupljeni obrazac privrženosti (tip „C“).

Sigurni obrazac privrženosti

Sigurna privrženost (tip „B“) rezultat je zadovoljene potrebe za bliskosti, utjehom, predvidljivošću i sigurnošću. Ove potrebe omogućuju preživljavanje (Baim i Morrison, 2011), a dijete ih zadovoljava u interakciji s primarnim skrbnikom. Njihovim zadovoljenjem dijete razvija povjerenje i sigurnost u svijet koji ga okružuje. U takvu svijetu koji je siguran i u kojem se osjeća zaštićeno dijete je spremno istraživati i učiti te razvija samostalnost i autonomiju. Povjerenje u sebe i druge te samoregulacija karakteristike su sigurne privrženosti (Sroufe, 2005; Riley, 2011). U socijalnim interakcijama sigurno privržena djeca češće se igraju u paru, u srednjem djetinjstvu formiraju bliska prijateljstva, a kao adolescenti uspješniji su u interakcijama unutar spolno miješanih grupa (Sroufe, 2005). Osnovu ovakva obrasca čine informacije iz okoline koje su konzistentne, a rezultira samopoštovanjem, povjerenjem, kompetencijom. Kao odrasli ljudi, osobe koje su razvile sigurni obrazac privrženosti otporne su na razvoj psihopatologije (Crittenden, 2005).

Distancirani obrazac privrženosti

Distancirani obrazac privrženosti ili izbjegavajuća privrženost (tip „A“) odraz je dominacije kognicije nad emocijama. Kod ovog obrasca roditelj djetetu ne pokazuje sigurnost niti dostupnost, već konzistentno odbacuje dijete. U takvu odnosu dijete gradi obrambeni mehanizam na način da zaboravlja na svoje potrebe, a u prvi plan stavlja potrebe roditelja („kako roditelja zadovoljiti“). Takva povećana briga za roditelja ili parentifikacija put je k izbjegavanju bolnog iskustva odbačenosti. Takva su djeca vrlo uspješna i socijalno prihvaćena (Crittenden, 2008, 2005). Međutim, ovakva povećana briga za roditelja i udaljavanje od vlastitih potreba dovodi do povećane anksioznosti (Kozłowska i Hanney, 2002, prema Baim i Morrison, 2011) te vjerojatnosti pojave psihosomatskih bolesti i depresije (Baim i Morrison, 2011). U adolescenciji može uzrokovati seksualno i socijalno promiskuitetno ponašanje (Crittenden, 2008), poput delikventnog i antisocijalnog ponašanja. Kada je dijete s ovim obrascem privrženosti uzrujano, učiteljevu pažnju traži vrlo indirektno, nenametljivo. Učitelji nisu pretjerano brižni prema ovoj djeci niti su tolerantni na njihova netolerantna ponašanja (Sourfe, 2005). Dominacija kognicije i deficit u emocionalnosti kod ovog obrasca privrženosti rizični je čimbenik za emocionalne, socijalne i obrazovne aspekte razvoja (Ajduković, Kregar Orešković i Laklija, 2007).

Zakupljeni obrazac privrženosti

Ovaj obrazac naziva se još i anksiozno-ambivalentni, anksiozno-opirući ili isprepleteni obrazac privrženosti. U odnosu kognicije i emocija svakako dominiraju emocije. Ovaj obrazac privrženosti rezultat je nekonzistentnog roditeljstva, odnosno roditeljstva koje se temelji i na odbijanju i na prihvaćanju. Nekonzistentne informacije koje dolaze od značajnih drugih najčešće su rezultat depresije ili okupiranosti roditelja, npr. drugim bolesnim djetetom, samim sobom ili poslom. Konfuzija u smislu odnosa s roditeljima onemogućuje stvaranje strukture, predvidivosti i na koncu onemogućuje zadovoljenje potrebe za sigurnošću. U ovakvoj situaciji dijete se okreće sebi i svojim emocijama (Crittenden, 2005). Ove negativne emocije, vrlo često pretjerane, izazivaju roditeljsku pažnju, koja u konačnici i jest željeni cilj (Baim i Morrison, 2011). Obzirom da je dijete naučilo da informacije koje dobiva iz okoline nisu pouzdane, ono im ne vjeruje. Usmjerenost na vlastite emocije može rezultirati

izljevima bijesa i ljutnje. U predškolskoj i školskoj dobi djeca opiruće privrženosti direktno traže kontakt s učiteljem. Učitelji im pokazuju više tolerancije, tolerirajući njihovo nedolično ponašanje, i procjenjuju ih manje zrelim nego njihove vršnjake koji su sigurno privrženi (Sroufe, 2005). U odrasloj dobi, osobe koje su razvile zaokupljen obrazac privrženosti češće pričaju o svojoj prošlosti ističući dominantno negativna iskustva. Usmjerenost na sebe i svoje emocije, otežana samoregulacija, ovim osobama onemogućuje formiranje bliskih odnosa.

Dezorganizirano-dezorijentirani obrazac privrženost

Obzirom na kritike prethodne klasifikacije i na nemogućnost svrstavanja različitih ponašanja u spomenuta tri obrasca ponašanja, Colin (1996) predlaže četvrti obrazac privrženosti, dezorganizirano-dezorijentirani.

Ovaj obrazac privrženosti jest rezultat želje da se istovremeno bude uz roditelja i da se od njega pobjegne. Djeca koja su razvila ovaj obrazac privrženosti osjećaju se nevoljeno i neprihvaćeno od roditelja, a razlog za to jest nekonzistentna reakcija roditelja na potrebe djeteta, osobito u situacijama stresa, kada su mu utjeha i sigurnost najvažniji. Kao rezultat nerazumijevanja socijalnih odnosa i nepovjerenja prema drugima, poremećaji u ponašanju česti su kod ove djece. Najvjerojatnije iskustvo koje stoji u osnovi dezorganizirano-dezorijentiranog obrasca privrženosti (tip „D“) iskustvo je zlostavljanja.

Obrazac bez privrženosti

Howe (2011) predlaže još jedan obrazac privrženosti koji se odnosi na nepostojanje privrženosti. *Bez privrženosti* obrazac je koji je obilježen nepostojanjem emocionalne veze s primarnim skrbnikom. Rezultat je nedostupnosti od strane roditelja te je češći kod djece koja su odrastala u institucijama. Ovaj obrazac rezultira neuspjehom u socijalnim odnosima, izbjegavanju bliskih odnosa te razvojnim poremećajima (Howe, 2011).

Obrasci privrženosti u odrasloj dobi

Navedeni obrasci privrženosti rezultat su jednosmjernog odnosa tijekom ranog djetinjstva. Privrženost i internalni radni modeli ne prestaju se razvijati nakon treće godine života djeteta (Riley, 2011). Mnogo složeniji procesi stoje u osnovi odnosa u školskom okruženju. Kao rezultat novih iskustava, internalni radni modeli stalno se mijenjaju i adaptiraju (Riley, 2011). Kako bi preživjeli u različitim socijalnim situacijama, odrasli formiraju obrasce ponašanja koji im omogućuju ostvarenje različitih uloga, kao što je roditeljska, partnerska i poslovna (Crittenden i Landini, 2011).

Jedna od klasifikacija obrazaca privrženosti analogna je onoj za djecu, koju predlažu Bowlby i Ainsworth, te uključuje tri obrasca: sigurni, distancirani i zaokupljeni (Crittenden i Landini, 2011). Druga klasifikacija obrasce privrženosti odraslih dijeli u 4 kategorije: sigurna, preokupirajuća, odbacujuća i bojažljiva privrženost (Bartholomew i Horowitz, 1991). Predloženi obrasci privrženosti rezultat su kombinacije dvaju internalnih modela koji uključuju odnos prema sebi i odnos prema drugome – internalni radni model koji se odnosi na odnos prema sebi i internalni model koji se odnosi na odnos prema drugima. Oba internalna modela mogu biti dihotomna, pozitivna ili negativna.

Sigurna privrženost odraz je pozitivnog stava prema sebi i prema drugima, što osobi omogućuje stvaranje i održavanje bliskih odnosa bez gubitka autonomije. *Preokupirajući obrazac privrženosti* odraz je negativnog odnosa prema sebi i pozitivnog prema drugima, što dovodi do prenapetosti važnosti drugog i pretjeranog davanja u bliske odnose. *Odbijajuća privrženost* uključuje pozitivan odnos prema sebi i negativan odnos prema drugima. Rezultat takve privrženosti jest samostalnost i nezavisnost s ograničenom željom za održavanje bliskih interpersonalnih odnosa. Posljednji obrazac privrženosti, koji možemo uočiti kod odraslih, jest *bojažljiva privrženost*, koja je odraz negativnog odnosa prema sebi i prema drugima. Kod osoba koje posjeduju bojažljivi obrazac privrženosti postoji strah od bliskih interpersonalnih odnosa zbog straha od odbacivanja. U njihovim socijalnim odnosima vlada nepovjerenje i nesigurnost u odnosu na druge.

Školsko okruženje kao sigurno okruženje – iz perspektive ravnatelja

Poznavanje temeljnih načela teorije privrženosti omogućuje stvaranje školskog okruženja kao sigurnog i pouzdanog. Također, omogućuje kreiranje struktura koje omogućuju emocionalnu sigurnost svim sudionicima obrazovnog sustava. Čitav je niz odnosa koji egzistiraju i razvijaju se u školi: odnos između kolega, između učenika, između učitelja i učenika, između „nadređenog“ i „podređenih“. Ravnatelj čini značajnu figuru u funkcioniranju škole. Njegova uloga kao *sigurne baze* svakako je poticajna za učitelje. U takvu sigurnom okruženju nastaju stimulativni uvjeti za učenje i poučavanje te povoljni uvjeti za rast i razvoj nastavnika i učenika.

Činjenica da se određeni broj učitelja teško suočava s emocionalnim aspektima svojega posla navodi na zaključak da je u programu edukacije učitelja vrlo malo sadržaja iz područja emocija i njihove povezanosti s međuljudskim odnosima (Riley, 2011). Učitelji koji nisu pripremljeni za suočavanje s emocionalnim aspektima poučavanja manje su uspješni u samokontroli (Chan, 2003; Goleman, 2006, prema Riley, 2011), što može biti razlogom doživljaja učiteljskog poziva teškim ili razlogom napuštanja učiteljskog poziva. Usljed nemogućnosti suočavanja s brojnim socio-emocionalnim aspektima učiteljskog poziva, učitelj se može osjećati nekompetentno te nezadovoljno. U ovom kontekstu treba istaknuti važnost pružanja podrške učiteljima u suočavanju sa situacijama u kojima se od njih traži emocionalni angažman. Ova podrška omogućila bi učiteljima razumijevanje samih sebe i drugih, odnosno odnosa koji imaju s učenicima i drugim kolegama. Osjećaj nesigurnosti, nepredvidivosti i nezadovoljstva odbija mlade osobe da odabiru i ostaju u učiteljskom pozivu. Stoga je uloga ravnatelja izuzetno važna.

U poučavanju i pripremanju potencijalnog ravnatelja za tu profesionalnu ulogu vrlo je značajna uloga mentora (Ehrich, Hansford i Tennet 2004; Riley, 2011). Iz perspektive teorije privrženosti mentor bi bio osoba koja čini *sigurnu bazu* za učenje ove nove uloge.

Iskusan mentor svakako može pomoći potencijalnom ravnatelju u pripremi za vrlo odgovornu ulogu ravnatelja. Unatoč tome što ravnatelji obično jesu iz redova učitelja s iskustvom vođenja razreda, koje ima sličnosti s vođenjem škole, ravnatelj ima i drugačiji odnos, odnos s kolegama. Preuzimanje ove uloge može biti popraćeno strahom i nesigurnošću. U ovom smislu značajno se ističu mentori (Riley, 2011). Mentor potencijalnom ravnatelju pruža *sigur-*

nu bazu za učenje nove uloge, ulogu vođe unutar školskog sustava. Uloga je mentora pružanje podrške u razvoju ravnatelja, pružanje pomoći u procjeni okruženja, u razumijevanju prošle i sadašnje situacije i njihovu međudnosu, u definiranju ciljeva u odnosu na nove spoznaje. Možda se ove smjernice čine jednostavnima i lakima za realizirati, međutim spoznaja samoga sebe proces je koji zahtijeva određeno vrijeme.

Podržavajuća uloga mentora temeljena je na ideji o *sigurnoj bazi* koja budućem ravnatelju pruža mogućnost za učenje nove uloge. Omogućuje identifikaciju vještina potrebnih za uspješno rukovođenje. Ehrich, Hansford i Tennet (2004) identificirali su tri značajne prepreke u ostvarenju ravnateljske uloge: nedostatak vremena, nedostatak profesionalne ekspertize i osobna neusklađenost. Autori ističu da razumijevanje mentora o nedostatnom znanju potencijalnog ravnatelja stvara temelj spremnosti da mu se pomogne i da ga se prihvati. Neka starija istraživanja učinka mentoriranja potencijalnih ravnatelja ukazuju da oni koji su bili mentorirani imaju veću zaradu, dalje se usavršavaju, zadovoljniji su sa svojim poslom i rado se vide kao mentori u budućnosti. Nadalje, psihološka podrška, prijateljstvo, ohrabivanje i savjeti koje potencijalni ravnatelj dobije od svojeg mentora svakako su poticajni za onoga koji se priprema za novu ulogu. Mentori također imaju koristi u ovom dvosmjernom procesu: razvijaju svoje kompetencije, samopouzdanje i osjećaju se ispunjenije (Roche, 1979; Kram, 1985; Douglas, 1997, prema Ehrich, Hansford i Tennet, 2004). Također, treba istaknuti da ukoliko nedostaje reciprocitet u odnosu mentor-potencijalni ravnatelj, ukoliko nedostaje podrške i razumijevanja, ove će koristi biti zamijenjene nezadovoljstvom, frustracijom i stresom. Iskusni školski ravnatelji uspostavljaju snažan *radni savez* s pomoćnikom ili nekom drugom osobom koja želi postati ravnatelj (potencijalni ravnatelj), u smjeru pružanja pomoći, identificiranja problema i razumijevanja situacije potencijalnog ravnatelja. Drugim riječima, iskusni ravnatelj prepoznaje koji su to procesi koji omogućuju potencijalnom ravnatelju razvijanje uspješne menadžerske uloge. Aktivno slušanje, otvorena pitanja, manifestiranje razumijevanja neke su od tehnika koje pomažu potencijalnom ravnatelju u usvajanju vještina vođenja u školskom sustavu (Riley, 2011).

Rezultati istraživanja provedenih na učiteljima u skladu su s rezultatima dobivenim u istraživanju na ravnateljima, podržavajući tezu o njihovoj ulozi „dobrog roditelja“ (Kafetsios, Athanasiadou, Dimou, u tisku, Poper, 2004). Vođenje pomoću korektnog odnosa s učiteljima značajka je uspješnog ravnatelja. Unatoč tomu što ovaj odnos ima sličnosti s odnosom učitelj-učenik,

on je dugotrajniji i ostavlja mogućnost postupnog mijenjanja internalnog radnog modela. Rezultati istraživanja ukazuju na zaključak da podrška koja dolazi od ravnatelja smanjuje pojavljivanje problematičnih ponašanja u razredu. Doživljaj ravnatelja kao podržavajuće osobe jača kompetencije učitelja u suočavanju s ovakvim poteškoćama u razredu. Dakle, jedan od zaštitnih čimbenika za učenike jesu učitelji koji imaju dobru podršku od ravnatelja. Ovu tezu potkrepljuju rezultati nacionalne studije provedene 2007. u Engleskoj, od strane Ureda za standard u obrazovanju (Riley, 2011). Učitelji koji su imali podršku ravnatelja na vrijeme su reagirali na problematična ponašanja djece u razredu i na taj način bili su u mogućnosti na samom početku pojavljivanja takvih ponašanja intervenirati. Rezultati ovog istraživanja svakako se mogu interpretirati u kontekstu teorije privrženosti. Ravnatelji koji u interakciji s učiteljima pružaju mogućnost osjećaja *sigurne baze*, učiteljima omogućuju stvaranje sigurne baze za učenike, odgovarajući na njihove potrebe, prepoznajući signale koje im učenici šalju, pružajući im sigurnost i emocionalnu podršku. Uz pomoć ravnatelja učitelji postaju *sigurna baza* učenicima (Riley, 2011). Sigurno okruženje koje ravnatelj kreira u školi podržavajuće je za učitelja, stvara veće mogućnosti za traženje savjeta i pomoći kada mu je to potrebno, bez očekivanja da će biti odbijen ili prozvan. Ovakvo okruženje olakšava komunikaciju, stvara mogućnost za prepoznavanje i reagiranje na vrijeme, kada za to postoji potreba. Drugim riječima, *sigurna baza* omogućuje stvaranje emocionalnih resursa za suočavanje sa svakodnevnim problemima u školi i razredu i za ostvarenje profesionalne uloge učitelja. Osjećaj sigurnosti koji je prisutan u školskom okruženju stvara mogućnost za smanjenje neučinkovitog distanciranog ili zaokupljenog obrasca ponašanja i istovremeno potiče razvoj zadovoljstva učiteljskim pozivom.

Uspjeh škole ovisi o ravnatelju. On se smatra odgovornim za rad učitelja i za uspjeh koji postižu učenici. Njihova uloga kao rukovoditelja indirektno utječe na kvalitetu obrazovanja (Kurland, Peretz i Hertz-Lazarowitz, 2010). Poznavanje osnovnih postavki teorije privrženosti ravnateljima i učiteljima zasigurno može pomoći u razumijevanju vrlo složenih socijalnih i emocionalnih odnosa koji se razvijaju u školskom okruženju.

PITANJA ZA RAZMIŠLJANJE, REFLEKSIJU I SAMOVREDNOVANJE

- ✓ Na temelju vlastitog iskustva u radu s djecom, pronađite primjere djece koja imaju razvijen određeni obrazac privrženosti. Usporedite njihovo ponašanje i istaknite razlike. Ako imate poteškoće u detekciji obrazaca privrženosti, raspravite o tome u skupini.
- ✓ Pokušajte na temelju samopromatranja prepoznati vlastita tipična ponašanja koja manifestirate u socijalnim odnosima. Kakve su posljedice takvog ponašanja? Možete li nešto promijeniti?
- ✓ Je li vaša škola sigurna baza za učenike koji je pohađaju?
- ✓ Predstavljate li vi kao ravnatelj sigurnu bazu nastavnicima u školi?
- ✓ Što mislite o ulozi mentora kao osobe koja bi potencijalnim mladim ravnateljima pomogla u stjecanju znanja i vještina i formiranju identiteta ravnatelja?
- ✓ Kako biste kao ravnatelj škole mogli pridonijeti stvaranju još boljih međuljudskih odnosa?
- ✓ Pružate li dovoljno podrške nastavnicima u školi kojom upravljate?

Definicije ključnih pojmova

Dezorganizirano-dezorijentirani obrazac privrženosti – rezultat je želje da se istovremeno bude uz roditelja i da se od njega pobjegne. Dijete se osjeća nevoljeno i neprihvaćeno od roditelja, a razlog za to jest nekonzistentna reakcija roditelja na potrebe djeteta, osobito u situacijama stresa, kada su mu utjeha i sigurnost najvažniji.

Distancirani obrazac privrženosti (tip „A“) – ili izbjegavajuća privrženost, odraz je dominacije kognicije nad emocijama. Kod ovog obrasca roditelj djetetu ne pokazuje sigurnost niti dostupnost, već konzistentno odbacuje dijete.

Internalni radni modeli – mentalne reprezentacije, koje utječu na razvoj tijekom cijelog životnog vijeka, nužne su za razumijevanje odnosa roditelj-dijete

Mentor – iskusni školski ravnatelji koji uspostavljaju snažan *radni savez* s pomoćnikom ili nekom drugom osobom koja želi postati ravnatelj (potencijalni

ravnatelj), u smjeru pružanja pomoći, identificiranja problema i razumijevanja situacije potencijalnog ravnatelja.

Obrazac bez privrženosti – obilježen je nepostojanjem emocionalne veze s primarnim skrbnikom, a rezultat je nedostupnosti roditelja.

Obrasci privrženosti u odrasloj dobi – formiranje obrazaca ponašanja u odrasloj dobi. Oni omogućuju odrasloj osobi ostvarenje različitih uloga, kao što je roditeljska, partnerska, poslovna.

Privrženost – trajna veza koju karakterizira traženje i održavanje bliskosti s određenom osobom (primarnim skrbnikom – najčešće s majkom), osobito u stresnim situacijama (Bowlby, 1969), odnosno afektivna veza koju jedna osoba (ili životinja) formira s drugom, posebnom osobom (Ainsworth, 1969).

Sigurni obrazac privrženosti (tip „B“) – rezultat je zadovoljene potrebe za bliskosti, utjehom, predvidljivošću i sigurnošću. Najbolji je obrazac privrženosti koji čini kapacitet pojedinca za prilagodbu kroz životni vijek.

Teorija privrženosti – Najcjelovitija i najopsežnija teorija koja objašnjava važnost povezanosti između dva bića. Osnovna postavka ove teorije povezana je sa zadovoljenjem emocionalnih potreba svakog bića – potrebe da bude zaštićeno, potrebe da pripada, da bude zbrinuto, i to osobito u situacijama ugroženosti. Njezin je autor J. Bowlby (1969).

Zakupljeni obrazac privrženosti (tip „C“) – ili anksiozno-ambivalentni, anksiozno-opirući ili isprepleteni obrazac privrženosti. U odnosu kognicije i emocija dominiraju emocije. Ovaj obrazac privrženosti rezultat je nekonzistentnog roditeljstva, odnosno roditeljstva koje se temelji i na odbijanju i na prihvaćanju.

Literatura

1. Ainsworth, M. D. S. (1969). Object Relations, Dependency, and Attachment: A Theoretical Review of the Infant-Mother Relationship. *Child Development*, 40, 969–1025.
2. Ajduković, M., Kregar Orešković, K. i Laklija, M. (2007). Teorija privrženosti i suvremeni socijalni rad. *Ljetopis socijalnog rada*, 14 (1), 59–91.
3. Baim, C., Morrison, T. (2011). *Attachment-based Practice with Adults – Understanding strategies and promoting positive change*. Brighton: Pavilion Publishing.

4. Bartholomew, K. i Horowitz, L. M. (1991). Attachment Styles Among Young Adults: A Test of a Four-Category Model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 2, 226–244.
5. Bell, L. G., Cornwell, C. S. i Bell, D. C. (1988). Peer Relationships of Adolescent Daughters: A Reflection of Family Relationships Patterns. *Family Relations*, 37, 171–174.
6. Beyazkurk, D. i Kesner, J. E. (2005). Teacher-child relationships in Turkish and United States schools: A cross-cultural study. *International Education Journal*. 2005, 6(5), 547-554.
7. Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss: II. Separation, Anxiety and Anger*. New York: Basic Books.
8. Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss: vol. I: Attachment*. London: Hogarth Press.
9. Brumariu, L. E. i Kerns, K. A. (2011). Parent-child attachment in early and middle childhood, U: P. K. Smith i C.H. Hart (ur.), *Childhood social development* (str. 319–337). UK: Wiley-Blackwell.
10. Catalano, R. F., Haggerty, K. P., Oesterle, S., Fleming, C. B. i Hawkins, J. D. (2004). The Importance of Bonding to School for Healthy Development: Findings fom the Social Development research Group. *Journal of School Health*, 74, 7, 252–261.
11. Colin, V. L. (1996): *Human Attachment, USA*: McGraw Hill Companies.
12. Crittenden, P. M. (2005). Attachment Theory, Psychopathology, and Psychotherapy: The Dynamic-Maturational Approach, *Psicoterapia*. 30, 171–182.
13. Crittenden, P. M. i Landini, A. (2011). *Assessing Adult Attachment: A Dynamic – Maturational Approach to Discourse Analysis*. London: W.W. Norton & Company.
14. Ehrich, L. C., Hansford, B. i Tennent, l. (2004). Formal mentoring program s in education and other professions: a review of the literature. *Educational Administration Quarterly*, 40, 4, 518–540.
15. Feeney, J. A., Noller, P. i Roberts, N. (2000). *Attachment and close relationships*, U: C. Hendrick i S. S. Hendrick (ur.). *Close relationships* (str. 185–203). London: Sage Publications.
16. Howe, D. (2011). *Attachment across the Lifecourse – A Brief Introduction*. UK: Palgrave Macmillan.

17. Howes, C. and Hamilton, C. E. (1992). Children's relationships with caregivers: Mothers and child care teachers. *Child Development*, 63, 859–866.
18. Kafetsios, K., Athanasiadou, M. i Dimou, N. (u tisku). Leaders' and subordinates' attachment orientations, emotion regulation capabilities and affect at work: A multilevel analysis. *The Leadership Quarterly*, <http://dx.doi.org/10.1016/j.leaqua.2013.11.010>
19. Kesner, J. E. (2000). Teachers' characteristics and the quality of child-teacher relationships. *Journal of School Psychology*, 28(2), 133–149.
20. Klarin, M. (2006). Razvoj djece u socijalnom kontekstu – Roditelji, vršnjaci, i učitelji – kontekst razvoja djeteta. Jastrebarsko: Naklada Slap.
21. Kurland, H., Peretz, H. i Hertz-Lazarowitz, R. (2010). Leadership style and organizational learning: the mediate effect of school vision. *Journal of Educational Administration*, 48 / 1, 7–30.
22. Maysel, O. (2005). Ontogeny of attachment in middle childhood: Conceptualization of normative changes. U: K. A. Kerns i R. A. Richardson (ur.), *Attachment in middle childhood* (str. 1–23). New York: Guilford Press.
23. Nie, Y. i Lau, S. (2009). Complementary role of care and behavioral control in classroom management: The self – determination theory perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 185–194.
24. Pianta, R. C. (1994). Patterns of relationships between children and kindergarten teachers. *Journal of School Psychology*, 32 (1), 15–31.
25. Poper, M. (2004). Leadership as relationship. *Journal for the theory of social behaviour*, 34, 2, 107–125.
26. Riley, Ph. (2011). *Attachment theory and the Teacher – Student Relationship: a Practical Guide for Teachers, Teacher Educators and School Leaders*. London: Routledge.
27. Riley, Ph. (2009). An adult attachment perspective on the student – teacher relationship & classroom management difficulties. *Teaching and Teacher Education*, 25, 626–635.
28. Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University Press.
29. Sroufe, L. A. (2005). Attachment and development: A prospective, longitudinal study from birth to adulthood. *Attachment & Human Development*, 7(4), 349–367.

SAMOEFIKASNOST I NJEZINA VAŽNOST U RAVNATELJSKOM POSLU

Lozena Ivanov

Zašto pročitati ovo poglavlje?

Očekivanja društva od obrazovanja sve su veća. Škole su sve više izložene kompeticiji kroz vrednovanje uspjeha škola i često s tim u vezi povezanoj dostupnosti izvora financiranja, a što onda opet utječe na razlike u kvaliteti obrazovanja koje te škole nude (Rouse, Hannaway, Goldhaber i Figlio, 2007). Navedeno vodi ogromnim očekivanjima prema postignuću škola i osobito prema ravnateljima škola. Ravnatelj preuzima aktivnu ulogu voditelja koji treba brinuti o ljudskim, fizičkim i financijskim resursima u funkciji ostvarivanja ciljeva i zadaće škole. Od ravnatelja se očekuje da budu vizionari koji znaju inspirirati, motivirati i osigurati trajno usavršavanje i efikasan rad djelatnika škole. Trebali bi biti dobri u upravljanju ljudskim potencijalima kako bi na najbolji mogući način potaknuli nastavnike i druge djelatnike škole na rast i razvoj. Moraju biti stručnjaci i pratiti nove spoznaje u području učenja, poučavanja i vrednovanja znanja kako bi osigurali najpovoljnije uvjete za postizanje subjektivne dobrobiti i akademskih postignuća učenika. Istovremeno, od njih se očekuje da budu uspješni poduzetnici koji će osigurati kreativno upravljanje financijskim i drugim sredstvima u svrhu postizanja najefikasnijih ishoda. Moraju se nositi s različitim očekivanjima koja od njih imaju političari, mediji, vlasnici škola, nastavnici, roditelji i učenici (Schleicher, 2015). I naravno, moraju kontinuirano poboljšavati kvalitetu i učinkovitost škole te prilagođavati ciljeve promjenjivim društvenim zahtjevima i uvjetima.

S obzirom na ogromne odgovornosti koje ravnatelji imaju za stvaranje i funkcioniranje kvalitetne i efikasne škole, oni moraju posjedovati brojne kompetencije kako bi bili uspješni u postizanju ravnoteže između svih svojih odgovornosti te kako bi uspješno ostvarili ciljeve škole.

Ta je činjenica interes istraživača i praktičara usmjerila na kompetencije i osobine ravnatelja, koje škole čine više ili manje uspješnima. U ovom poglavlju bavit ćemo se ulogom samoefikasnosti ravnatelja za obavljanje posla ravnatelja. Naime, istraživanja pokazuju da su uspješniji oni ravnatelji koji vjeruju da posjeduju sposobnosti i kompetencije za izvođenje aktivnosti koje su potrebne da bi postigli željene ishode u školi koju vode (Federici i Skaalvik, 2012). Drugim riječima, uspješniji su oni ravnatelji koji imaju višu samoefikasnost.

Teorija samoefikasnosti

Što je uopće uvjerenje o samoefikasnosti? Samoefikasnost je uvjerenje pojedinca o vlastitim sposobnostima organiziranja i izvršavanja određenih akcija potrebnih za ostvarenje željenih ishoda (Bandura, 1997). Ona se odnosi na vjerovanja ljudi u vlastite sposobnosti postizanja kontrole nad događajima koji utječu na njihove živote kroz sposobnost mobiliziranja motivacijskih i kognitivnih resursa, kao i poduzimanja akcija potrebnih za svladavanje konkretnih zadataka pred kojima se nalaze. Važno je naglasiti da se procjene samoefikasnosti ne odnose na to ima li netko objektivne sposobnosti za obavljanje konkretnog zadatka, nego na njegove subjektivne procjene o tome može li ga uspješno izvršiti.

Samoefikasnost je ključan element socijalno-kognitivne teorije Alberta Bandure (1977). Prema socijalno-kognitivnoj teoriji, ljudsko je funkcioniranje pod utjecajem kontinuirane međusobne interakcije ponašajnih, osobnih i okolin-skih faktora. Iako su ovi utjecaji recipročni, oni se ne odvijaju nužno simultano niti moraju imati jednaku snagu. Njihov relativni utjecaj varira s obzirom na vrstu aktivnosti i okolnosti u kojima se aktivnost odvija. Pri procjeni samoefikasnosti u nekoj situaciji osoba uzima u obzir bitne značajke zadatka pred kojim se nalazi i različite druge faktore koji mogu olakšati ili otežati njegovo izvršavanje u određenom kontekstu, uključujući i vlastite prednosti i nedostatke u odnosu na postavljeni zadatak. Rezultat toga jest uvjerenje osobe da može ili ne može uspješno izvršiti taj zadatak. (Tschannen-Moran, Hoy i Hoy, 1998). Ukoliko vjeruje da ga može uspješno izvršiti, započet će s ponašanjima koja su potrebna da bi postigla željeni ishod. Poduzeta ponašanja imat će neke efekte na okolinu, a način na koji će osoba interpretirati rezultate poduzetih pona-

šanja utjecat će na buduće kognitivne procese i ponašanja te osobe. Osobe s visokom samoefikasnošću vjeruju da imaju utjecaja na svoju okolinu i da okolina pozitivno utječe na njih. Osobe s niskom samoefikasnošću vjeruju da okolina ima negativan utjecaj na njihovo ponašanje, a da oni sami imaju malo ili nimalo utjecaja na svoju okolinu. Tako će, na primjer, ravnatelj, pri procjeni osobne efikasnosti za izvršenje nekog zadatka u konkretnom školskom kontekstu, procjenjivati posjeduje li sposobnosti, vještine, znanja i druge neophodne resurse koji će mu osigurati uspješno dostizanje željenog cilja. Ukoliko je procjena pozitivna, ravnatelj će se upustiti u izvršavanje tog zadatka, a time i povećati vjerojatnost da će ga uspješno realizirati. Ali, ako je procjena negativna, ravnatelj neće ni započeti s potrebnim ponašanjem i zasigurno ne može doživjeti uspjeh.

Treba naglasiti da se teorija samoefikasnosti osniva na postojanju dva osnovna tipa očekivanja u procesu realizacije ponašanja usmjerenog k cilju. *Očekivanje ishoda* odnosi se na uvjerenje pojedinca da će određeno ponašanje dovesti do željenog ishoda, a *očekivanje samoefikasnosti* na uvjerenje pojedinca da je on sposoban realizirati ponašanje koje će voditi takvu ishodu.

Naime, netko može vjerovati da će određena ponašanja voditi željenom ishodu (očekivanje pozitivnog ishoda), a da istovremeno ne poduzima takva ponašanja jer misli da ih ne može uspješno realizirati (očekivanje niske samoefikasnosti). Stoga je Bandura mišljenja da je očekivanje samoefikasnosti važnije za samo pokretanje akcije, odnosno ponašanja koja su neophodna za ostvarenje cilja. Prema Banduri, vjerovanje u osobnu efikasnost ključni je faktor ljudskog djelovanja, determinira i prediktor je razine postignuća koje će osoba na kraju dostići.

Primjer iz prakse

Navest ćemo primjer dvojice ravnatelja srednjih škola koji su, suočeni s istim problemom, djelovali na različite načine i proizveli različite ishode. U oba slučaja radilo se o uređenju zapuštenog okoliša škole.

Jedan je ravnatelj, razmišljajući o tom problemu, ustanovio da se on sam nema vremena baviti time i da ne zna otkud bi mogao pribaviti potrebna sredstva. I ranije je često nailazio na nerazumijevanje nadležnih kada je riječ o potrebama škole pa je pretpostavio da bi i ovaj put bilo isto. Obično se samo osjeća frustrirano nakon toga, a ne postigne ništa. Zaključio je da su želje jedna stvar, a mogućnosti nešto sasvim drugo i da će uređenje okoliša morati pričekati neka bolja vremena.

Drugi je ravnatelj bio siguran da se nešto u svezi s tim problemom može napraviti, iako je i on bio dosta zauzet brojnim obvezama i nije imao na raspolaganju potrebna sredstva. Razgovarajući s nekim nastavnicima u školi, ustanovio je da su neki, u suradnji s njim, voljni promisliti o problemu i predložiti neka rješenja. U kreiranje rješenja uključeni su i neki zainteresirani učenici. Konačni prijedlozi bili su vrlo konstruktivni. Bilo im je jasno da ne mogu odmah napraviti sve što bi htjeli, ali dogovoren je plan aktivnosti prema fazama i u skladu s trenutnim mogućnostima. Kad su se prve aktivnosti pokrenule, proširio se krug uključenih osoba i struktura, a svi zajedno na različite su načine pomogli da se prikupe dodatna sredstva koja su omogućila da se tijekom naredne dvije godine napravi i više od planiranog. Sada škola ima uredan okoliš, teren za košarku i mali nogomet, u čijem su uređenju i održavanju sudjelovali i u kojem se vole zadržavati i izvan nastave.

U terminima samoefikasnosti rekli bismo da je prvi ravnatelj imao *očekivanje negativnog ishoda* („nema vremena“; „i ranije je nailazio na nerazumijevanje nadležnih u odnosu na potrebe škole“) i *nisku samoefikasnost* (procijenio je da ne samo da nema potrebne resurse nego i da mu njegove sposobnosti, vještine i znanja neće omogućiti da ih priskrbi za obavljanje ovog zadatka). Rezultat je da nije poduzeo ništa i škola ima i dalje neuređeno dvorište.

Za drugog bismo ravnatelja rekli da su bili prisutni *očekivanje pozitivnog ishoda* („nešto se može napraviti“) i *visoka samoefikasnost* u ovom zadatku (procijenio je da svojim sposobnostima, vještinama i znanjima može osigurati potrebne resurse za uređenje okoliša). To ga je uvjerenje vodilo pokretanju aktivnosti koje su rezultirale željenim ishodom.

Utjecaj percepcije samoefikasnosti na ponašanje – medijacijski procesi

Uvjerenja o samoefikasnosti utječu na ponašanje preko četiri medijacijska procesa: izbora ciljeva i ustrajnosti, kognitivnih procesa, emocija i odabira okoline i aktivnosti (Bandura, 1997).

Izbor ciljeva i ustrajnost. Uvjerenja o samoefikasnosti utječu na izbor ciljeva i ciljevima usmjerene aktivnosti, koliko će se napora uložiti u dostizanju tih ciljeva, kao i koliko će se ustrajati kad se naiđe na poteškoće. Osobe koje imaju jak osjećaj samoefikasnosti neuspjeh pripisuju nedovoljnom ulaganju napora i sklonije su uložiti dodatan napor u savladavanju poteškoća. Oni koji sumnjaju u svoju samoefikasnost, u susretu s teškoćama smanjuju uloženi napor i brzo odustaju. Istraživanja pokazuju da su efikasni ravnatelji zaista uporniji u slijeđenju ciljeva i bolje se prilagođavaju promjenama (Osterman i Sullivan, 1996). Potvrđeno je, također, da razina samoefikasnosti utječe na napor koji će ravnatelji uložiti i na ustrajnost pri suočavanju s teškoćama (Tschanen-Moran i Gareis, 2004).

Kognitivni procesi. Kako se većina akcija prvo organizira u mislima, vjerovanje ljudi u osobnu efikasnost oblikuje tip anticipiranog scenarija koji oni konstruiraju i koji će eventualno isprobati. Oni koji imaju višu samoefikasnost, vizualiziraju uspješne scenarije koji će ih voditi u pozitivnom smjeru i koji će im pomoći u izvedbi te rezultirati visokim postignućem. Oni koji sumnjaju u svoju samoefikasnost, vizualiziraju neuspješne scenarije, snižavaju svoje aspiracije, kvalitetu izvedbe i susprežu se poduzeti bilo kakve aktivnosti čim pomisle da bi nešto moglo krenuti loše. Tako ravnatelj s visokom samoefikasnosti, iz ranije spomenutog primjera s uređenjem okoliša, već pri suočavanju s problemom očekuje da ga može riješiti te da će aktivnosti, koje će u svezi s tim poduzeti, dovesti do željenog ishoda.

Emocije. Uvjerenja o samoefikasnosti snažno utječu i na vrstu i na intenzitet emocionalnih reakcija na životne događaje. Niska uvjerenja o samoefikasnosti za postizanjem željenih ciljeva mogu voditi k anksioznosti, depresivnosti ili drugim emocijama, kao što je, na primjer, ljutnja. Takav emocionalni odgovor može djelovati na strategije suočavanja s konkretnom situacijom i daljnjem snižavanju procjena samoefikasnosti te dodatno otežati dostizanje željenih ishoda. Na primjer, ravnatelj, iz primjera s uređenjem okoliša škole, koji ima nižu samoefikasnost može biti nesretan i ljut jer očekuje negativan ishod ukoliko bi tražio pomoć u rješavanju problema. Doživljaji takvih emocija mogu

dodatno sniziti njegove procjene o mogućnostima uspješnog rješavanja problema i udaljiti ga od poduzimanja akcija potrebnih za dostizanje cilja. Bandura (1997) navodi da isti principi socijalno-kognitivne teorije o kauzalnom reciprocitetu djeluju i na odnos između samoefikasnosti, emocija i postignuća. Samoefikasnost utječe na raspoloženje i postignuće, ali i emocionalna stanja i postignuće važan su izvor na kojem se gradi uvjerenje o samoefikasnosti.

Odabir okoline i aktivnosti. Uvjerenja o samoefikasnosti utječu na odabir situacija i aktivnosti, što ima značajne posljedice za daljnje očekivanje samoefikasnosti. Ljudi obično odabiru situacije u kojima očekuju uspjeh, a izbjegavaju situacije za koje procjenjuju da su prezahtjevne za njih, u kojima bi mogli doživjeti neuspjeh. Preko takvih izbora ljudi stječu različite kompetencije, interese i društvene veze koje utječu na daljnje životno usmjerenje. Prema Banduri (1997), svaki faktor koji utječe na izbor ponašanja može snažno odrediti smjer osobnog razvoja. To se događa zbog toga što društveni utjecaji, koji se odvijaju u selekcioniranoj okolini, nastavljaju pospješivati određene kompetencije, vrijednosti i interese i nakon što je osjećaj efikasnosti determinirao ponašanja. Ukoliko ljudi, zbog niskih uvjerenja o samoefikasnosti, izbjegavaju ulazak u određene situacije ili bavljenje određenim aktivnostima (iako možda imaju odgovarajuće sposobnosti), oni sebi uskraćuju potencijalni uspjeh koji bi mogao promijeniti njihovo očekivanje samoefikasnosti na više i utjecati na buduća ponašanja i odabire. Kako navodi Sorić (2014), najadaptibilnijim bi bilo kad bi samoefikasnost malo nadilazila aktualnu razinu postignuća u određenom trenutku. Naime, i samoefikasnost, koja je znatno iznad trenutnih mogućnosti, može biti previše optimistična i rezultirati neuspjehom.

Izvori samoefikasnosti

Ljudi vjerovanja o samoefikasnosti formiraju na osnovi nekoliko izvora informacija koji nemaju jednaku važnost.

Najdjelotvorniji način formiranja uvjerenja o samoefikasnosti jest na osnovi **osobnih iskustava** u sličnim situacijama, i to zato što je to najvjerniji dokaz o tome je li netko nešto može ili ne. Uspješna prošla iskustva grade snažan osjećaj samoefikasnosti, dok ga neuspjeh potkopava, osobito ako se neuspjesi događaju prije nego se osjećaj efikasnosti jasno uspostavio. Nakon što se ljudi uvjere da imaju sposobnosti koje su im potrebne za uspjeh, oni su ustrajni i kad naiđu na poteškoće. Jerusalem i Schwarzer (1992) u svom su

eksperimentu pokazali da i kad se ispitanicima s visokom samoefikasnosti za određeni zadatak devet puta za redom kaže da su pogriješili (iako su u stvarnosti bili točni), procjene samoefikasnosti ostajale su pozitivne i njihova relativna snaga nije slabila. Lane, Lane i Kyprinaou (2004) u svom su istraživanju našli potvrdu da samoefikasnost proizlazi iz kognitivnih procjena prethodnog postignuća te da kognitivne procjene postignuća imaju snažniji utjecaj na samoefikasnost od objektivnih mjera postignuća.

Ovo potencira ulogu adekvatnih iskustava kojima bi trebao biti izložen ravnatelj s obzirom na svoju trenutnu razinu kompetencija, kao i adekvatnu pripremljenost ravnatelja za obavljanje tog posla. Na početku karijere samoprocjene početnih uspjeha ravnatelja utjecat će na njihova vjerovanja o profesionalnim sposobnostima za obavljanje tog posla u budućnosti. Takve prosudbe ravnatelja i njihova samoefikasnost bit će pod utjecajem više faktora, uključujući prethodna iskustava (ne)uspjeha, trenutnu razvijenost relevantnih vještina za uspješno obavljanje administrativnih poslova, trenutnu razinu pedagoških znanja i znanja o vođenju i upravljanju te kvalitetu formalnih i neformalnih iskustava s mentorima (Walker i Carr-Stewart, 2006).

Drugi izvor uvjerenja o samoefikasnosti predstavljaju **opažanja uspješnosti drugih** u sličnim situacijama. Promatranje drugih ljudi kako postižu uspjeh u određenim aktivnostima kao posljedicu može imati uvjerenje da i mi posjedujemo sposobnosti za poduzimanje sličnih aktivnosti te s tim u vezi i spremnost da se pokrenu ponašanja koje će voditi uspjehu. Na isti način, promatranje tuđih neuspjeha može rezultirati snižavanjem procjena o vlastitoj efikasnosti u takvim aktivnostima. Naravno, snaga ovog izvora manja je od osobnog iskustva i ovisi o opažačevoj procjeni sličnosti između njega i modela, važnosti modela za opažača, kao i o procjeni sličnosti problema pred kojim se nalazi opažatelj i model.

Instruktori i mentori mogu biti modeli koji značajno utječu na samoefikasnost ravnatelja, posebno početnika. Mentor često potiče postavljanje ciljeva, vodi tijekom ponašanja kojim se dostižu ti ciljevi i daje periodične povratne informacije o postignuću. Pri tome, jedan od važnijih elemenata jest uspostavljenost kvaliteta odnosa između mentora i učenika (Redmond, 1990, prema Propst i Koesler, 1998). U ovom kontekstu, za razvoj budućeg dobrog ravnatelja važno mu je osigurati dobar model. To se može osigurati, na primjer, kvalitetnim sustavom mentoriranja tijekom obrazovanja za ravnatelje.

Sljedeći je izvor vjerovanja o samoefikasnosti **uvjeravanje drugih**. Ljudi koje drugi uspiju uvjeriti da posjeduju sposobnosti i vještine potrebne za realizaciju određenih aktivnosti i ciljeva spremniji su pokrenuti potrebna ponašanja, ulažu više napora i ustrajniji su. Važnost ovog izvora očekivanja samoefikasnosti često je pod utjecajem procijenjene stručnosti i atraktivnosti onoga koji uvjerava, od strane pojedinca kojeg se uvjerava, kao i povjerenja koje pojedinac ima u tu osobu. Ipak, snaga ovog izvora obično je manja od prethodna dva.

Povratna je informacija jedan od načina koji može pozitivno djelovati na uvjerenje o samoefikasnosti kada osoba dostigne željeni ishod. Ipak, promatranje drugih i uvjeravanje drugih ne mora uvijek povećavati samoefikasnost jer ljudi vjeruju evaluacijama i povratnim informacijama onih za koje procjenjuju da su kompetentni u konkretnoj aktivnosti. Također, kada se povratne informacije daju bez dovoljno znanja i razumijevanja raspoloživosti sposobnosti i vještina (mogućnosti) neke osobe za uspješno izvođenje zadatka, vjerojatnije je da će takve povratne informacije dovesti do razvoja sumnje kod te osobe, uz smanjivanje povjerenja u onoga tko daje takve povratne informacije (Bandura, 1997). Zato je posebno važno stvoriti uvjete za točnu, objektivnu, brzu i specifičnu povratnu informaciju, kakvu često može pružiti kvalitetan mentor. Još jednom se naglašava da je povratna informacija posebno značajna u situacijama kad osoba nije u mogućnosti sama procijeniti vlastitu izvedbu, odnosno postignuće, jer još nema dovoljno vlastitih iskustava.

I četvrti je izvor informacija **psihofizičko stanje** osoba koje prosuđuju svoje sposobnosti. Kao što je već ranije u tekstu navedeno, osobe neka svoja tjelesna i emocionalna stanja doživljavaju kao smetnju u određenim aktivnostima i pod takvim utjecajem imaju niži nivo očekivanja osobne efikasnosti. Takva su stanja umor, boli, neka raspoloženja, ali i anksioznost i depresivnost, koji djeluju negativno na očekivanja samoefikasnosti. Ravnatelji su često suočeni s nepredvidljivom, a ponekad i neprijateljskom okolinom i problemima koje trebaju rješavati. Također, nedovoljna sredstva, porast administrativnih poslova, neodgovarajući uvjeti, rješavanje konfliktnih situacija, rješavanje konflikata između osobnih, profesionalnih i organizacijskih vrijednosti mogu utjecati na doživljaj lošijeg psihofizičkog stanja (Walker i Carr-Stewart, 2006). To za posljedicu može imati smanjivanje kapaciteta za rješavanje nadolazećih problema i snižavanje procjena samoefikasnosti. S druge strane, izloženost primjerenim iskustvima i zadacima, kakvu bi trebalo osigurati kroz obrazovanje i mentorski rad, osobito na početku karijere, pomaže izbjegavanju osjeća-

ja anksioznosti i na taj način dodatno jača samoefikasnost i učinak u zadatku (Bandura, 1997).

Osobe stječu svoj osjećaj samoefikasnosti kroz interpretaciju i integraciju svih izvora samoefikasnosti. Doprinos svakog od ovih izvora ovisi o području na koje se odnosi, kao i o kognitivnim strategijama pojedinca. Iako, kao što je rečeno, vlastito iskustvo obično ima najveći doprinos.

Mora se naglasiti da je ono što određuje uvjerenje o samoefikasnosti za specifičan zadatak u specifičnoj situaciji najčešće rezultat *distalnih* (prošla iskustva) i *proksimalnih* (neposredno iskustvo) informacija iz svih izvora. Na primjer, očekivanje samoefikasnosti nekog ravnatelja za uvođenje informacijsko-komunikacijskih tehnologija u nastavu bit će pod utjecajem distalnih informacija koje uključuju njegova prošla iskustva u sličnim situacijama (npr. druge situacije koje su zahtijevale promjenu), prošle uspjehe ili neuspjehe drugih ravnatelja u uvođenju tih promjena, ranija uvjerenja drugih, njemu značajnih osoba, u mogućnost postizanja uspjeha, kao i prošla iskustva s tjelesnim i emocionalnim stanjima u sličnim situacijama. Istovremeno, proksimalne informacije uključivat će, na primjer, trenutni uspjeh ili neuspjeh drugih, njemu sličnih ravnatelja, njegovo trenutno tjelesno i emocionalno stanje, interpretaciju reakcija drugih osoba za vrijeme svakodnevnog obavljanja ravnateljskog posla koje bi mogle ukazivati na njegovu veću ili manju uspješnost u tom zahtjevnom poslu. Kao što neposredne posljedice imaju veći utjecaj na ponašanje nego udaljene posljedice, tako i proksimalne informacije o samoefikasnosti imaju snažnije efekte na trenutnu samoefikasnost od distalnih informacija.

Mjerenje samoefikasnosti

Prilikom mjerenja samoefikasnosti vodi se računa o tome da očekivanja samoefikasnosti variraju kroz tri dimenzije. Tako govorimo o veličini, snazi i općenitosti.

Veličina se odnosi na broj „koraka“ u ponašanju (s obzirom na porast težine zadatka ili prijatnje) za koje osoba misli da ih može uspješno realizirati. Na primjer, neki ravnatelj može vjerovati da će u zahtjevanom roku stići pripremiti određeno izvješće ukoliko je dovoljno odmoran, a trenutni mu uvjeti na poslu omogućavaju dobru koncentraciju. Međutim, ne vjeruje da će to moći ako je umoran, a na poslu je prisutno više problema koji ometaju njegovu usmjerenost na sastavljanje izvješća. Znači, pod određenim okolnostima pojedinac

može imati visoku samoefikasnost, dok pod drugim, za njega otežavajućim okolnostima, za isti zadatak može imati nižu samoefikasnost.

Snaga uključuje stupanj uvjerenja osobe da može uspješno realizirati neka ponašanja. Na primjer, dvije osobe vjeruju da mogu uspješno završiti obrazovanje za ravnatelja. Međutim, one se mogu razlikovati po stupnju uvjerenja, u smislu da je jedna sigurnija u svoj uspjeh.

I konačno, **općenitost** se odnosi na to koliko se iskustva osobnog uspjeha ili neuspjeha, koja utječu na očekivanja samoefikasnosti u specifičnim aktivnostima, generaliziraju na očekivanja samoefikasnosti u sličnim aktivnostima ili kontekstima. Tako, na primjer, neki ravnatelj na temelju uspjeha koji je postigao u manjoj školi može očekivati da će biti uspješan i u većoj školi.

Kako procjene efikasnosti variraju s obzirom na vrstu aktivnosti i s obzirom na specifičnosti situacije u kojoj se procjena vrši, Bandura (1997) je mišljenja da preciznu predikciju ljudskog ponašanja omogućavaju jedino mjere samoefikasnosti koje su točno prilagođene i usko ograničene na područje psihičkog funkcioniranja koje se ispituje. Zaista, brojna istraživanja, koja su pokrenuta pojavom teorije efikasnosti, pokazala su da su znatno bolji prediktori ponašanja specifičnije mjere samoefikasnosti od općih. On naglašava da mjere samoefikasnosti izvan konteksta imaju slabu prediktivnu valjanost. A optimalna razina općenitosti, s kojom se samoefikasnost procjenjuje, morala bi varirati u zavisnosti od toga što netko predviđa i od stupnja predviđanja situacijskih zahtjeva. Pa ipak, iako je u osnovi teorije situacionističko shvaćanje ljudskog ponašanja, Bandura se slaže da postoje neki uvjeti pod kojima se procjene efikasnosti mogu generalizirati različitim aktivnostima, na primjer, kad različiti zadatci zahtijevaju upotrebu sličnih vještina. Razvoj i upotreba sposobnosti bile bi višestruko ograničene kad ne bi uopće bilo transfera uvjerenja o samoefikasnosti posredstvom aktivnosti i situacija. Ljudi bi morali uspostavljati osjećaj efikasnosti iznova, za svaku situaciju. Takva ekstremna specifičnost, ali i nediskriminativni transfer ne bi bili u funkciji prilagodbe.

Prema Bezinoviću (1988), percepcija opće efikasnosti ne može neposredno utjecati na ponašanje u konkretnim situacijama prvenstveno zbog heterogenosti mogućih situacija koje pred pojedinca postavljaju različite zahtjeve i gdje do izražaja dolazi neograničeni broj specifičnih aspekata efikasnosti. Unatoč tome, može se pretpostaviti da se situacijska očekivanja osobne efikasnosti barem dijelom temelje na općoj efikasnosti kao stabilnijem obilježju ličnosti. I opća i situacijska percepcija osobne efikasnosti proizlaze iz istog mentalnog

sustava. Stoga je teško vjerovati da su posve odijeljeni konstrukti, već bi oni trebali funkcionirati u izvjesnom skladu. Osoba koja sebe općenito percipira efikasnijom, najvjerojatnije će sebe percipirati efikasnijom i u većem broju različitih situacija, u odnosu na osobu koja sebe smatra neefikasnom. U tom bi se smislu opća samoefikasnost odnosila na sposobnost suočavanja u širokom rasponu različitih situacija i aktivnosti. Bezinović zaključuje da su situacijski determinirane percepcije osobne efikasnosti presudne za konkretno prilagođavanje problemskim situacijama u svakodnevnom životu, ali da opća percepcija osobne efikasnosti ima ključnu ulogu za opću prilagodbu pojedinca te da je bitna za održavanje relativne konzistentnosti sveukupnog samopoimanja.

Pitanje općenitosti, odnosno specifičnosti procjena samoefikasnosti, osobito su nam važna zbog činjenice da posao ravnatelja uključuje brojne zadatke iz sasvim različitih područja. Ono što je poznato, jest da ravnatelji nemaju jednaku samoefikasnost za sva područja svog rada. Federici i Skaalvik (2011) iznose pretpostavku da oni vjerojatno pri obavljanju svog posla veću važnost daju onim područjima rada u kojima imaju višu samoefikasnost, a zanemaruju druga područja, ona za koja im je samoefikasnost niža. O tome bi se moralo voditi računa prilikom oblikovanja edukacija za ravnatelje. Naime, očito je da razlike u samoefikasnosti mogu proizvesti velike razlike u djelokrugu rada ravnatelja, što se može odraziti na bitne različitosti u obrazovnim ishodima i kvaliteti ustanova kojima upravljaju.

Upitnici za mjerenje samoefikasnosti ravnatelja

Samoefikasnost se mjeri upitnicima koji se, u skladu s gore navedenim, moraju odnositi na specifične aktivnosti vezane za posao ravnatelja. U svijetu se koristi nekoliko upitnika za mjerenje samoefikasnosti ravnatelja. Kao primjer spomenut ćemo tri češće navođena u literaturi. To su *Principal Sense of Efficacy Scale* (PSES), čiji su autori Tschannen-Moran i Gareis (2004), *The Professional Self-Efficacy of the School Principal* (Brama, 2004) i *Norwegian Principal Self-Efficacy Scale* (NPSES), koju su izradili Federici i Skaalvik (2011). U svim slučajevima radi se o upitnicima koji mjere samoefikasnost u više različitih područja rada ravnatelja. Najčešće su uključene procjene samoefikasnosti u području upravljanja, vodstva, međuljudskih odnosa, poučavanja i administrativnih poslova.

Niti jedan od navedenih upitnika nije preveden i prilagođen za upotrebu na našem govornom području. Koliko nam je poznato, razvoj upitnika za mjerenje samoefikasnosti ravnatelja kod nas tek se očekuje. Međutim, treba naglasiti da postoje razlike u poslovima koje obavljaju ravnatelji u različitim zemljama, pa se pri razvoju i eventualnoj kulturološkoj prilagodbi upitnika za mjerenje samoefikasnosti ravnatelja za primjenu u različitim zemljama o tome mora voditi računa. Također, postojeći upitnici moraju se povremeno revidirati zbog promjena u obrazovnom sustavu, a koje uključuju i promjene u obvezama ravnatelja.

Dosadašnja istraživanja samoefikasnosti ravnatelja

U nastavku ćemo dati kratak pregled dosadašnjih istraživanja samoefikasnosti ravnatelja. Iako su prva ovakva istraživanja započela još 90-tih godina prošlog stoljeća, tek zadnjih 10-ak godina počinje ozbiljnije bavljenje istraživača ovom temom. Naime, kako je već rečeno, sve je jasnije da ravnatelji imaju veliku i nezaobilaznu ulogu za postizanje kvalitete obrazovanja kojem se teži.

Istraživanja su se usmjerila prema nekoliko važnih aspekata ponašanja ravnatelja i njegove radne okoline.

Ustrajnost u dostizanju ciljeva. Kako navode Tschannen-Moran i Gareis (2005), ravnatelji koji imaju višu samoefikasnost uporniji su u dostizanju ciljeva i fleksibilniji su pri tome. Naime, spremniji su prilagođavati strategije kontekstualnima uvjetima. Pri susretu s teškoćama u ostvarivanju ciljeva trenutnu nemogućnost rješavanja problema neće odmah smatrati neuspjehom, a strategije koje nisu dale rezultate češće će zamijeniti uspješnijima. Općenito, upravljaju svojim očekivanjima na način da ih bolje usklađuju sa stvarnim situacijama.

S druge strane, ravnatelji koji imaju nisku samoefikasnost osjećaju se nesposobnima kontrolirati okolinu i rjeđe odabiru adekvatne strategije. Strategije teže modificiraju u uvjetima kada to okolnosti zahtijevaju, a kad naiđu na teškoće, vjerojatnije je da će ustrajati u neefikasnim načinima rješavanja problema te će biti skloniji okrivljavanju drugih za počinjene greške. Također, imaju više poteškoća u uočavanju prilika i razvijanju sustava podrške iz okoline (Osterman i Sullivan, 1996). Češće se osjećaju frustrirano i anksiozno i izvještavaju o više doživljenog stresa tijekom obavljanja posla (Lyons i Murphy, 1994). Lyons i Murphy ustanovili su da neefikasni ravnatelji općenito češće ko-

riste vanjske izvore pri upravljanju kako bi natjerali djelatnike na poduzimanje željenih aktivnosti, dok efikasni ravnatelji koriste unutarnje izvore kako bi vodili i postavili primjere koje bi djelatnici slijedili.

Angažiranost na poslu. Istraživanja pokazuju značajnu povezanost samoefikasnosti i angažiranosti na poslu. Angažirani su zaposlenici oni koji imaju visoku samoefikasnost i vjeruju da se mogu uspješno nositi s različitim zahtjevima i kontekstima na poslu (Federici i Skaalvik, 2011; Halbesleben, 2010; Prieto, 2009; Xanthopoulou, Bakker, Demerouti i Schaufeli, 2007). Tako, na primjer, Bakker i suradnici (2006, prema Federici i Skaalvik, 2011) pronalaze da ravnateljice s visokom samoefikasnošću postižu visok rezultat u angažiranosti na poslu, kao i značajnu povezanost između njihove angažiranosti i pozitivnih procjena nastavnika o postignućima i vodstvu takvih ravnateljica. Rezultati su pokazali da što su ravnateljice bile više angažirane, to su bile uspješnije u nošenju s različitim problemima na poslu.

Spremnost na promjene. Dimmock i Hattie (1996) ustanovili su da je samoefikasnost ravnatelja bitan element tijekom procesa restrukturiranja škole. Istraživanja u različitim školskim okruženjima pokazuju da škole s najznačajnijim promjenama u postignuću učenika imaju ravnatelje koji su u stanju upravljati promjenama i poboljšanjima te koji postavljaju realistične i dostižne ciljeve (Negis-Isik i Derinbay, 2015; Ozer, 2013).

Zadovoljstvo poslom. U više istraživanja potvrđeno je da su ravnatelji s višom samoefikasnošću zadovoljniji poslom (Federici i Skaalvik 2011; Federici i Skaalvik 2012; Tschannen-Moran i Gareis, 2004). Smatra se da zadovoljstvo poslom može biti zaštitni faktor od negativnih utjecaja stresa na poslu (Saane, Sluiter, Verbeek i Frings-Dresen, 2003). Istraživanja na zamjenicima ravnatelja pokazala su da je zadovoljstvo poslom povezano s njihovim uvjerenjima o korištenju vlastitih talenata i vještina, osjećajem postignuća i poboljšanja školskog sustava (Sutter 1996).

Podrška okoline. Istraživanje koje su proveli Tschannen-Moran i Gareis (2005) pokazalo je da ravnatelji s višom samoefikasnosti imaju veću podršku ne samo od nastavnika i drugih zaposlenika škole nego i od roditelja i učenika. Naravno, moguće je objašnjenje da upravo viša razina podrške iz okoline doprinosi većoj efikasnosti ravnatelja. Međutim, isto tako, moguće je da su upravo ravnatelji koji imaju višu samoefikasnost u stanju priskrbiti veću podršku za svoj rad. Prema ranije spomenutim Bandurininim načelima recipročnog utjecaja ponašajnih, osobnih i okolinskih faktora, moguća su oba objašnjenja

istovremeno. Važno je naglasiti da su rezultati ovog istraživanja pokazali da što ravnatelji imaju više podrške od roditelja, to je više imaju i od učenika, što zasigurno rad u školi i dostizanje zajedničkih željenih ishoda čini vjerojatnijim.

Poučavanje. Posljednjih je godina uočeno da ravnatelji mogu postići ciljeve škole jedino poticanjem napora nastavnika da poboljšaju poučavanje i učenje u razredu (Hallinger, Lee i Ko, 2014). Na temelju istraživanja koje su proveli Smith, Guarino, Strom i Adams (2006) može se zaključiti da je kvaliteta poučavanja nastavnika i učenja učenika također pod utjecajem samoefikasnosti ravnatelja. To se posebno odnosi na dostupnost materijala za poučavanje, administrativnu i donekle financijsku podršku procesu poučavanja i učenja koju ravnatelji s višom samoefikasnosti mogu osigurati u većoj mjeri od onih s niskom samoefikasnosti (Tschannen-Moran i Gareis, 2005). Također, ravnatelji s višom samoefikasnosti upoznati su s radom svojih nastavnika. Licklider i Niska (1993) pronašli su da je razina samoefikasnosti ravnatelja povezana s kvalitetnim praćenjem rada nastavnika. Istovremeno, nastavnici takve ravnatelje procjenjuju kao inspirativne i stimulativne voditelje, što se prema rezultatima istraživanja pokazuje važnim za motivaciju nastavnika za poučavanje (Federici i Skaalvik, 2011).

Samoefikasnost nastavnika i kolektivna samoefikasnost. Tschannen-Moran i Gareis (2005) naglašavaju da je ponašanje ravnatelja škole usko povezano s uvjerenjem o samoefikasnosti samih nastavnika. Kada ravnatelj kod nastavnika potakne zajednički osjećaj smisla i svrhovitosti u postizanju ciljeva, kada modelira adekvatno ponašanje, onda i nastavnici imaju višu samoefikasnost. O višoj samoefikasnosti izvještavaju i nastavnici koji rade u školama u kojima im ravnatelji dozvoljavaju određenu autonomiju, ali koji su istovremeno, barem u nekoj mjeri, zaštićeni od mogućih ometajućih faktora. Modlin (1997, prema Ware i Kitsantas, 2011) pronalazi da ravnatelji s visokom samoefikasnosti češće imaju nastavnike koji smatraju da upravo nastavnici imaju glavnu ulogu u motivaciji i ponašanju u školi. Takvi se nastavnici više fokusiraju na potrebe učenika i škole u odnosu na one čiji ravnatelji imaju nisku samoefikasnost. Na uzorku od gotovo 27 000 nastavnika i 7000 ravnatelja, Ware i Kitsantas (2007) ustanovljuju da je posvećenost nastavnika veća kad nastavnici vjeruju da su efikasni u dobivanju podrške ravnatelja, da imaju utjecaja na politiku škole i da kontroliraju vlastito poučavanje. S obzirom na dobivene nalaze, Ware i Kitsantas (2011) preporučuju da ravnatelji vode računa o tome da nastavnicima i drugim djelatnicima škole bude jasno što se od njih očekuje, da budu informirani i aktivno sudjeluju u relevantnim stvarima za funkcioniranje škole. Intere-

santno je napomenuti da je Aderhold (2005, prema Nye, 2010) utvrdio visoku povezanost između samoefikasnosti za vođenje kod ravnatelja i ponašanja ravnatelja koja su se odnosila na praćenje rada nastavnika, diskusije s nastavnicima i razgovore s nastavnicima o učenju učenika, uključenost nastavnika u razvoj kurikuluma i poučavanja, kao i poticanje angažiranja djelatnika u donošenju odluka.

Važno je navesti još jednu varijablu koja bitno utječe na efikasnost škole. Radi se o *kolektivnoj samoefikasnosti*, a u kontekstu škole možemo je odrediti kao uvjerenje djelatnika da posjeduju sposobnosti i vještine te su u stanju poduzeti potrebne akcije koje će školu dovesti do željenih ishoda (Hoy, Sweetland i Smith, 2002). Uvjerenje u kolektivnu efikasnost jedno je od važnijih pitanja povezanih s timskom motivacijom i postignućem. Tako se, na primjer, pokazalo da se nakon neuspjeha postignuće visokoefikasne grupe značajno poboljšalo, dok se postignuće niskoefikasne grupe smanjilo u kasnijim pokušajima (Hodges i Carron, 1992). Izvori kolektivne samoefikasnosti povezuju se s prethodnim visokim postignućima, grupnom kohezijom i uspješnim vodstvom. Ware i Kitsantas (2007) nalaze pozitivnu povezanost kolektivne samoefikasnosti i predanosti nastavnika.

Školska klima. Ponašanja ravnatelja koja vode stvaranju zdrave školske klime, u kojoj vlada dobra atmosfera i u kojoj je naglasak na postignućima koja su u skladu s potencijalima učenika, također pridonose razvoju više samoefikasnosti kod svih uključenih aktera (Hoy i Woolfolk, 1993; Moore i Esselman, 1992; sve prema Tschannen-Moran i Gareis 2005). U takvim školama postignuća učenika zaista su veća, a značajno je manje problema s nasiljem među vršnjacima.

Stres, izgaranje na poslu i odustajanje. Više istraživanja pokazalo je da je izgaranje na poslu povezano sa zadovoljstvom poslom i samoefikasnosti (Federici i Skaalvik, 2012), smanjenim postignućima i reduciranom predanošću poslu (Tomic i Tomic, 2008), kao i zdravstvenim problemima vezanim sa stresom (Maslach, Schaufeli i Leiter, 2001). Od stresora povezanih s poslom, s izgaranjem na poslu, visoko je povezana preopterećenost i vremenski pritisak. Drugi najčešće navođeni razlozi izgaranja na poslu jesu udovoljavanje organizacijskim pravilima i politikama, izrazito visoka samonametnuta očekivanja, porast zahtjevnosti posla i smanjivanje autonomije (Friedman 1995, 1998, 2002; Sari, 2005; Whitehead, Ryba i O'Driscoll, 2000; Whitaker, 1995). Istraživanja izgaranja na poslu kod ravnatelja pokazuju da su upravo pro-

blemi s nastavnicima i odnosi sa zahtjevnim roditeljima glavni stresori koji mogu voditi takvim ishodima (Friedman, 2002). Konkretno, izgaranje na poslu ravnatelja povezano je s iscrpljenošću i pomanjkanjem osjećaja postignuća, kao i s negativnim stavovima i pomanjkanjem podrške nastavnika, roditelja i učenika (Federici i Skaalvik, 2012). Ovi problemi mogu biti pojačano izraženi u velikim školama jer se pokazalo da je upravo u školama koje imaju preko 1000 učenika vjerojatnost izgaranja na poslu ravnatelja značajno veća (Ozer, 2013). Federici i Skaalvik u svom su istraživanju ustanovili da je izgaranje na poslu ujedno bio i najjači prediktor motivacije za odustajanje od posla.

Istraživanja pokazuju da samoefikasnost može biti zaštitni faktor protiv misli o odustajanju od posla (McNatt i Judge, 2008; Niu 2010). Naime, ravnatelji s niskom samoefikasnosti nesigurniji su i više sumnjaju u svoje sposobnosti uspješnog nošenja s važnim zadacima u odnosu na ravnatelje s visokom samoefikasnosti. Kombinacija visoke odgovornosti i ponavljajućeg osjećaja nesigurnosti i sumnji vrlo je stresna i može voditi emocionalnoj iscrpljenosti. Emocionalna iscrpljenost smanjuje zadovoljstvo poslom, a dugotrajno vodi i izgaranju na poslu. Tako će niska samoefikasnost, nisko zadovoljstvo poslom i visoko izgaranje na poslu tijekom nekog vremena dovesti do odustajanja. Slični odnosi dobiveni su i u drugim istraživanjima (Chen i Scannapieco, 2010) i ukazuju na to da je viša samoefikasnost preventivan faktor od odustajanja od posla ravnatelja. Interesantno je spomenuti i nalaz da što je uvjerenje o samoefikasnosti ravnatelja bilo više, to je bilo vjerojatnije da bi oni ponovno izabrali isti posao (Tschannen-Moran i Gareis, 2005).

Promjene u samoefikasnosti u funkciji radnog iskustva

Tek su se u posljednjih nekoliko godina pojavila istraživanja koja su se bavila pitanjem promjena u samoefikasnosti u funkciji iskustva na ravnateljskom radnom mjestu. Na prvi pogled može se činiti da će sa stjecanjem iskustva samoefikasnost rasti. Međutim, rezultati prvih istraživanja u tom području možda najviše govore o velikoj složenosti ravnateljskog posla. Tako Ozer (2013) iznosi da ravnatelji između 11 i 20 godina ravnateljskog staža imaju nižu samoefikasnost od onih do 10 godina i onih preko 21 godine staža. Pretpostavlja se da u prvim godinama rada u uvjerenju o samoefikasnosti sudjeluje i ambicioznost ravnatelja koja im pomaže u osjećaju sigurnosti da se mogu nositi s izazovima posla. Nakon nekoliko prvih godina dobivaju realističniju sliku o

vlastitim mogućnostima, što dovodi do privremenog snižavanja samoefikasnosti. Drugo istraživanje, kako navodi Fisher (2014), pokazuje da ravnatelji u prvoj godini rada imaju višu samoefikasnost od ravnatelja s 2 do 6 godina radnog iskustva u tom zanimanju. Slično kao i u prethodnom istraživanju, čini se da se novi ravnatelji, tek izabrani, smatraju sposobnima, i vjeruju da imaju potpunu kontrolu nad onim što se događa ili će se događati na poslu. Međutim, tijekom prve godine rada ravnatelji počinju stjecati širu sliku o zahtjevnosti novog posla, kao i o vlastitim i inim ograničenjima koja konačno vode snižavanju samoefikasnosti. Oba navedena autora smatraju da novi ravnatelji nemaju pravu predodžbu o radnom mjestu na koje dolaze, a najčešće nemaju niti adekvatno obrazovanje koje bi ih bolje pripremio na ono što ih čeka. Većina ravnatelja dolazi iz redova nastavnika, koji često imaju uvid u samo jedan dio poslova i zadataka ravnatelja, a prije stupanja na radno mjesto ravnatelja nisu imali nikakvih iskustava u vođenju odgojno-obrazovne ustanove. Za sada, tek u manjem broju zemalja na ravnateljsku poziciju dolaze osobe koje su uz posao nastavnika završile i dodatno obrazovanje za ravnatelja. Neki od njih nastavljaju se usavršavati i nakon postavljanja, pa i nakon više godina rada na ravnateljskom mjestu. Zbog važnosti obrazovanja za razvoj i prosperitet društva i uloge ravnatelja u postizanju željenih ishoda, sve se veći broj zemalja usmjerava prema sustavu obrazovanja ravnatelja. Rezultati istraživanja u kojima su se provjeravali efekti obrazovanja budućih ravnatelja na njihovo kasnije funkcioniranje na ravnateljskim mjestima pokazuju da je, prema iskazima tih ravnatelja, ono bilo ključno za suočavanje s profesionalnom praksom (Nicholson i sur., 2005, prema Bouchamma, Basque i Marcotte, 2014). Fisher (2011) je u svom istraživanju pokazao da trening za buduće ravnatelje u trajanju od dvije godine, koji osim teorijskih predmeta uključuje praktičan rad i mentorstvo, može značajno povećati njihovo uvjerenje o samoefikasnosti. Drugi autori također naglašavaju važnost adekvatnog obrazovanja ravnatelja za stjecanje važnih kompetencija i vještina ravnatelja koje će im pomoći u izvođenju aktivnosti koje su neophodne za postizanje željenih ishoda u školama koje vode (Schleicher, 2015; Sun i Leithwood, 2015; Tschannen-Moran i Gareis, 2005; Versland, 2009).

Zaključak

Rezultati istraživanja pokazuju da je samoefikasnost, kao uvjerenje pojedinca o vlastitim sposobnostima organiziranja i izvršavanja određenih akcija potrebnih za ostvarenje željenih ishoda, povezana s čitavim nizom osobina i ponašanja ravnatelja koje mogu olakšati ili otežati postizanje željenih obrazovnih ciljeva. Oni koji imaju višu samoefikasnost, više su angažirani na poslu, uporniji su i fleksibilniji u dostizanju ciljeva te općenito spremniji na promjene koje se stalno događaju unutar sustava obrazovanja. Također, doživljavaju više podrške, ne samo od nastavnika i drugih zaposlenika škole nego i od roditelja i učenika. Utvrđeno je da ravnatelji s višom samoefikasnosti češće kao suradnike u školi imaju nastavnike koji također imaju višu samoefikasnost, što olakšava postizanje zajedničkih obrazovnih ciljeva te utječe na razvoj bolje školske klime. Samoefikasnost je važna i za kvalitetu poučavanja nastavnika i za učenje učenika, posebno preko osiguravanja dostupnosti materijala te administrativne i financijske podrške procesu poučavanja i učenja, koju su u stanju osigurati ravnatelji s višom samoefikasnosti u većoj mjeri od onih s niskom samoefikasnosti. Pokazuje se da samoefikasnost ima zaštitnu ulogu u odnosu na izgaranje na poslu i posljedično na odustajanje od posla. Općenito su ravnatelji s višom samoefikasnosti zadovoljniji poslom i spremniji ponovno odabrati isto zanimanje. Važno je naglasiti rezultate istraživanja, prema kojima adekvatna permanentna edukacija ravnatelja, osobito tijekom prvih godina rada, može u značajnoj mjeri utjecati na razvoj samoefikasnosti i uspješnost u obavljanju ovog kompleksnog posla.

PITANJA ZA RAZMIŠLJANJE, REFLEKSIJU I SAMOVREDNOVANJE

- ✓ Razmislite o medijacijskim procesima kojima uvjerenja o samoefikasnosti utječu na ponašanje. U kontekstu toga opišite moguće razlike u ponašanju ravnatelja koji ima visoku samoefikasnost za obavljanje administrativnog dijela posla i onoga koji ima nisku samoefikasnost za te poslove. Zatim promislite o tome što bi trebao raditi onaj ravnatelj koji ima nisku samoefikasnost kako bi ona porasla.
- ✓ Prisetite se nekoliko zadataka različite razine složenosti koje ste trebali obaviti u posljednje vrijeme. Neka dio tih zadataka budu oni koje ste već ranije obavljali, a dio koje ste prvi put trebali raditi. Sad se prisjetite svojih očekivanja prije nego ste krenuli u obavljanje tih zadataka. Jeste li očekivali da ćete ih moći izvršiti? Na čemu su se temeljila vaša očekivanja? Možete li prepoznati neke izvore samoefikasnosti u osnovi vašeg očekivanja (ne)uspjeha?
- ✓ Razmislite o tome što sve uključuje posao ravnatelja. Ako već radite kao ravnatelj, prisjetite se poslova koje rado obavljate i onih koji vam nisu dragi. Ima li poslova koje izbjegavate raditi ili ih uopće ne radite? Koji su, po vama, razlozi tome? U kontekstu onoga što ste naučili o samoefikasnosti biste li neke razloge mogli objasniti vašom višom ili nižom samoefikasnošću u tom području? Ako još ne radite kao ravnatelj za primjer u analizi odaberite neki posao koji radite ili ste nekad radili, iako nije povezan s ravnateljskim poslom.
- ✓ Biste li mogli objasniti zašto je u osnovi teorije samoefikasnosti situacionističko shvaćanje ljudskog ponašanja? Postoje li neki uvjeti pod kojim se procjene efikasnosti mogu generalizirati u različitim aktivnostima? Kako bi se to moglo reflektirati na obavljanje posla ravnatelja?
- ✓ Navedite nekoliko istaknutih razlika u ponašanju ravnatelja s visokom i niskom samoefikasnosti koje su utvrđene u dosadašnjim istraživanjima.
- ✓ Može li obrazovanje utjecati na porast samoefikasnosti? Može li samoefikasnost utjecati na obrazovanje?
- ✓ Mislite li da je obrazovanje ravnatelja potrebno? Argumentirajte svoj odgovor. Možete li naći protuargumente?

Definicije ključnih pojmova

Samoefikasnost – uvjerenje pojedinca o vlastitim sposobnostima organiziranja i izvršavanja određenih akcija potrebnih za ostvarenje željenih ishoda

Očekivanje ishoda – uvjerenje pojedinca da će određeno ponašanje dovesti do željenog ishoda

Medijacijski procesi – odabir situacija i aktivnosti, izbor ciljeva i ustrajnost, kognitivni procesi i emocije

Izvori samoefikasnosti – osobno iskustvo, opažanje iskustva drugih, uvjeravanje drugih (persuazija) i opažanje psihofizičkog stanja

Kolektivna samoefikasnost – u kontekstu škole možemo je odrediti kao uvjerenje djelatnika da posjeduju sposobnosti i vještine te su u stanju poduzeti potrebne akcije koje će školu dovesti do željenih ishoda

Literatura

1. Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84,191-215.
2. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W.H. Freeman and company.
3. Bezinović, P. (1988). *Percepcija osobne kompetentnosti kao dimenzija samopoimanja*. Neobjavljena doktorska disertacija. Zagreb: Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta.
4. Bouchamma, Y., Basque, M. i Marcotte, C. (2014). School management competencies: Perceptions and self-efficacy beliefs of school principals. *Creative Education*, 5, 580–589.
5. Brama, R. (2004). The professional self-efficacy of school principals. Neobjavljena doktorska disertacija. Jerusalem: Hebrew University.
6. Chen, S. i Scannapieco, M. (2010). The influence of job satisfaction on child welfare worker's desire to stay: An examination of the interaction effect of self-efficacy and supportive supervision. *Children and Youth Services Review*, 32, 482–486.
7. Dimmock, C. i Hattie, J. (1996). School principals' self-efficacy and its measurement in a context of restructuring. *School Effectiveness and School Improvement*, 7, 1, 62–75.

8. Federici, R. A. i Skaalvik, E. M. (2011). Principal self-efficacy and work engagement: Assessing a Norwegian Principal Self-Efficacy Scale. *Social Psychology of Education*, 14, 575–600.
9. Federici, R. A. i Skaalvik, E. M. (2012). Principal self-efficacy: relations with burnout, job satisfaction and motivation to quit. *Social Psychology of Education*, 15, 295–320.
10. Fisher, Y. (2011). The sense of self-efficacy of aspiring principals: exploration in a dynamic concept. *Social Psychology of Education*, 14, 93–117.
11. Fisher, Y. (2014). The timeline of self-efficacy: Changes during the professional life cycle of school principals. *Journal of Educational Administration*, 52, 1, 58–83.
12. Friedman, I.A., (1995). Measuring school principal experienced burnout. *Educational & Psychological Measurement*, 55(4), 641–651.
13. Friedman, I. A. (1998). Role pressures in school principals' work as predictors of burnout. *Megamot*, 40(2), 218–243.
14. Friedman, I. A. (2002). Burnout in school principals: Role related antecedents. *Social Psychology of Education*, 5(3), 229–251.
15. Halbesleben, J. R. B. (2010). A meta-analysis of work engagement: Relationships with burnout, demands, resources and consequences. In A. Bakker i M. P. Leiter (ur.), *Work engagement. A handbook of essential theory and research*. (str. 102–117). New York: Psychology Press.
16. Hallinger, P., Lee, M. i Ko, J. (2014). Exploring the impact of school principals on teacher professional communities in Hong Kong. *Leadership and Policy in Schools*, 13, 229–259.
17. Hodges, L. i Carron, A. V. (1992). Collective efficacy and group performance. *International Journal of Sport Psychology*, 23, 48–59.
18. Hoy, W. K., Sweetland, S. R. i Smith, P. (2002). Toward an organizational model of achievement in high schools: The significance of collective efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 38(1), 77–93.
19. Jerusalem, M. i Schwarzer, R. (1992). Self-efficacy as a resource factor in stress appraisal processes. In R. Schwarzer (ur.), *Self-efficacy: Thought control of action*. (str. 195–213). Washington, DC: Hemisphere.
20. Kala, S. R. (2015). Different approaches to the professional development of principals: A comparative study of New Zealand and Singapore. *School Leadership & Management*, 35, 5, 524–543.
21. Lane, J., Lane, A.M. i Kyprinaou, A. (2004). Self-efficacy, self-esteem and their impact on academic performance. *Social Behavior and Personality*, 32, 3, 247–256.

22. Licklider, B. L., i Niska, J. M. (1993). Improving supervision of cooperative learning: A new approach to staff development for principals. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 6(4), 367–378.
23. Lyons, C. A. i Murphy, M. J. (1994). Principal self-efficacy and the use of power. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
24. Maslach, C., Schaufeli, W. B. i Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397–422.
25. McNatt, D. B. i Judge, T. A. (2008). Self-efficacy intervention, job attitudes, and turnover: A field experiment with employees in role transition. *Human Relations*, 61(6), 783–810.
26. Negis-Isik, A. i Derinbay, D. (2015). Principals' sense of efficacy scale: Validity and reliability study. *Eurasian Journal of Educational Research*, 60, 1–16.
27. Niu, H. J. (2010). Investigating the effects of self-efficacy on foodservice industry employees' career commitment. *International Journal of Hospitality Management*, 29(4), 743–750.
28. Nye, G. D. (2008). *Principals leadership beliefs: are personal and environmental influences related to self-efficacy?* Neobjavljena doktorska disertacija, Denton: University of North Texas.
29. Osterman, K. i Sullivan, S. (1996). New principals in an urban bureaucracy: A sense of efficacy. *Journal of School Leadership*, 6, 661–669.
30. Ozer, N. (2013). Investigation of the primary school principals' sense of self-efficacy and professional burnout. *Middle-East Journal of Scientific Research*, 15 (5), 682–691.
31. Propst, D. B. i Koesler, R. A. (1998). Bandura goes outdoors: Role of self-efficacy in the outdoor leadership development process. *Leisure Sciences*, 20, 4, 319–344.
32. Rouse, C., Hannaway, J., Goldhaber, D. i Figlio, D. (2007). *Feeling the Florida heat: How low-performing schools respond to voucher and accountability pressure*. 13, Washington D.C.: Urban Institute.
33. Saane, V. N., Sluiter, J. K., Verbeek, J. H. A. M. i Frings-Dresen, M. H. W. (2003). Reliability and validity of instruments measuring job satisfaction – A systematic review. *Occupational Medicine*, 53(3), 191–200.
34. Sari, H. (2005). How do principals and teachers in special schools in Turkey rate themselves on levels of burnout, job satisfaction, and locus of control? *Alberta Journal of Educational Research*, 51(2), 172–192.

35. Schleicher, A. (2015). *Schools for 21st-century learners: Strong leaders, confident teachers, innovative approaches*. International Summit on the Teaching Profession, OECD Preuzeto 25.06.2016. s <http://dx.doi.org/10.1787/9789264231191-en>
36. Smith, W., Guarino, A., Strom, P. i Adams, O. (2006). Effective teaching and learning environments and principal self-efficacy. *Journal of Research for Educational Leaders*, 3(2), 4–23.
37. Sorić, I. (2014). *Samoregulacija učenja. Možemo li naučiti učiti*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
38. Sun, J. i Leithwood, K. (2015). Direction-setting school leadership practices: A meta-analytical review of evidence about their influence. *School Effectiveness and School Improvement*, 26:4, 499–523.
39. Sutter, M. (1996). What do we know about the job and career satisfaction of secondary school assistant principals. *NASSP Bulletin*, 80(579), 108–111.
40. Tomic, W. i Tomic, E. (2008). Existential fulfillment and burn out among principals and teachers. *Journal of Beliefs & Values*, 29(1), 11–27.
41. Tschannen-Moran, M. i Gareis, C.R. (2004), Principals sense of efficacy: Assessing a promising construct. *Journal of Educational Administration*, 42, 5, 573–585.
42. Tschannen-Moran, M. i Gareis, C.R. (2005). Cultivating principals' self-efficacy: Supports that matter. *Journal of School Leadership*, 17,1, 89–114.
43. Tschannen-Moran, M., Hoy, A., i Hoy, W. (1998). Teacher-efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248.
44. Versland, T. M. (2009). *Self-efficacy development of aspiring principals in education leadership preparation programs*. Dissertation, Montana: Montana State University.
45. Xanthopoulou, D., Bakker, A.B., Demerouti, E. i Schaufeli, W.B. (2007). The role of personal resources in the job demands-resources model. *International Journal of Stress Management*, 14(2), 121–141.
46. Walker, K. i Carr-Stewart, S. (2006). Beginning principals: Experiences and images of success. *Teachers And Principals. Leadership And Discourse Isea*, 34, 3, 17–36.
47. Ware, H. W. i Kitsantas, A. (2007). Teacher and collective efficacy beliefs as predictors of professional commitment. *The Journal of Educational Research*, 100, 303–310.

48. Ware, H. W. i Kitsantas, A. (2011). Predicting teacher commitment using principal and teacher efficacy variables: An HLM approach. *The Journal of Educational Research*, 104, 3, 183–193.
49. Whitaker, K. (1995). Principal burnout: Implications for professional development. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 9(3), 287–296.
50. Whitehead, A., Ryba, K. i O’Driscoll, M. (2000). Burnout among New Zealand primary school teachers. *New Zealand Journal of Psychology*, 29(2), 52–60.

ULOGA RAVNATELJA U RAZVOJU PODUZETNIČKE KULTURE ODGOJNO-OBRAZOVNE USTANOVE

Daliborka Luketić, Ana Marija Rogić

Zašto pročitati ovo poglavlje?

Polazeći od terminološkog određenja kulture škole i teorijskih postavki o kulturi, u ovom poglavlju razmatra se pitanje odnosa kulture škole i poduzetništva te se promišljaju obilježja kulture poduzetnosti kao razvojnog elementa kvalitete odgojno-obrazovne ustanove. Teorije kulture škole govore o jedinstvenom kulturnom obrascu odgojno-obrazovne ustanove, a sintagma *kultura škole* često se pojavljuje u jednini. Postavlja se pitanje o tome možemo li kulturu škole bolje razumjeti u njenoj kompleksnosti ako upoznamo kulture škole. Implicira se postojanje više kultura čijom se sinergijom ostvaruje jedinstvena kultura škole. S druge strane, pored različitih kultura koje se prepoznaju u odgojno-obrazovnoj ustanovi, postavlja se pitanje o tome je li kultura poduzetnosti još jedan u nizu pedagoških koncepata ili je riječ o jedinstvenom kulturnom obrascu široke pojavnosti.

Cilj je poglavlja identificirati značenja koja poduzetništvo ima u kontekstu škole, posebice u okviru razmatranja obilježja kulture poduzetništva i poduzetnosti, ulogu u doprinosu kvaliteti odgojno-obrazovne ustanove procesima vođenja i upravljanja odgojno-obrazovnom ustanovom.

U postupku teorijske konceptualizacije nastoje se odrediti izvorišta kulture škole, identificirati sve ono po čemu je prepoznajemo, istaknuti načine i postupke njezinog održavanja te raspraviti što je otežava i zanemaruje. Analizom temeljnih koncepata nastoji se uspostaviti jasnije razlikovanje poduzetničke kulture i kulture poduzetnosti. Predmetom razmatranja i rasprave uloga je ravnatelja, nositelja i promicatelja kulture odgojno-obrazovne ustanove (eng. *principal as cultural leader*) pri čemu je stavljen naglasak na promišljanje uloge ravnatelja u promicanju i razvoju kulture poduzetnosti odgojno-obrazovne ustanove.

Nakon što pročitate ovo poglavlje moći ćete prepoznati i definirati temeljne odrednice kulture škole i prepoznati i vrednovati ulogu ravnatelja kao nositelja kulture škole. Moći ćete objasniti poduzetništvo u značenjima društveno-kulturne i odgojno-obrazovne vrijednosti te vrednovati različite pokazatelje poduzetništva u odgojno-obrazovnom kontekstu (posebice u kontekstu vođenja i upravljanja odgojno-obrazovnom ustanovom). Slijedom toga, moći ćete prepoznati i primjenjivati načine poticanja razvoja poduzetne škole i samovrednovati vlastitu ulogu u pedagoškom vođenju odgojno-obrazovne ustanove prema razvoju kulture poduzetnosti.

Uvod

Svaka je odgojno-obrazovna ustanova jedinstven, živi, socijalni sustav izgrađen u složenosti odnosa, komunikacija, vrijednosti, zadaća, ovlaštenja, odgovornosti i različitih uloga njezinih sudionika. Škola je zajednica učenika i nastavnika, stručnih službi, ravnatelja i drugog nenastavnog osoblja; nalazi se na prostoru omeđenome školskom zgradom, dvorištem i igralištem, a istodobno njihove interakcije nadilaze uočenu prostornost te se njihov život osjeća i izvan čvrstih granica, prepoznajući se kao kultura škole. Svaki učenik, nastavnik, djelatnik, roditelj, kada razmišlja o školi ili kroči školom, kulturu škole može osjetiti i percipirati. Međutim, često taj osjećaj, koji se vezuje uz školu, ne može biti jasno izrečen i opisan.

Primarno osjećanje kulture škole posljedica je činjenice da je kultura odgojno-obrazovne ustanove zapravo međuodnos različitih kultura i klime koje su posljedice različitosti vrijednosti s kojima se živi i radi, odnosa, interakcija, *ethosa*, vanjskih i unutarnjih čimbenika. Ako se kultura škole tematizira i analizira, onda možemo govoriti o širokom spektru različitih kultura: profesionalna, suradnička, demokratska, pozitivna, inkluzivna, poduzetnička ... Nadalje, svaka skupina dionika može razvijati svoje osobne i profesionalne kulture ili supkulture. Drugim riječima, u školama postoje supkulture nastavnika, supkulture učenika, supkultura stručnih suradnika, ravnateljska kultura i dr. Stoga, kada govorimo o različitim školskim kulturama, jedino je sigurno uporište svake rasprave pojam kulture.

Jedno od temeljnih određenja kulture jest da je to sustav uobičajenih, ponekad samorazumljivih implicitnih i eksplicitnih značenja i simbola koja se namjerno i nenamjerno uče i dijele među članovima prirodno povezane socijalne grupe (Erickson, 1987). Za Deal i Kennedyja kultura je "obrazac i način na koji stvari funkcioniraju" (Deal i Kennedy, 1982:4). "Kultura služi poput kompasa usmjeravajući ljude u istom smjeru; određuje sve ono što je potrebno postići i na koji način; izvor je značenja i relevantnosti u poslovima nastavnika, učenika i drugog školskog osoblja" (Sergiovanni, 1984: 10). Kultura škole interpretacija je brojnih obilježja života u školi i postaje objedinjujući pojam za tematiziranje odnosa, ponašanja svih dionika odgojno-obrazovnog procesa, školske rituale, jezik, dominante vrijednosti, norme koje iz tih istih vrijednosti nastaju, profesionalna pravila ponašanja, skriveni kurikulum, filozofiju ili implicitne teorije nastavnika i vodstva škole o tome koja je najbolja praksa i način funkcioniranja škole kao organizacije te procesa koje ta organizacija obuhvaća.

S obzirom na to da je kultura škole intenzivno istraživačko područje, Patterson i suradnici (1986) identificirali su pet njezinih važnih odrednica: konstruktivnost, kohezivnost, formativnost, promjenjivost i jedinstvenost. Konstruktivnost upućuje na činjenicu da se kultura škole gradi i razvija kroz odnose. Jedna je od funkcija kulture škole funkcija povezivanja, odnosno kohezivnosti koja vrijedi u slučaju pozitivne kulture škole usmjerene prema ostvarivanju zajedničkih ciljeva. U protivnom, kohezivnost može prijeći u destruktivnu funkciju i nemogućnost ostvarivanja zajedničkih planova. Formativnost je naziv za obilježje kulture kojom ona djeluje na ponašanje i uspjeh članova organizacije kojoj pripadaju. Promjenjivost kulture škole sugerira da njezina priroda nije statična, već promjenjiva, iako se kultura škole često određuje kao sporo mijenjajuće obilježje. Uzimajući u obzir već istaknuta obilježja, sva ona djeluju u smjeru jedinstvenosti kulture škole kojom se razvijaju specifičnosti prema kojima je kultura svake škole neponovljiva odrednica prepoznatljivosti i identiteta škole. Kultura škole primarno se sastoji od normi, vrijednosti i vjerovanja nastavnika i drugog nastavnog i nenastavnog osoblja o poučavanju i učenju. Kultura škole može biti pozitivna pa u tom smislu govorimo o poticajnoj, suradničkoj, konstruktivnoj kulturi. Kultura škole može se opisati i kao negativna ukoliko ne pridonosi kvaliteti rada, ako svojom prirodom uzrokuje podjele, destrukciju ciljeva i procesa u ostvarivanju temeljne misije škole. Kultura škole čvrsto je povezana s kvalitetom odgoja i obrazovanja. L. Stoll (1999) smatra kulturu škole istodobno najkompleksnijim i najvažnijim konceptom u obrazovanju posebice ako se promatra u odnosu na potencijal koji ima u unaprijeđenju kvalitete škole. V. Domović ocjenjuje da je školska kultura “relativno trajna kvaliteta školske sredine koja utječe na ponašanje njezinih članova i tako određuje sveukupnost načina življenja škole” (Domović, 2004). Kultura škole određuje njezinu jedinstvenost u odnosu na druge škole, pri čemu određene posebnosti škole izravno utječu na formiranje identiteta škole i preuzimanje toga identiteta od strane nastavnika, učenika i drugih.

Američke autorice K. Seashore Louis i K. Wahlstrom (2011) ocjenjuju kako je kultura škole temelj za uspješno i učinkovito vođenje škole. Ističući temeljnu i ujedno najtežu zadaću vodstva škole (op. ravnatelja), a to je izgradnja i oblikovanje kulture škole usmjerene prema podizanju kvalitete učenja učenika, autorice ocjenjuju kako se upravo ta odgovornost za učenje učenika i nastavu (eng. *instructional leadership*), pored jačanja i oblikovanja kulture škole, događa samo u situacijama u kojima se škola vodi na način podijeljenog zajedničkog upravljanja i vođenja (eng. *shared leadership*) te ako se preuzima

odgovornost za promjene i unaprjeđenja koja se događaju u razredima. Osim toga, jača se unutarnji kapacitet za uspješno vođenje jer "postoje brojni dokazi da su ustanove s jakom kulturom više prilagodljive promjenama, njihovi članovi su visokomotivirani i predani svom radu, suradljiviji su, uspješnije rješavaju konflikte, inovativniji su te učinkovitiji u ostvarivanju zacrtanih ciljeva" (Seashore Louis i Wahlstrom, 2011:52).

Prije same analize relevantnih istraživanja i traženja odgovora na postavljeno pitanje, valja istaknuti da su K. Seashore Louis i K. Wahlstrom (2011) u svojoj studiji identificirale tri elementa kulture škole koja su poticajna za unaprjeđivanje rada i poučavanja nastavnika u nastavi. Prvi identificirani element u studiji K. Seashore Louis i K. Wahlstrom (2011) povezan je s jačim uključivanjem nastavnika i ostalog osoblja u stvaranje učeće organizacije (op. slično konceptu "škola zajednica koja uči"). Drugi je element uključivanje nastavnika unutar škole izgradnjom profesionalne razvojne zajednice koja ima za cilj unaprjeđivanje prakse, mijenjanje zastarjelih i neučinkovitih načina rada. Stvaranje prilika za druge nastavnike i njihovo uključivanje povećava ravnateljeve osobne sposobnosti i umijeća za stvaranjem jake kulture škole. Naposljetku, treći kulturni element za razvoj jest izgradnja međusobnog povjerenja.

Uspješno i učinkovito vođenje odgojno-obrazovne ustanove, vidljivo iz prethodnih odrednica, najuže se povezuje s idejom zdrave, pozitivne, produktivne, poticajne kulture. Danas možemo pronaći i primjere u kojima je odgojno-obrazovna praksa, kao i praksa vođenja i upravljanja školom, utemeljena na poticanju i razvoju kulture poduzetnosti i poduzetničke kulture kao sastavnog dijela kulture odgojno-obrazovne ustanove. Ideja o relevantnosti poduzetništva u odgojno-obrazovnom kontekstu počiva na pretpostavci da su škole utvrde stabilnosti, sigurnog i predvidljivog okruženja te tradicije. Istovremeno, očekujemo da suvremena škola bude mjesto usvajanja znanja, razvoja kompetencija, životnosti i dobrobiti te brojnih drugih, više-manje artikuliranih i argumentiranih odgojno-obrazovnih očekivanja. Suvremena je škola pod stalnim imperativima kvalitete i učinkovitosti svih pedagoških procesa i odnosa u svrhu ostvarivanja njezine najvažnije misije – odgoja, obrazovanja, osposobljavanja i pripreme djece i mladih za život. Zašto je današnjim školama potrebna podrška u iskoračku iz sigurne, predvidljive i tradicionalne uloge te je li dio odgovora na to pitanje u poticanju kulture poduzetnosti? To pitanje ne zahtjeva brzi odgovor već dugoročno promišljanje, preispitivanje i traganje za idejom na koji način suvremena škole može biti svima podrška u životnim izazovima sutrašnjice. Iako se danas škole ne identificiraju u vrijednosti poduzetništva, upravo je u poduzetništvu

prepoznata ona vrijednost i potencijal životnosti i konteksta funkcioniranja svijeta izvan zone sigurnog, predvidljivog i tradicionalnog poimanja onog što je odgojno-obrazovna ustanova.

Poduzetništvo, poduzetnost i odgojno-obrazovni kontekst

Prije negoli prijedemo na razmatranje relevantnosti i obilježja kulture poduzetnosti, logično je zapitati se na koji su način započeli afirmacija poduzetništva i ozbiljenje vrijednosne dimenzije poduzetništva u konceptu poduzetničke kulture. Vrijednim razmatranja jesu pitanja afirmacije vrijednosti poduzetništva u odgojnom i obrazovnom kontekstu, zastupljena u suvremenim formama pedagoškog diskursa, poput poduzetništva kao poželjnog ishoda učenja, modela odgoja obrazovanja za poduzetništvo i poduzetnost, razvoja poduzetničke kompetencije, vrednovanjem poduzetnosti kao odlike osobnosti te promicanjem i aktivnim zastupanjem kulture poduzetnosti u odgojno-obrazovnoj ustanovi.

Vrijednost i kultura poduzetništva u okviru transformacije vrijednosti: europska dimenzija i nacionalni kontekst

Ishodište suvremenog koncepta poduzetništva leži duboko ukorijenjeno u društvenoj i političkoj kulturi. Hrvatsko društvo posljednjih desetljeća doživljava progresivnu društveno-vrijednosnu promjenu u političkoj, ekonomskoj, socijalnoj i kulturnoj sferi, kao posljedicu “globalnih planetarnih promjena i promjena zemalja u tranziciji“ (Cifrić, 1995). Međuodnos ova najmanje dva utjecaja doveo je do brojnih promjena u načinu društvenog funkcioniranja i djelovanja od kojih se dio može objasniti pojavom i afirmacijom novih društvenih vrijednosti. Za razliku od zapadnoeuropskih zemalja u kojima je uspostava vrijednosnog sustava išla drugačijim tijekom te je u povijesnosti njihovog razvoja poduzetništvo već odavno sastavni dio društvenog vrijednosnog korpusa, za modernizacijske procese hrvatskog društva karakterističan je drugačiji pravac razvoja poduzetništva. Jedan od temeljnih pokazatelja afirmacije vrijednosti poduzetništva vezuje se uz prihvaćanje poduzetništva kao ekonomskog procesa, a onda svojom transformacijom i translatacijom ova vrijednost zahvaća sve druge društvene značajke poput kulture i obrazovanja. Naime, poslijeratni industrijski razvoj tijekom 20. stoljeća, utemeljen na

planskom gospodarstvu, više je naglašavao važnost državne regulacije tržišta načelom centraliziranog planiranja i vlasništva nad sredstvima proizvodnje nego što je bio sklon pojedincu i privatnim poslovnim inicijativama te privatnim vlasništvom nad sredstvima proizvodnje. U takvom političko-gospodarskom uređenju važnost poduzetništva nije bila priznata na razini vrijednosti.

Tranzicija, kao proces sveobuhvatnih strukturnih promjena na prijelazu iz socijalizma u kapitalizam u svim tzv. tranzicijskim zemljama, oprimjerena je brojnim problemima poput privatizacije, razvoja različitih interesnih skupina i sl. Hrvatska u tom kontekstu nije bila iznimka. Umjesto da afirmira vrijednost poduzetništva kao temelja slobodnog društvenog i gospodarskog funkcioniranja, tranzicija s početka 90-tih godina relativizirala je vrijednost te stvorila više negativan nego pozitivan stav javnosti. Bez namjere ulaženja u dubinsku analizu, ova kratka crtica zapravo oslikava kontekst razvoja i promjene vrijednosti koja se ogleda u svim društvenim i institucionalnim sferama hrvatskog društva.

Poduzetništvo je danas društveno-kulturna i odgojno-obrazovna vrijednost hrvatskog društva. Njezina afirmacija prije svega započinje tranzicijskim promjenama kao nastavkom modernizacije u najširem smislu riječi i prelaskom na otvoreno tržišno gospodarstvo kao dominantni sustav gospodarskog uređenja zemlje. Prihvaćanje i priznavanje važnosti poduzetništva i poduzetničke kulture stoga nije moguće promatrati izolirano od opće kulturne promjene kao jednog dugotrajnog progresivnog procesa. Osvrnemo li se unatrag, rezultati tranzicijskih i modernizacijskih procesa pokazuju da je poduzetništvo danas u hrvatskom društvu i kulturi prihvaćenje negoli je to bio slučaj u posljednjem desetljeću 20. stoljeća ili pak prvom desetljeću ovog stoljeća.

Poduzetnička kultura pojam je kojim se opisuju vrijednosti, pravila, stavovi i uvjerenja nositelja poduzetničke aktivnosti. Poduzetnička kultura posljedica je širih društvenih i ekonomskih faktora s jedne strane i osobnih psiholoških karakteristika pojedinaca, aktivnih sudionika tih procesa s druge. U pogledu na međuodnos društvenog konteksta i osobnih karakteristika u objašnjenju fenomenologije poduzetništva, David McClelland (1961) postavio je tezu da nacionalni ekonomski razvoj ovisi o poduzetnim i, prema postignuću, umjerenim stavovima i društvu, čime je otvorio intenzivno interdisciplinarno istraživačko područje o tome koliko osobne karakteristike doprinose razvoju poduzetništva kao ekonomskog, društvenog i individualnog fenomena. Uz poduzetništvo i poduzetničku kulturu neraskidivo se veže pojam poduzetnika koji u svom izvornom francuskom pojmu *entreprendre* imenuje osobu koja

djeluje i poduzima nešto. Razvoj poduzetničke kulture u zapadnoeuropskim zemljama intenzivnije započinje razvojem ekonomije u drugoj polovici 20. stoljeća te se ogleda kao izravna posljedica aktivnih politika razvoja poduzetništva s ciljem povećavanja ekonomske učinkovitosti i kompetitivnosti.

Iako je poduzetništvo pojam i proces koji predmetom pripada ekonomiji i koji se u svojem uskom značenju vezuje uz pokretanje, razvoj i upravljanje poslovnim procesima, on je zbog svojih obilježja i pojavnosti neovisno o ekonomskim procesima već odavno izašao iz područja ekonomske teorije i prakse te postao predmetom proučavanja brojnih drugih znanosti, posebice zbog svog izravnog i neizravnog utjecaja na druge društvene i kulturne procese kojima se bave druge znanosti poput sociologije, psihologije i pedagogije.

Prekretnicu u gledanju na poduzetništvo, ne samo na pojmovnoj razini, već i šire, čini rad američkog nobelovca u području ekonomije, T. W. Schultza koji ističe da poduzetnička sposobnost (eng. *entrepreneurial ability*) nije isključiva privilegija čovjeka koja je vezana za poslovne poduhvate, već se ona može manifestirati kod većine ljudi, dok poslovni poduhvat koji se često povezuje u definicijama poduzetništva nije dostatan razlikovni faktor za istinsko razumijevanje onoga što poduzetništvo jest. Razlog tomu je činjenica da se tijekom svog života ljudi mogu suočiti s različitim promjenama i izazovima zbog kojih su primorani djelovati poduzetno. Obrazovanjem pojedinac može razviti sposobnost uočavanja i reagiranja u situacijama koje obilježava nesigurnost, a koje su svojstvene za poduzetničko djelovanje (Schultz, 1975; 1980). Ovim određenjem poduzetništvo postaje više od isključivo ekonomskog fenomena - postaje društveni fenomen, time i obrazovni zbog njegovog vjerovanja da se sposobnost poduzetničkog djelovanja može potaknuti i razvijati obrazovanjem.

Međutim, stavovi o poduzetništvu i poduzetničkoj kulturi su podijeljeni zbog činjenice da se poduzetništvo još uvelike vezuje uz područje ekonomije i značenje koje ono ima unutar ekonomije kao teorije i prakse. Naime, ekonomija kao disciplina i praksa upravljanja resursima, stvaranja dobara i dodatnih vrijednosti, u suvremenim se interpretacijama izravno povezuje s neoliberalnim političko-ekonomskim konceptom, a kao njegova posljedica i s neoliberalnom kulturnom praksom. Promatrano u kontekstu razvoja kulture, spornim se ocjenjuje upravo oblikovanje neoliberalne kulturne prakse. Neprihvatljivost takvog kulturnog obrasca počiva na tezi "odstranjenja kôda ljudskosti" jer je "kulturni kôd neoliberalizma oslobođen morala i etičnosti" (Kulić, 2000: 874). Krajnje pojednostavljeno, suštinska kritika zasniva se na premisama da je po-

poduzetništvo isključivo ekonomski koncept i proces, a suvremena ekonomija prožeta je neoliberalnom ideologijom koja za cilj ima uspostaviti profit kao mjerilo svih stvari, a čovjeka podrediti tržišnim i potrošačkim mehanizmima. Na temelju takvih i sličnih pretpostavki može se zaključiti kako poduzetništvo i odgoj i obrazovanje nisu kompatibilni procesi jer se zasnivaju na različitim vrijednostima, s jedne strane humanističkog poslanja obrazovanja, a s druge promicanje pragmatizma i stvaranja *homo economicus* pod okriljem surovog neoliberalizma²⁵ (Luketić, 2016). Kritičari obrazovanja za poduzetništvo u toj koncepciji vide pokušaj etabliranja neoliberalnih principa u odgoju i obrazovanju (McCafferty, 2010), nastojanje prema indoktrinaciji djece i mladih putem neoliberalnih vrijednosti (Komulainen, 2006; Komulainen i sur., 2011) i još jedan od oblika “spekulativne pedagogije” (Dahlstedt i Tesfahuney, 2010). Kritika poduzetništva u odgojno- obrazovnom kontekstu jednako je relevantna kao i njezina afirmacija. Bez obzira na razinu slaganja s postavljenim kritikama, one su generirane činjenicom da unatoč postojanju globalne diskusije o poduzetništvu i obrazovanju, kako na razini znanosti tako i na razini obrazovnih politika, ipak ne postoji unificirani način interpretacije poduzetništva, posebice u vrijednosnom i kulturološkom pogledu.

Poduzetništvo i poduzetnost u odgojno-obrazovnom kontekstu: od vrijednosti do kompetencije i ishoda učenja suvremenog odgoja i obrazovanja

Za razumijevanje pojavnosti poduzetništva i implikacija koje, ne samo kao vrijednost, ima za kvalitetu suvremenog odgoja i obrazovanja važno je razumijevanje pravca i geneze razvoja. U kontekstu suvremenih kurikulumskih promjena i tijekom osuvremenjivanja i težnje ka kvaliteti odgoja i obrazovanja, pojmovi poput poduzetničkog učenja, poduzetništva kao ključne kompetencije i odgoja i obrazovanja za poduzetništvo značajno su formirani u odgojno-obrazovnoj terminologiji, iako nije riječ o temeljnim pojmovima. Suvremene rasprave o poduzetništvu i odgoju i obrazovanju danas često zastanu na pokušajima elaboracije vrijednosti poduzetništva u odgoju i obra-

²⁵ Više o vrijednosti poduzetništva u kontekstu suvremenih kritika možete pročitati u Luketić (2016). Odgoj i obrazovanje za poduzetništvo na razdjelnici neoliberalne i emancipacijske pedagogije. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 18(2), 545-581. DOI:10.15516/cje.v18i2.1800

zovanju te uočavanju razlike u terminološkom značenju matične discipline i interdiciplinarnom pogledu na prirodu poduzetništva. U kontekstu odgoja i obrazovanja jedan od temeljnih razloga razvoja različitih otpora prema poduzetništvu jest posljedica nerazumijevanja poduzetništva u širim razmjerima definicija. Primjerice, za Echolsa i Necka (1998:2) poduzetništvo je proces koji se odvija u različitim okruženjima te uzrokuje promjene putem inovacija pojedinaца kao odgovor na prilike stvarajući dodatne vrijednosti za njih same ili društvo u cjelini. Predložena definicija primjer je šireg pogleda te je iskorak prema socijalnom poduzetništvu i društvenim inovacijama u kojim je naglasak na društvenim vrijednostima koje ono stvara.

Važan doprinos razvoju ideje poduzetništva i poduzetnosti dolazi iz područja europskih javnih sektorskih politika (*policy*), posebice u ekonomskoj, kulturnoj i obrazovnoj politici. U posljednjem desetljeću razvijeni su brojni strateški dokumenti kojima se nastoji poduzetništvo definirati izvan uskog, ekonomskog značenja i pridati mu šire, kontekstualno značenje vrijednosti, životnog stava i načina djelovanja. Zasnivano na ideji mogućnosti učenja i poučavanja poduzetništvu (u širini svog značenja), 2007. godine ono se, objedinjeno u sintagmi smisao za inicijativnu i poduzetništvo (eng. *sense of initiative and entrepreneurship*), svrstalo u popis osam temeljnih kompetencija cjeloživotnog učenja (European Commission, 2007). Smisao za inicijativnu i poduzetništvo je “osobna sposobnost provođenja vlastitih zamisli u (djelo)vanje, koja uključuje kreativnost, inovativnost i preuzimanje rizika kao i sposobnost planiranja i vođenja projekata radi ostvarenja ciljeva“ (European Commission, 2007: 11).

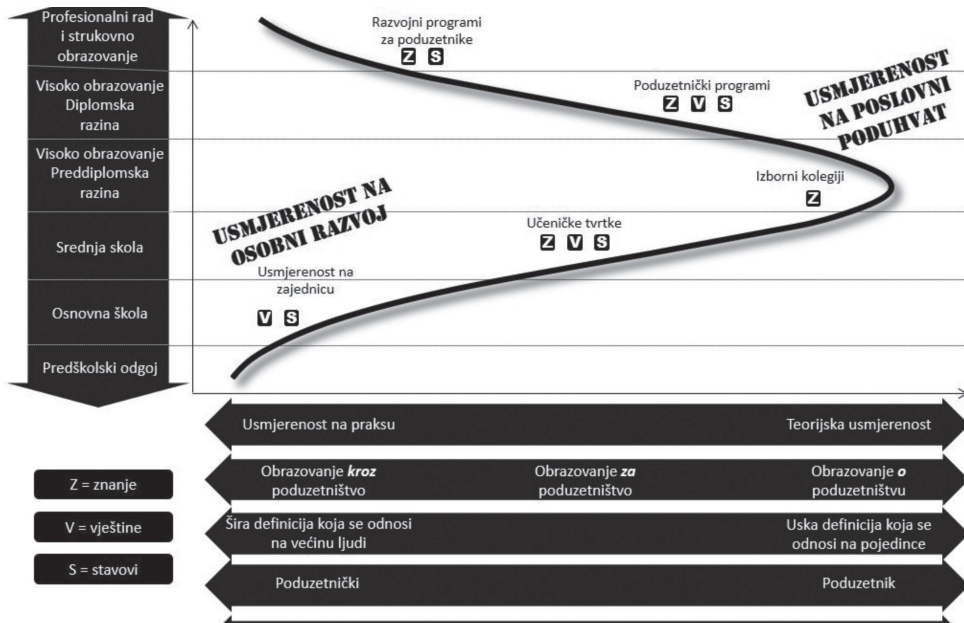
Pojam *kompetencija* zapravo označava sinergiju sposobnosti i umijeća, znanja i stavova. Bez detaljnog ulaženja u problematiku strukturnih elemenata kompetencije, važno je naglasiti da kompleksnost odnosa sposobnosti i umijeća, znanja, stavova i drugih motivacijskih i atribucijskih funkcija u pozadini kompetentnog djelovanja, zapravo čini raspravu o kompetencijama i dalje otvorenom. Element znanja u definiciji kompetencije vrlo je široko i površno određen, što je posebno vidljivo određenjem da su “potrebna znanja sva ona znanja koja se odnose na uočavanje dostupnih prilika za osobne, profesionalne i/ili poslovne aktivnosti ...“ (European Commission, 2007:11). Stavimo li u fokus samo vještine i sposobnosti i razinu stavova, poduzetništvo se odnosi na vještine i sposobnosti učinkovite komunikacije, vođenja i upravljanja, donošenja odluka, inovativnosti, odgovornosti, sposobnosti suradnje, generiranja ideja, rješavanja problema, autonomnog djelovanja i samostalnosti u radu, pregovora i dogovaranja te sposobnosti umrežavanja s drugima. Smi-

sao za inicijativnu i poduzetništvo na razini kompetencije očekivani je ishod suvremenog odgoja i obrazovanja. Očekuje se da učenici i mladi koji tijekom obveznog obrazovanja usvoje svoje kompetencijske sastavnice poduzetništva povećaju šanse za uspješnije cjeloživotno učenje i prilagodbu u brzo mijenjajućem životnom i radnom okruženju. Ideja o poduzetničkoj kulturi, kulturi poduzetnosti odgojno-obrazovne ustanove dio je implementacije odgoja i obrazovanja za poduzetništvo, koncepta i modela razvoja poduzetničke kompetencije djece i mladih, utemeljenog u poduzetnosti kao odlici osobnosti. Odgoj i obrazovanje za poduzetništvo na globalnoj je razini konceptualno sveprisutan. Međutim, postoje izrazite nacionalne, društvene i kontekstualne značajke prema kojima jedinstvena globalna rasprava nije moguća. Jednu od ranih klasifikacija poduzetništva i obrazovanih inicijativa ponudio je Jameison (1984) na temelju razlika u odgojno-obrazovnim ciljevima. Jameisonovom klasifikacijom razlikuju se odgoj i obrazovanje za poduzetništvo (eng. *education for enterprise*) i programi obrazovanja o poduzetništvu (eng. *education about enterprise*) te jedan i drugi s ciljem poučavanja kako pokrenuti i upravljati poslovnim poduhvatom i poučiti znanjima o poslovnom svijetu. Jamiesonova treća kategorija, obrazovanje kroz poduzetnost (eng. *education through enterprise*), obuhvaća inicijative koje su usmjerene na poučavanje i razvoj životnih i poduzetnih vještina kroz projekte i aktivnosti.

Značenje poduzetništva u obrazovnom kontekstu temelji se na dvama pristupima. *Uži pristup* svrstava poduzetništvo u predmetnost ekonomije, a shodno tome u odgojno-obrazovnoj relaciji često se naziva *odgojem i obrazovanjem za poduzetništvo* kojim se nastoji (po)učiti kako pokretati vlastito poslovanje, kako djelovati na tržištu, kako ideju razviti u poslovni poduhvat koji donosi dodatne vrijednosti s naglaskom na materijali profit. Uporište ovog značenja je u određenju uske definicije poduzetništva – procesa pokretanja, stvaranja i odražavanja poslovnog poduhvata kojim se stvaraju dodatne vrijednosti usmjerene na stjecanje profita. S druge strane, širi pristup koji se danas značajno promovira u obrazovanju, počiva upravo na identificiranim obilježjima poduzetništva, koji se često promatraju na razini osobe, poduzetnika – osobe koja djeluje te se ocjenjuju krucijalnim za njezino djelovanje i suočavanje sa životnim izazovima. Stoga se *obrazovanje za poduzetnost* usredotočuje na poticanje razvoja znanja, stavova, vještina i sposobnosti "uočavanja prilika, preuzimanja inicijative, rješavanja problema, preuzimanje rizika, predanost u radu, sposobnost poučavanja s nesigurnostima i razvoj ambicije" (Gibb, 1993). Upravo se A. Gibb, vodeći britanski teoretičar i praktičar u području odgoja i obrazovanja za poduzetništvo, problematizirajući pitanje načina na koji raz-

mijevamo poduzetništvo u odgojno-obrazovanom kontekstu, zalagao za šire razumijevanje poduzetništva (Gibb, 1993; 2008) koje počiva na (de)konstrukciji pojma, pri čemu je nužno uspostaviti značenje prema različitim kulturnim aspektima i vrijednostima. Napose, potrebnim je ocijenio uspostavljanje razlike u paradigmatama poduzetništva i poduzetnosti. Namjera uspostavljanja koncepta poduzetnosti u svrhu je isticanja širih društvenih posljedica, pa i odgojno-obrazovnih, te razlikovanja naspram poduzetništva, procesa s dominantnim ekonomskim konotacijama i implikacijama.

Suprotno Gibbovim tezama o nužnosti terminološke razlike koja će uvjetovati i konceptualnu razliku, pa time i jasnije pozicioniranje ove koncepcije, jest interpretacija prema kojoj u sintagmi *odgoj i obrazovanje za poduzetništvo* značenje *za poduzetništvo* nije sporno u kontekstu implikacije na uže značenje poslovno i tržišno orijentiranog poduzetništva. Prema ovom tumačenju odgoj i obrazovanje za poduzetništvo zapravo je odgoj i obrazovanje *za vrijednost poduzetništva* – vrijednost u značenju odgojne i obrazovne vrijednosti.



Slika 1. Modificirani pregled definicija i konceptualnih interpretacija poduzetništva u odgoju i obrazovanju (Adaptirano uz osobno dopuštenje autora Lackéus M. iz *Entrepreneurship Education: What, Why, When, How. Entrepreneurship 360: Background Paper* (str.8), izdavača OECD and European Commission).

Na slici 1. grafički je prikaz značenja koncepta poduzetništva u odgojno-obrazovnom kontekstu, koji je razvio švedski znanstvenik M. Lackéus (2015). U ovom modelu primjenjuje se koncept kompetencije koju sačinjavaju strukture znanja (K – knowledge), vještina i sposobnosti (S – skills) i stavova (A – attitudes). Prema razinama odgojno-obrazovanog sustava, obrazovne inicijative razvoja poduzetnosti i poduzetništva imaju različito značenje koje je ipak svedivo na dva suprotna pola. Tijekom trajanja obveznog obrazovanja cilj je potaknuti osobni razvoj djeteta i mlade osobe (personal development focus) i to primarno kroz razvoj vještina i sposobnosti koje se povezuju s poduzetnošću na razini odlike osobnosti i poduzetništvom na razinama kompetencije i pozitivnih životnih stavova. Poduzetništvo je kontekstualno vrlo široko definirano te se odnosi na široku populaciju ljudi, koji putem praktično usmjerenih obrazovanih inicijativa razvijaju poduzetnost i poduzetan način mišljenja i djelovanja.

Promatrajući više obrazovne razine, srednjoškolsko i posebno visokoškolsko obrazovanje, značenje poduzetništva usmjerava se prema svom izvornom značenju, poučavanju kompetencijama za pokretanje i vođenje poslovnih poduhvata (eng. *business focus*). Uz razvoj vještina i sposobnosti, dominira poučavanje znanjima i to posebno ekonomskim znanjima. Ukoliko se ovaj model usporedi s ranije spomenutom Jameisonovom klasifikacijom (1984) razvidna je podudarnost interpretacije značenja odgoja i obrazovanja kroz poduzetništvo i obrazovanja o poduzetništvu. Odgoj i obrazovanje za poduzetništvo prema Lackéusovoj kategorizaciji predstavlja mješoviti model u kojem se poduzetništvo istodobno promovira u čitavoj širini socijalne i životne vrijednosti i kompetencije, ali i vještini i kompetenciji pokretanja i vođenja poslovnih i drugih inicijativa i poduhvata.

Na tragu prethodnih razmatranja možemo ustvrditi da bi značajni iskorak u jasnoći određenja poduzetništva i odgoja i obrazovanja bio na tragu uspоставe razlikovnih određenja pojmova *odgoj i obrazovanje za poduzetništvo* i *odgoj i obrazovanje za poduzetnost*. Djelomično je ovaj stav zastupljen i u Lackéusovom pogledu na konceptualna značenja poduzetništva (Lackéus, 2015). Odgoj i obrazovanje za poduzetništvo (eng. *entrepreneurship education*) konceptualno možemo poistovjetiti s poduzetničkim obrazovanjem (eng. *small business training – SBT*) koje je usmjereno više na obrazovni nego na odgojni proces, a kojim se nastoji osposobiti učenike, mlade i odrasle dodatnim znanjima, vještinama i sposobnostima potrebnima da se afirmiraju u poslovnom okruženju kroz razvoj vlastitih zamisli u održiv poslovni poduhvat. Nadalje,

odgoj i obrazovanje za poduzetnost (eng. *enterprise education*) može se razumijevati suprotno prethodno definiranom konceptu jer za cilj ima osnažiti i osposobiti učenike u onim vještinama i sposobnostima, znanjima i stavovima kojima će uspješno ostvarivati svoje zamisli i ciljeve u osobnom, poslovnom ili bilo kojem drugom životnom kontekstu i situaciji. Pojednostavljeno, pomoći im u razvoju vlastite poduzetnosti kao dijelu osobnog razvoja (Lackéus, 2015) ili modela odgoja i obrazovanja kroz poduzetništvo do poduzetnosti (Jameison, 1984). Paradigma poduzetnosti vezuje se uz poduzetnost pripisanu osobama na razini definicije odlike osobnosti. Lyons i Breakwell (1993) ocjenjuju da je s jedne strane poduzetnost specifična kombinacija osobnih, motivacijskih i atribucijskih stilova i ponašanja, a s druge se strane može odnositi na osobnu tendenciju uključivanja svrhovitosti i inovativnog ponašanja u odgovoru na izazove i ostvarenje jasno postavljenih ciljeva.

Poduzetništvo i poduzetnost u našem odgojno-obrazovnom sustavu

Poduzetništvo u hrvatski nacionalni odgojno-obrazovni sustav ulazi kao vrijednost, temeljna kompetencija, poželjan odgojno-obrazovani ishod i međupredmetna tema, s donošenjem *Nacionalnog okvirnog kurikuluma za predškolski odgoj, opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* (2011). Cilj odgoja i obrazovanja za poduzetništvo jest "razvoj poduzetne i inovativne osobe osposobljene za uočavanje prilika u kojima svoje ideje može pretvoriti u djelo u različitim situacijama od obrazovanja, rada i do općenito života" (Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj, opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje, 2011: 45). Usporedimo li ovaj cilj s određenjem poduzetništva kao temeljne kompetencije u izvornom dokumentu europske obrazovne politike, vidljivo je istovjetno prihvaćanje ranije spomenute definicije o sposobnosti pretvaranja vlastitih zamisli i inicijativa u djelo, čime se nacionalna obrazovna politika priklonila aktualnim tijekovima u prostoru onog što možemo nazvati europskom obrazovnom politikom. Odgojno-obrazovni ciljevi međupredmetnog pristupa poduzetništvu jesu: osposobiti učenike za postavljanje, vrednovanje i ostvarivanje osobnih ciljeva; biti poduzetan, inovativan i kreativan; učinkovito rješavati probleme; znati planirati svoj rad i ostvarivati planove; razvijati inicijativnost, ustrajnost u aktivnostima, posebice učenju; biti osposobljen za prilagođavanje novim situacijama, idejama i tehnologijama; razvijati stvaralački pristup prema izazovima, promjenama, stresovima, sukobima i natjecanju; razvijati vještine vrednovanja drugih i samovrednovanja te

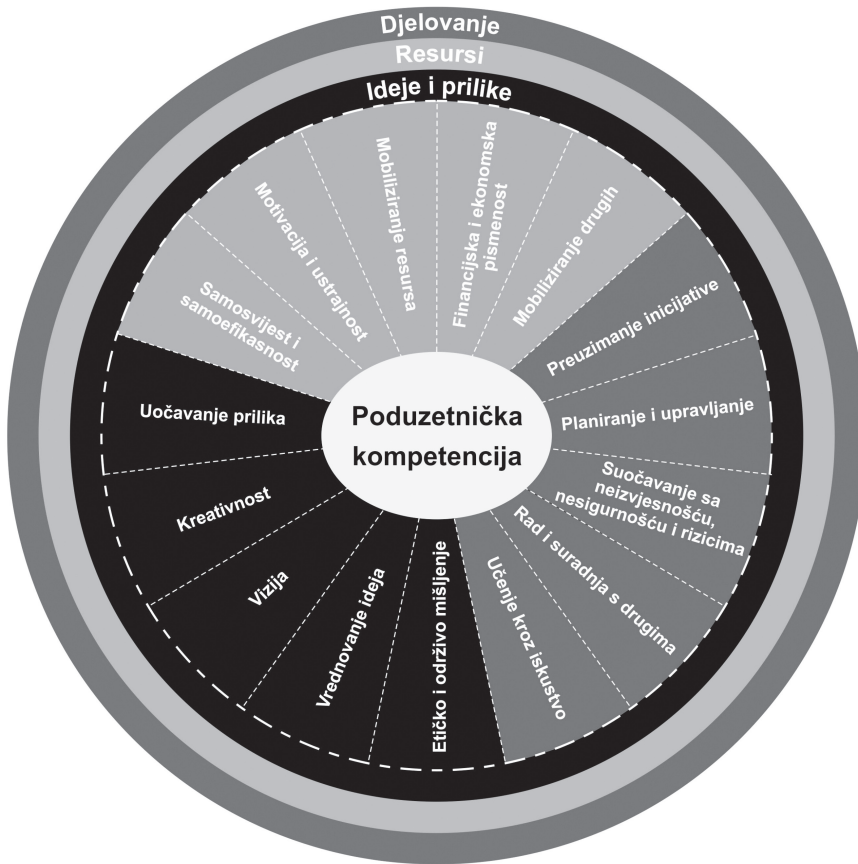
kritičkog odnosa prema vlastitom uspjehu odnosno neuspjehu; razvijati samostalnost, samopouzdanje i osobni integritet; upoznati radni život i zanimanja u neposrednoj okolini i društvu; steći temeljna znanja u području gospodarstva i vođenja poslova; osvijestiti važnost i mogućnost samozapošljavanja (Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj, opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje, 2011: 45). Iz predloženih odgojno-obrazovnih ciljeva, i bez dubinske analize, možemo ustvrditi da je riječ o skupu ciljeva kojima se zastupa šire određenje, uz mješoviti pristup u kojem ipak više dominiraju aspekti socijalnog i individualnog razvoja osobnosti negoli u uskom određenju usmjerenom prema razvoju ekonomskih i financijskih znanja i pismenosti. Odabirom međupredmetnog pristupa omogućena je bit poučavanja poduzetnosti i poduzetništva u perspektivi jedne socijalne u životnu vještinu ili, bolje rečeno, temeljnu kompetenciju cjeloživotnog učenja.

Upravo je međupredmetnost forma koja karakterizira ne samo naš nacionalni već i europske sustave obveznog obrazovanja kao jedan od najrasprostranjenijih i učinkovitih modela sustavnog razvoja i implementacije poduzetništva. Komparativnom analizom 31 odgojno-obrazovanog sustava zaključeno je da je, na temelju analize obrazovnih i drugih nacionalnih strategija, akcijskih planova i inicijativa, poduzetništvo važna kompetencija predtercijarnog obrazovanja i da se u dvije trećine sustava poduzetništvo implementira u nacionalne i školske kurikulume međupredmetnim pristupom (European Commission/EACEA/Eurydice, 2012:13). Međupredmetni pristup, tema ili sadržaj, u stručnoj terminologiji nazvan i kroskurikularnim pristupom, označava da se postavljeno područje, sadržaj ili tema mogu razvijati, problematizirati i poučavati u svim nastavnim predmetnima, odnosno da zbog svoje obuhvatnosti i relevantnosti nadilaze tradicionalne granice nastavnih predmeta. Temeljne prepreke u implementaciji i realizaciji poduzetništva, a i drugih međupredmetnih područja, i dalje je tradicionalna kultura poučavanja utemeljena na vrlo visokoj kontroli i dominaciji nastavnika, strogim granicama predmetnosti, značajnoj identifikaciji nastavnika s nastavnim predmetom, kontrolom vremena provedenog u izravnom poučavanju kao mjerilu kvalitete, inzistiranju na nastavnom sadržaju koji potom jasno strukturira očekivano učeničko znanje kao mjerilo naučenog i kvalitete učenja.

Kurikulumom opredijeljen razvoj temeljne kompetencije poduzetništva svakako pridonosi, ali i obvezuje sve sudionike odgojno-obrazovnog procesa na uočavanje, prepoznavanje, planiranje i programiranje, realizaciju i vrednovanje odgojno-obrazovnog rada koji teži izgrađivanju poduzetnih i inovativnih učenika i nastavnika.

Okvir poduzetničke kompetencije: važan korak prema uspostavljanju značenja poduzetničke kompetencije

U prethodnom dijelu naznačene su temeljne odrednice značenja i definicija, koje su razvijene unutar *Okvira ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje* (2006). Ponuđeno određenje poduzetništva, temeljne transverzalne kompetencije "čijim usvajanjem i razvojem se omogućuje realiziranje vlastitih zamisli u (djelo)vanje", istodobno je označavalo preširoko razumijevanje i rizik da se stvarana praktična vrijednost i mogućnost korištenja ove definicije svede na vrlo formalno i načelno priznavanje važnosti poduzetništva. Od uspostave definicije temeljne kompetencije poduzetništva, više od dvije trećine europskih zemalja prihvatilo je ovu definiciju i u skladu s njom razvijalo svoje specifične načine i modele razvoja poduzetništva kao temeljne kompetencije u predtercijarnom sustavu odgoja i obrazovanja. Međutim, analize su pokazale da "iako određeni sustavi prednjače u implementaciji ipak je praksa provođenja odgoja i obrazovanja za poduzetništvo *ad hoc*, što se ogleda u nesistematičnom kurikulumskom pristupu dok su pozitivni primjeri uglavnom rezultat inicijativa i entuzijazma pojedinih nastavnika i škola" (European Commission, 2010). Prema rezultatima praćenja, zaključeno je da "unatoč postojanju inicijativa odgoja i obrazovanja za poduzetništvo postoji potreba za sustavnijim razvojem poduzetničke kompetencije u nacionalnim obrazovanim sustavima" (Budapest Agenda, 2011). Očigledno je da sama definicija poduzetništva nije dostatna u procesu razvoja poduzetničke kompetencije djece i mladih jer kompetencije povezane s poduzetništvom uvelike ovise o načinu na koji poduzetništvo definiramo. Od vremena kada su inicijativnost i poduzetništvo proglašeni temeljnom kompetencijom do prvog ozbiljnijeg pokušaja definiranja ove kompetencije proteklo je gotovo deset godina. Na tragu ovih postavki prišlo se je razvoju sustavnijeg pristupa i podrške razvojem *Okvira poduzetničke kompetencije* (Bacigalupo i sur., 2016).



Slika 2. Model poduzetničke kompetencije u EntreComp okviru poduzetničke kompetencije (Adaptirano uz osobno dopuštenje autora Bacigalupo, M., Kamylyis, P., Punie, Y. i van den Brande, G. iz knjige *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework* (str.6), izdavača Luxembourg: Publication Office of the European Union).

Na slici 2. nalazi se grafički prikaz modela poduzetničke kompetencije, koji je razvijen kombinacijom različitih istraživačkih postupaka i robusnim provjerama njegove održivosti. Model obuhvaća tri temeljna i međusobno povezana područja poduzetništva: *ideje i prilike*, *resurse* i *djelovanje*. Svako od navedenih područja obuhvaća pet temeljnih i/ili središnjih kompetencija koje svojim međudjelovanjima i usložavanjem čine ipak jedinstvenu poduzetničku kompetenciju. Prema ovom modelu, poduzetnička je kompetencija meta-kompe-

tencija koju čini ukupno 15 kompetencijskih sastavnica koje, ako ih gledamo zasebno, mogu biti neovisne kompetencije, sačinjene od niza drugih svojstava, kvaliteta, sposobnosti i vještina. Primjerice, na razini *ideja i prilika* poduzetništvo se ogleda u uočavanju prilika za djelovanje, kreativnosti, u postojanju vizije, vrednovanju različitih ideja, etičkom i održivom načinu mišljenja dok se na razini provođenja i poduzetnog *djelovanja* očituje preuzimanjem inicijative, planiranjem, vođenjem i upravljanjem, nošenjem s neizvjesnostima, rizikom i suradnjom s drugima i učenjem na temelju iskustva. Središnja razina *resursi*, primjerice, obuhvaća samosvjesnost i samoefikasnost, motiviranost i ustrajnost, sposobnost korištenja raspoloživih resursa, financijsku i ekonomsku pismenost te sposobnosti pozitivnog utjecaja na druge osobe kao nužne kompetencijske sastavnice koje potpomažu poduzetno djelovanje. Ovi sastavni dijelovi poduzetničke kompetencije nisu postavljeni po svojoj hijerarhiji i važnosti niti se jednom spomenuta kompetencijska sastavnica odnosi isključivo na segment u kojem je spomenuta, iako to grafički prikaz modela možda može implicirati. Ako pogledamo da je kreativnost sastavnica u području ideje i prilike, to ne znači da ona kao sastavnica ili zasebna kompetencija pripada samo navedenom segmentu jer se kreativni procesi očekuju i ogledaju u dvama preostalim područjima poduzetničke kompetencije: resursi i djelovanje. Nadalje, biti poduzetan i/ili djelovati poduzetnički iz pozicije primjene navedenih kompetencijskih sastavnica ne znači posjedovati svih 15 kompetencija ili iskazivati ih istodobno na najvišim razinama izvrsnosti. Ovisno o kontekstu u kojem se ovaj model primjenjuje, razumno je očekivati da će se nekim kompetencijskim sastavnicama dati prednost u odnosu na druge. Stoga model možemo smatrati početnom razinom u razumijevanju poduzetničke kompetencije, koja svojom strukturom pridonosi sistematičnosti definicije poduzetništva. Kontekstualna ovisnost na primjeru obrazovanja može značiti da se kod poduzetnički kompetentnog nastavnika mogu prije uočiti sastavnice poput suradnje s drugima, uočavanje prilika, preuzimanje inicijative i ,primjerice, kreativnost. Ako model primijenimo u vrednovanju poduzetnosti ravnatelja, čiji se djelokrug poslova zasigurno razlikuje od poslova nastavnika, povrh navedenih sastavnica logičnim bi bilo očekivati posjedovanje viših razina financijske i ekonomske pismenosti, sposobnosti mobilizacije i korištenja dostupnih resursa i sl. Biti poduzetan nastavnik i biti poduzetan ravnatelj znači uočavati prilike za iniciranje svojih kreativnih i inovativnih zamisli, stvarati i realizirati rješenja i promjene te unaprjeđivati svoju profesionalnu praksu. U osnovi, isto značenje poduzetnosti, na primjeru nastavnika i ravnatelja, ipak ima drugačiju interpretaciju te stvara potrebu mobiliziranja

ipak različitih svojstava, kvaliteta i sastavnica kako bi se ostvarila više-manje ista svrha. Drugim riječima, iako govorimo o istom modelu, mogućnosti primjene i interpretacije značenja poduzetničke kompetencije mogu se vrlo jednostavno kontekstualno tumačiti i razvijati jer dosadašnji modeli, kao što ćemo vidjeti u nastavku, išli su prema unificiranom značenju poduzetničke kompetencije, što je posebno razvidno u temi o potrazi za temeljnim svojstvima poduzetništva.

Osim deskripcije poduzetničke kompetencije, model definira ishode učenja pridružene svakoj od kompetencijskih sastavnica donoseći tako opsežni popis 442 ishoda učenja²⁶ čijim se usvajanjem potiče razvoj poduzetničke kompetencije. Predloženi ishodi učenja mogu biti važan doprinos u razvoju modela odgoja i obrazovanja za poduzetništvo i kreiranju različitih nastavnih i izvannastavnih aktivnosti. Nastavnici navedeni model mogu koristiti prilikom kreiranja školskih kurikuluma i/ili planiranja i programiranja nastavnih i izvannastavnih aktivnosti usmjerenih prema realizaciji ove međupredmetne teme. S obzirom na to da postoje brojni primjeri u kojima se mogu prepoznati elementi odgoja i obrazovanja za poduzetništvo, ovaj model u svojoj primjenjivosti može biti sustavna podrška. Iako govoreći o odgoju i obrazovanju za poduzetništvo u prvom redu mislimo na učenike, ipak je pogrešno razumijevanje da se razvoj ove temeljne kompetencije odnosi isključivo na njih. Učenici su možda više u fokusu jer im promicanje poduzetnosti i poduzetništva daje priliku za razvoj i kompetencije tijekom školovanja. Međutim, poduzetnost se jednako tako vrednuje i očekuje od nastavnika i svih drugih nositelja odgojno-obrazovanog rada. Primjenjivost je ovog modela u vrednovanju i samovrednovanju osobnih i profesionalnih kompetencija nastavnika pri čemu ostaje otvorenim vidjeti na koji se način predloženi model može tumačiti u kontekstu poduzetnosti nastavnika, ali svakako u cilju razvoja profesionalnih kompetencija i daljnjem profesionalnom usmjeravanju prema ostvarivanju vlastite poduzetnosti.

Osim deskriptora kompetencije i pridruženih ishoda učenja, još je jedan značajan element ovog modela sustav praćenja razvoja i usvojenosti sastavnica poduzetničke kompetencije primjenjiv na sve vidove obrazovanja, od formal-

²⁶ Detaljan uvid u model i popis cjelovitih ishoda učenja može se pronaći u izvorniku Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., i Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Luxembourg: Publication Office of the European Union. DOI:10.2791/593884

nog preko neformalnog do informalnog obrazovanja. Model praćenja, koji je nastao kombinacijom dvaju segmenata koje stavlja u fokus, donosi osam mogućih stupnjeva za praćenje i vrednovanje izvrsnosti. Prvi je segment "razvoj povećane autonomije i odgovornosti u provođenju zamisli i prilika za ostvarenje vrijednosti" dok se drugi segment odnosi na "razvoj kapaciteta za stvaranje vrijednosti od predvidljivih do kompleksnih situacija i stalno mijenjajućih okruženja" (Bacigalupo i sur., 2016: 14). Tako dolazimo do četiri moguće razine za vrednovanje poduzetničke kompetencije: osnovna, srednja, napredna i ekspertna razina. Svaka od tih razina u stvarnosti obuhvaća dvije podrazine, čime možemo ustvrditi da je za praćenje razvoja segmenata poduzetničke kompetencije na raspolaganju raspon od osam stupnjeva. Na osnovnoj razini (eng. *foundation*) razvoja poduzetničke kompetencije osoba otkriva svoje mogućnosti, kvalitete i htjenja te iskušava različite pristupe rješavanju problema. Međutim, ti procesi odvijaju se oslanjanjem na druge i traženjem potpore drugih (nastavnika, mentora, savjetnika, vršnjaka, konzultanata). U odnosu na naprednu razinu (eng. *advanced*), treću po redu, u kojoj osoba povrh navedenog i stečene neovisnosti o drugima, usvojene na drugoj razini, ovdje osoba iskazuje razinu preuzimanja odgovornosti i to za vlastito unapređenje kompetencija i sposobnosti, za donošenje odluka i za stvaranje vrijednosti u kompleksnijim situacijama.

Vrijednost je ovog modela u vrlo širokim mogućnostima njegove primjene koja obuhvaća raspon od obrazovnog konteksta do područja rada, čime ovaj model postaje važna referentna točka vrednovanja poduzetnosti kao odlike osobnosti i poduzetništva kao kompetencije ne samo učenika već i nastavnika, stručnih suradnika, ravnatelja i svih drugih posrednih dionika odgojno-obrazovnog procesa. Model poduzetničke kompetencije (2016) izravan je nastavak aktivne politike promicanja i poticanja razvoja poduzetničke kompetencije. Model u svojoj teorijskoj osnovi obećava korak ka sustavnijem pogledu na prirodu poduzetničke kompetencije, pa time i na prirodu poduzetnosti.

Uloga ravnatelja u prepoznavanju, podržavanju i razvoju kulture poduzetnosti

Profesionalne kompetencije i habitus ravnatelja kao nositelja kulture poduzetnosti odgojno-obrazovne ustanove

Posebno značajnim elementom vođenja i upravljanja odgojno-obrazovnom ustanovom smatra se pitanje odnosa kulture škole i ravnatelja, odnosno koliko i na koji način ravnatelj oblikuje i utječe na kulturu škole. U različitim vidovima i oblicima vođenja i upravljanja odgojno-obrazovnom ustanovom posebno je zanimljiv segment kulturološkog vođenja i upravljanja (eng. *cultural leadership*) i pogled na ravnatelja kao nositelja i promicatelja kulture škole (eng. *principal as cultural leader*). Kulturološko je vođenje vrsta vođenja i upravljanja koja djeluje na ideološka uvjerenja, vrijednosti i norme koje dijele članovi organizacije i kulturne forme kojima ih izražavaju i promiču (Karaköse, 2008: 571). Taj način vođenja i upravljanja "definira, ojačava i artikulira vrijednosti i kulturne oblike koje školi daju jedinstven identitet" (Sergiovanni, 1984: 104). Dok ravnatelj, kao kulturni vođa škole, stvara i koristi simbole i procese kojima se pomiču izvrsnost, osobni rast i škola, koja se utemeljuje u kulturološkom tipu vođenja, predstavlja snažno psihologijsko okruženje koje utječe na učeničko postignuće (Allton, 1994). Drugim riječima, ravnatelj predstavlja i promovira kulturu škole, a kultura škole pod utjecajem je ravnateljevih vrijednosti, stavova i ponašanja. Prema modelu kulturološkog vođenja organizacije, ravnatelji su svojim habitusom i vrijednostima model nastavnicima za prihvaćanje kulturnih vrijednosti, njihovom promicanju među nastavnim osobljem radi ostvarivanja zajedničke vizije i ciljeva škole. Lane (1992) ocjenjuje kako je vođenje škole utemeljeno na kulturi alternativa dominantnim modelima vođenja jer ravnatelj koji preuzima ovaj model vođenja prije svega (pro)ocjenjuje, izrađuje i posreduje temeljne vrijednosti i norme koje dovode do školske učinkovitosti.

Prema ovom modelu i u kontekstu argumentiranja pitanja vrijednosti poduzetništva, upravo vrijednost poduzetništva i razvoj kulture poduzetnosti ovisi o afirmacijskoj snazi i prepoznavanju procesnog potencijala poduzetništva u transformaciji kulture prema razvoju jake pozitivne i suradničke kulture sposobne za unaprijeđene škole.

Istražujući pitanja načina na koji ravnatelj modelira promjene u školi, znanstvenici Hall i George (1999) razvili su instrument procjene pod nazivom *Ravnateljev stil upravljanja promjenama* (eng. *Principal Change Facilitator Style*).

Ovaj instrument važan je zbog modela objektivnih pokazatelja pomoću kojih se može operacionalizirati način na koji ravnatelji upravljaju promjenama. Autori su zaključili da se upravljanje promjenama može objasniti trima područjima: 1) briga za ljude, 2) organizacijska učinkovitost i 3) smisao za strategiju. Svako od ovih područja sačinjeno je od po dvije dimenzije, čime se ravnateljski stil upravljanja promjenama može interpretirati putem šest temeljnih odrednica. Briga za ljude, kao odrednica upravljanja promjenama, usredotočuje se na formalnost komunikacije i prirodu interakcija s nastavnim osobljem te može, s jedne strane, biti usmjereno prema osjećajima i emocijama (*socijalni i informalni aspekt*), a s druge se strane promatra orijentiranost ravnatelja na ostvarenje radnih i drugih zadaća (*sadržajni i formalni aspekt*). Organizacijska učinkovitost bazira se na provjeri *povjerenja u ljude* i *administrativno-organizacijske učinkovitosti* dok se *smislom za strategiju* nastoji pratiti jesu li aktivnosti ravnatelja usmjerene na svakodnevne poslove i reakciju na svakodnevne probleme ili se ravnatelj usmjerava prema radu na aktivnosti koje dugoročno doprinose realizaciji vizije i strategije razvoja škole. Kombinacijom i vrednovanjem istaknutih odrednica moguće je provjeriti u kojoj su mjeri ravnatelji svojim djelovanjem bili inicijatori promjena, menadžeri i/ili osobe koje samo reagiraju na promjene. Ravnatelj inicijator onaj je koji "posjeduje jasnu i nedvojbenu viziju razvoja škole; sve aktivnosti usmjerava prema istim ciljevima; njegov prioritet je raditi u najboljem interesu za učenike te usmjeravati rad nastavnika prema tome; ima jasna očekivanja u pogledu ulaganja napora i truda u poboljšanje škole od nastavnog i drugog osoblja; a pravila i reformske inicijative interpelira i u školsku praksu na fleksibilan način" (Hall i George, 1999).

Ako slijedimo odrednice ravnatelja, inicijatora promjena, onda način upravljanja promjenama i njegov habitus nositelja kulture promjena možemo promatrati kroz prizmu relevantnosti poduzetnosti i poduzetništva kao osobnih karakteristika, u pogledu poduzetnog i poduzetničkog stila vođenja i upravljanja školom i implementacije vrijednosti poduzetništva u kulturi škole. Dekins i suradnici (2005) smatraju da učinkovitost kurikulumskih promjena uvelike ovisi o školskom menadžmentu i da je ulogu ravnatelja u kvaliteti implementiranja poduzetništva u školama moguće promatrati u odnosu ravnatelja prema nastavnicima i drugom osoblju izgradnjom zajedničke vizije, komunikacije i profesionalnog djelovanja o tome kako promicati poduzetništvo i voditi školu prema ovom ili nekog drugom cilju. Drugi se aspekt može odrediti vanjskim, odnosno izvanškolskim djelovanjem u kojem ravnatelj uspostavlja odnose s drugim značajnim dionicima koji mogu doprijeti afirmaciji poduzetništva (primjerice, lokalne obrazovne vlasti).

U analizama i izvještajima engleskog Ureda za obrazovne standarde (eng. Office for Standards in Education - OFSTED) zaposleni inspektori, zaduženi za praćenje i vrednovanje kvalitete obrazovanja i obrazovnih standarda temeljem podataka prikupljenih tijekom inspekcije škola, zaključuju "da je poduzetnost pokretač uključenosti i angažiranosti učenika jer izravno doprinosi razumijevanju relevantnosti učenja unutar i izvan učionice" (Brentnall, 2014: 4) i da "odgoj i obrazovanje za poduzetnost i poduzetništvo pozitivno doprinosi kvaliteti učenja i unaprjeđenju škola" (Brentnall, 2014: 5).

Jedan od rezultata nacionalnog istraživanja²⁷ o profesiji ravnatelja, provedenog na reprezentativnom uzorku ravnatelja (N=672) u Republici Hrvatskoj (2016), pokazuje vrlo zanimljive podatke o važnosti poduzetnosti kao odlike osobnosti ravnatelja. Naime, od ravnatelja, sudionika našeg istraživanja, tražila se procjena o tome koje su osobine, od ponuđenih 25 obilježja osobnosti ravnatelja, potrebne za uspješnost u poslu. Istovremeno, njihova procjena obuhvaćala je i procjenu o tome koliko se ponuđene odlike osobnosti mogu razvijati ili poboljšati dodatnim obrazovanjem ravnatelja. Ispitanici su svoje odgovore bilježili na skali od 1 do 5, pri čemu je 1 značilo *nimalo*, dok je skalna vrijednost 5 imala značenje *izrazito*. U tablici 1. prikazani su prosječni rezultati procjene kao i rangiranje važnosti pojedine predložene osobine.

Tablica 1. Prosječne vrijednosti i rang poželjnih osobina ravnatelja s obzirom na važnost osobina u uspješnosti na poslu i mogućnosti poboljšanja osobina dodatnim obrazovanjem ravnatelja

Osobine ravnatelja		Koliko su potrebne za uspješnost u poslu?		Koliko se mogu razvijati/poboljšati dodatnim obrazovanjem ravnatelja	
		M	Rang	M	Rang
1.	Dosljednost	4,64	8,5	2,79	
2.	Odgovornost	4,82	1	2,97	10,5
3.	Pristupačnost	4,52	16	2,89	
4.	Pouzdanost	4,66	7	2,73	
5.	Marljivost	4,56	13	2,63	

²⁷ Istraživanje je provedeno u okviru projekta Ravnatelj: profesija i kvalifikacija a ne funkcija (HR).

6.	Samopuzdanje	4,59	10,5	3,32	3
7.	Poduzetnost	4,57	12	3,55	2
8.	Entuzijazam	4,52	16	2,73	
9.	Inteligencija	4,52	16	2,52	
10.	Ambicioznost	4,28	24,5	2,72	
11.	Kreativnost	4,41	21,5	3,11	7
12.	Komunikativnost	4,69	6	3,60	1
13.	Upornost	4,50	18,5	2,70	
14.	Inventivnost	4,39	23	3,13	5
15.	Socijalna osjetljivost	4,50	18,5	2,89	
16.	Odlučnost	4,59	10,5	2,97	10,5
17.	Srdačnost	4,41	21,5	2,58	
18.	Empatičnost	4,73	4,5	2,72	
19.	Poštenje	4,78	3	2,24	
20.	Etičnost	4,73	4,5	2,72	
21.	Moralnost	4,79	2	2,38	
22.	Tolerantnost	4,54	14	3,01	9
23.	Objektivnost	4,64	8,5	3,12	6
24.	Samouvjerenost	4,28	24,5	3,10	8
25.	Samostalnost	4,48	20	3,23	4

Kada je riječ o poduzetnosti kao poželjnoj osobini ravnatelja, koja doprinosi uspješnosti ravnateljskog posla, prema mišljenju hrvatskih ravnatelja, poduzetnost zauzima 12. mjesto od 25 ponuđenih odlika osobnosti. S obzirom na to da poduzetnost nije često spominjana i vrednovana odlika osobnosti, središnje mjesto na popisu karakteristika koje doprinose uspješnosti posve je zadovoljavajuće. Unatrag posljednjih nekoliko godina, posebice s prepoznavanjem važnost koncepta odgoja i obrazovanja za poduzetništvo, poduzetnost se počinje prepoznavati i priznavati dijelom pedagoškog terminološkog korpusa. Dobiveni se rezultat može tumačiti i u odnosu prema ostalim osobinama kojima su ravnatelji dali prednost, a to su odgovornost, moralnost,

poštenje, etičnost i empatičnost. Ako pobliže razmotrimo osobine za koje postoji jasno slaganje o važnosti u uspješnom obavljanju posla, njihovo je značenje zapravo na razini "vrijednosti koje nose značenje obilježja osobnosti" (Vican, 2006: 12). S obzirom na snažno vrijednosno utemeljenje moralnih osobina, koje se prepoznaju u ponašanju i djelovanju osobe, ovdje one dolaze do većeg izražavanja jer je riječ o općeljudskim osobinama koje su primjenjive u različitim poslovima, a ne samo u poslovima vođenja i upravljanja koji su karakteristični za ravnateljsku profesiju. U skladu s tim, percepcija važnosti ravnatelja u ovom ih slučaju ne dijeli bitno s obzirom na bilo koju drugu profesiju jer očekivanje je da bi se slična rangiranja mogla dogovoriti i u nekim drugim profesijama. Ovaj rezultat pokazuje da moralna odgovornost i integritet osobe uvelike određuje njegovu uspješnost u bilo kojem poslu koji obavlja.

Nadalje, rezultat rangiranja osobina koje se mogu razvijati i poboljšavati dodatnim obrazovanjem, odnosno onih osobina na koje se može utjecati obrazovanjem, nešto je drugačiji. Prema mišljenju ravnatelja, dodatnim obrazovanjem mogu se potaknuti i poboljšati komunikativnost, poduzetnost, samopouzdanje, samostalnost i inventivnost. Navedene osobine zauzimaju prvih pet mjesta u rangiranju. Osobine koje su prethodno bile značajne u kontekstu uspješnosti obavljanja posla u ovom se dijelu počinju pojavljivati tek od 10. mjesta, što bi značilo njihovu relativnu stabilnost kao odlike osobnosti, njihovog pounutrenja kao posljedice složenih razvojnih procesa tijekom života, i manjim povjerenjem u moguću promjenu i utjecaj dodatnih oblika usavršavanja i obrazovanja ravnatelja. U kontekstu ove rasprave zanimljivo je promotriti poduzetnost kao odliku osobnosti koja je druga po redu odlika koje su promjenjive pod utjecajem dodatnog obrazovanja kao mogućeg modela stalnog profesionalnog razvoja. Ovaj iskaz o mogućnosti razvoja poduzetnosti ravnatelja ukazuje na potrebu sustavne podrške u kontekstu razvoja prepoznatljivog kompetencijskog profila suvremenog ravnatelja. Iako poduzetnosti nije dana prednost pred nekim drugim odlikama osobnosti, njezina pozicija u središtu relevantnosti za obavljanje ravnateljskog posla ukazuje da je ona prepoznata, ali istodobno nedovoljno vrednovana od strane onih koji su odgovorni za prepoznavanje i afirmiranje kvalitete rada ravnatelja.

Poduzetno i poduzetničko vođenje odgojno-obrazovne ustanove

Zašto ravnatelj mora biti *Superman*?!

Profesionalna zadaća ravnatelja na čelu odgojno-obrazovne ustanove, koju možemo svesti na sintagmu *voditi i upravljati odgojno-obrazovanom ustanovom*, ostala je više-manje stabilna tijekom vremena. Međutim, spektar poslova koji obuhvaćaju vođenje i upravljanje uvelike se promijenio u posljednjim desetljećima čime se značajno mijenjaju uloge, zadaće, očekivanja i odgovornosti u poslovima vođenja i upravljanja. Ova teza o primjeni uloge ravnatelja, ponajprije se može zasnivati na najmanje dvjema važnim tvrdnjama. Prvo, od škola se očekuje veća razina učinkovitosti u provođenju i oživotvorenju brojnih konceptijskih i reformskih promjena. Jedno od mogućih rješenja podizanju razine učinkovitosti jest jačanje školske autonomije procesima decentralizacije (primjerice, smanjivanje izravnih financijskih izdvajanja i sl.) i deregulacije (veća autonomija u planiranju i odlučivanju ravnatelja). Drugi je povezani aspekt činjenica da današnje organizacije prolaze kroz velike transformacije koje su uvjetovane globalnim mijenama, razvojem tehnologija i načina na koji se "posao radi i stvari funkcioniraju".

Jedan od naših sugovornika u fokus grupama, opisujući posao i odgovornosti ravnatelja, kaže "... *možda bi trebao imati pet diploma ...da bude arhitekt i građevinar ... da bude pravnik i ekonomist i da bude profesor nečega. Ukratko Superman*". Ideja ravnatelja kao Supermana, iako ilustrativna te možda i pretenciozna, ipak nije pogrešna jer neizravno oslikava promjenu u odgovornosti i zadaćama vođenja i upravljanja školom. Značenje "imati pet diploma" sugerira nužnost učenja ravnatelja, ne u formalnom smislu već u prenesenom značenju, i označava spremnost za učenje i to ono cjeloživotno i profesionalno. Ove promjene u odgovornostima i zadaćama više su posljedica nesigurnosti okruženja u kojima škole djeluju negoli same promjene škole kao organizacije. U kontekstu organizacijskih promjena, škola je sporo mijenjajuća organizacija. Prvenstveno zbog činjenice neupitne društvene važnosti u osiguravanju kulturnog i odgojnog kontinuiteta, javnog financiranja, postavljanje organizacijske strukture koja je legitimirana, efikasnosti procesa i ishoda te očekivanja koja društvo ima od škole kao organizacije. Ono što više djeluje prema nužnosti promjena nesigurnost je okruženja u kojem škole djeluju među kojima Hargreaves (1997) ističe povećanje raznolikosti među učenicima, tehnološke, pravne i društvene promjene koje uvelike povećavaju

nesigurnosti školskog okruženja. U funkciji zadržavanja svoje društvene relevantnosti škole se moraju znati i moći suočiti s neizvjesnostima i djelovati u okruženju povećane nesigurnosti i to je čimbenik promjene škole, a time i uloge ravnatelja u osiguravanju temeljnih procesa škole u uvjetima povećane nesigurnosti i neizvjesnosti.

Od instrukcijskog preko transformacijskog do pedagoškog i poduzetnog vođenja i upravljanja odgojno-obrazovne ustanove

Uloga ravnatelja na čelu javne škole - mijenjajuće organizacije - danas uzrokuje različitu dinamiku poslova, odgovornosti i zadaća koji se postavljaju pred ravnatelje, a komparativno gledano vrlo su raznoliki. Ako bismo u jednom pojmu mogli sažeti temeljnu zadaću i odgovornost ravnatelja i njihovih najbližih suradnika (zamjenika, nadstojnika na razini lokalne uprave, i sl.) u odgojno-obrazovnim sustavima Sjedinjenih Američkih Država, onda je to vođenje i upravljanje školom usmjereno prema poučavanju i nastavi (eng. *instructional leadership*). Upravljanje školom, usmjereno prema poučavanju, u domaćoj literaturi poznatije kao pojam **instrukcijskog vođenja**, iako dominantan model vođenja i upravljanja ustanovama tijekom 80-tih godina (Leithwood, 1992), danas je krovni pojam koji objedinjuje bit odgovornosti, primjerice američkih ravnatelja.

Temeljna premisa vođenja i upravljanja usmjerenog na poučavanje i nastavu, ukoliko se sagledava u kontekstu javnih politika standardizacije i materijalne, odnosno po funkciji i položaju dodijeljene odgovornosti (eng. *accountability*), označava da je ravnatelj u takvom sustavu izravno odgovoran za rezultate i postignuće učenika, odnosno uspješnost škole, te se učinkovitost ravnatelja mjeri jedino na osnovi rezultata koje učenici ostvaruju na godišnjim nacionalnim testovima. Ova vrlo jednostavna formula zapravo dovodi do začaranog kruga u kojem nedostaje nekoliko temeljnih karika, primjerice utjecaj i odgovornosti nastavnika za kvalitetu poučavanja. Instrukcijsko vođenje kao model opisan u znanstvenoj literaturi, a u obrazovanoj praksi prisutan model, postoji u onim obrazovanim sustavima u kojima dominira vrednovanje kvalitete prema obrazovanim standardima te promjer na temelju intenzivnih nacionalnih testova i postignuća učenika (SAD, Engleska...). Instrukтивно vođenje podrazumijeva i uže značenje, prema kojem je usmjereno isključivo na rad nastavnika jer kontrolom, nadgledanjem i izravnim uputama o kvalitetnoj

nastavi može doprinijeti ostvarenju boljih postignuća učenika. Nešto šire i suvremenije razumijevanje ono je po kojem ravnatelj djeluje na organizacijsku kulturu i različite profesionalne kulture, prije svega nastavničku, u ostvarivanju boljih rezultata učenika.

Slična situacija prisutna je u odgojno-obrazovnom sustavu Engleske u kojem dominira orijentiranost škola na ostvarenje postavljenih obrazovanih standarda, što se na razini vođenja imenuje pojmom obrazovnog vođenja škole (eng. *educational leadership*). Zasnivano je na jednostavnoj premisi: učenički uspjeh na nacionalnim testovima iz temeljnih vještina jednak je uspjehu škole, a uspjeh škole jednak je uspjehu ravnatelja. Ovaj model upravljanja školom bio je usko povezen s pokretom za povećanje učinkovitosti škola koji je zahtijevao ostvarivanje učeničke izvrsnosti u temeljnim vještinama pomnim planiranjem kurikuluma, podizanjem kvalitete poučavanja i vremenom posvećenim učenju učenika (Hallinger, 2004). U borbi protiv neučinkovitosti i ostvarivanja mjerljivih standarda, ovaj je model od ravnatelja zahtijevao vrlo visoku razinu predanosti u praćenju nastavnog procesa, davanju savjeta nastavnicima kako uspješnije poučavati i "odnosu između poučavanja i njegovog konačnog proizvoda" (Leithwood, 1994).

Iako postavljena odgovornost ravnatelja sama po sebi nije sporna, sporan je onaj dio dovođenja u izravnu odgovornost, koja često ne uzima u obzir nizove drugih relevantnih čimbenika koji stoje na putu između činjenice vođenja i upravljanja školom od strane jednog čovjeka do istovremenog traženja njegove odgovornosti za ostvarivanje dobrih rezultata učenika. Traženje zakonske odgovornosti jedan je oblik držanja nekog odgovornim za nešto, no u ovom trenutku opravdano je postaviti pitanje o tome koliko uloga ravnatelja može izravno utjecati na postignuće njegovih učenika. Southworth (2002) navedeni problem razmatra u okviru trojnog modela mogućih ravnateljskih učinaka. Prvi je mogući učinak izravan i u njime se utječe na postignuće učenika. Drugi je učinak posredan i obilježava ga djelovanje između ravnatelja i postignuća učenika, a unutar kojega se nalaze neki drugi čimbenici. Trećim se mogućim učinkom smatra recipročni učinak kojim ravnatelj svojim djelovanjem utječu na nastavnike, a rezultat ovih interakcija utječe na postignuće učenika.

S druge strane, zamjena za izvanjske obrasce vođenja i upravljanja, danas se prepoznaje u modelima transformacijskog vođenja (Leithwood, 1994). Ovaj oblik vođenja utemeljuje se u činjenici da jedino ravnatelj može učinkovito utjecati na svoje suradnike, odnosno da svojim pozitivnim i poticajnim dje-

lovanjem prema nastavnicima može posredno unaprjeđivati kvalitetu rada u nastavi i jačanje školskog postignuća učenika. U odnos ravnatelj-učenik, transformacijski model stavlja bitnu poveznicu - nastavnika. Jedna od brojnih odlika u ovom modelu postojanje je zajedničke vizije, zajedničkih dogovorenih ciljeva kojima se teži te logičko organiziranje zadaća i odgovornosti kojima se postavljani i dogovoreni ciljevi mogu realizirati.

Teorije o transformacijskom vođenju organizacije, pa i škola, pokazuju da postoji poveznica između načina vođenja, organizacijskih promjena i poduzetništva (Eyal i Kark, 2004). Transformacijski način vođenja rezultira značajnim promjena u organizacijama jer podržava razvoj ideja, inicijativa i drugačijih vrijednosti. Istraživanja su pokazala da osobe koje preferiraju ovaj način vođenja, upravo svojom karizmom, utjecajima i habitusom mogu povećati razinu identifikacije drugih s vrijednostima organizacije, potaknuti internalizaciju vrijednosti, povećati emocionalno povezivanje i pokrenuti niz dugih socijalnih procesa kojima se ostvaruju promjene (Shamir, House, i Arthur, 1993). Posebno je zanimljiva teza ovih znanstvenika da instruktivan način vođenja ne pridonosi poduzetništvu, a transformacijski modeli vođenja imaju taj potencijal.

I dok su u SAD-u i Engleskoj uloge ravnatelja obuhvaćene pojmovima instruktivnog i obrazovnog vođenja s prethodno opisanim karakteristikama, vođenje i upravljanje u finskim školama zasniva se na paradigmi pedagoškog vođenja (eng. *pedagogical leadership*). Drugim riječima, odgovornost finskih ravnatelja definira pojam **pedagoškog vođenja odgojno-obrazovne ustanove**. Središnje je pitanje u ovoj paradigmi na koji način učenici mogu najbolje učiti, a ne kako najbolje poučavati. Usmjerenje vodstva škole nije na nastavnicima već na učenicima, po čemu ovaj model, na prvi pogled i nije nešto inventivan u odnosu na instruktivno vođenje.

Analiza razlika u modelima vođenja Macneilla i suradnika (2005), u prvi plan ističe sljedeća obilježja instruktivnog vođenja: prvenstveno kao procesa usmjerenog na poučavanje, potaknutog potrebom realizacije službenog kurikuluma; pogled na nastavu kao učionički proces; mišljenje da su rezultati testiranja učenika cilj vrijedan ostvarivanja; razumijevanje nastavnoga procesa kao struke i vrlo pragmatičan odnos prema okruženju (u perspektivi same uloge vođenja, ona je utemeljena u hijerarhiji u kojoj je ravnatelj izravni instruktor nastavnicima). Model pedagoškog vođenja, promatran na istim kriterijima, naglašava učenikov proces učenja, umjesto stroge usmjerenosti na realizaciju kurikuluma, prednost daje interesima i potrebama učenika, teži

životnijem procesu nastave, rezultate testiranja promatra kao jedan aspekt učenja, kojeg na informativnoj razini pokazuje postignuće, nastava je prije svega profesionalni čin, aktivan i odgovoran odnos prema okruženju, a u perspektivi samovođenja ono nije u rukama jedne osobe nego je podijeljeno, a istodobno ravnatelj usmjerava nastavnikov profesionalni razvoj umjesto da ga izravno poučava o najboljima metodama nastavnog rada (Macneill i sur., 2005). U ovim modelima posebice su značajna dva elementa: uloga ravnatelja u odnosu na nastavnike i (ne)hijerarhijska priroda vođenja i upravljanja.

Model pedagoškog vođenja pokazuje svoju učinkovitost u sustavima koji ne temelje svoju kvalitetu na ostvarivanju nacionalnih obrazovanih standarda u formi škole kao tvornice ispitnih obrazovnih *postignuća*, već u sustavima u kojima postoji kultura međusobnog povjerenja, osobne i zajedničke odgovornosti u ostvarivanju temeljnih odgojno-obrazovanih zadaća. Od škole se nastoje stvoriti zajednice učećih subjekata, a važan aspekt tog procesa poticanje je profesionalnog razvoja nastavnog osoblja i podjele odgovornosti za vođenje i upravljanje odgojno-obrazovnim, pedagoško-stručnim i drugim razvojnim procesima. Pedagoško vođenje odgojno-obrazovne ustanove ono je u kojem se istinski provodi ideja izvornog grčkog značenja pojma pedagogija – voditi dijete. Bit je pedagoškog vođenja, u slobodi koja je dana škola, oslobođena imperativa realizacije i dostizanja obrazovnih standarda pod svaku cijenu i razvija pedagoške procese (odgojno-obrazovne) s ciljem ostvarenja zajednice učenja, ne samo učenika već i nastavnika i stručnih suradnika. Uloga ravnatelja u pedagoškom vođenju škole u značajnoj se mjeri može ostvarivati primjenom transformativnog modela vođenja i upravljanja. Usporedbom ova dva pristupa, temeljna razlika počiva na razlici između mogućnosti uspostavljanja tzv. *promjena prvog reda* koje su obilježje instruktorskog vođenja i *promjena drugog reda* koje obilježavaju transformacijsko vođenje i upravljanje. Puzić (2006) ističe da “umjesto da se usredotočuje na nadzor i kontrolu rada nastavnika i učenika u učionici (promjene prvog reda) ravnatelj pokušava izgraditi zajedničku viziju, poboljšati komunikaciju i razvijati procese zajedničkog donošenja odluka (promjene drugog reda)” (Puzić, 2006: 264).

Za sukus rasprave o uspješnom vođenju odgojno-obrazovne ustanove možemo upotrijebiti četiri od ukupno sedam značajnih tvrdnji o vođenju i upravljanju koje su identificirali te istraživačkim nalazima potkrijepili autori K. Leithwood, A. Harris i D. Hopkins (2008). Prema njihovim analizama, pored ostalog, zaključeno je “kako ravnatelji indirektno unaprjeđuju poučavanje i učenje, a njihov najznačajniji učinak je onaj koji djeluje na motivaciju na-

stavnog osoblja, predanost u radu i uvjete rada“ (Leithwood i sur., 2008:27). Nadalje, vođenje i upravljanje odgojno-obrazovnom ustanovom ima veći učinak na školu i učenika ukoliko su procesi vođenja i upravljanja široko podijeljeni među osobljem škole, iako su neki oblici podjele odgovornosti i zadaća vođenja i upravljanja više učinkoviti od drugih. “Relativno mali broj osobnih svojstava i kvaliteta objašnjava visoku proporciju razlika u učinkoviti vođenja i upravljanja” (Leithwood i sur., 2008: 28). Drugim riječima, postoje određena svojstva ličnosti i odlike osobnosti koje su djelomično istraživane u pitanjima vođenja organizacija u privatnom sektoru, a djelomično su utvrđene u ispitivanjima vođenja i upravljanja u uspješnim i manje uspješnim školama, a koje upravo razlikuju uspješno i učinkovito vođenje i upravljanje. Uspješni i učinkoviti ravnatelji usmjereni su na učenje i postignuće učenika i nastavnog osoblja; svoje odluke donose na temelju dokaza; spremni su i sami učiti od drugih; otvoreni su prema vrijednostima; ustrajni u radu; razvijaju otpornost na poteškoće i prepreke i odlikuju se optimizmom (Leithwood i sur., 2008).

Analiza relevantnosti poduzetnosti i poduzetničke kompetencije za ravnatelja odgojno-obrazovne ustanove

Tradicionalni pristupi vođenju i upravljanju organizacije pa tako i odgojno-obrazovne ustanove danas se sve više osuvremenjuju nalazima istraživanja i analizama poduzetništva kao specifičnog modela i načina djelovanja unutar i izvan poslovnog konteksta. Pri tome, valja imati na umu da škole nisu niti smiju postati ustanove-poduzeća na koje bi se primjenjivalo značenje poduzetništva u strogo poslovnom kontekstu. Škole ipak djeluju uvjetima značajne društvene i državne regulacije. Međutim, nalaze se pred brojnim izazovima u specifičnosti svog postojanja i misije koju ostvaruju. Drucker (1992) smatra da škole, ukoliko žele odgovoriti ovim izazovima, moraju biti poduzetne i to je jedan od načina zadržavanja svoje relevantnosti i očuvanja temeljne funkcije. Poduzetništvo i područje vođenja i upravljanja organizacijom danas se sve više isprepliću posebice zbog “sve veće uloge timova u upravljanju negoli uspješnih pojedinaca te načinu na koje organizacije reagiraju na zahtjeve korisnika njihovih usluga i proizvoda“ (Harrison i Leitch, 1994: 123). Iako je logično pretpostaviti da se poduzetne škole razvijaju i ostvaruju poduzetnim vođenjem odgojno-obrazovne ustanove, i dalje je potreban oprez jer nedostaju značajnija istraživanja o ulozi poduzetničkog i poduzetnog vođenja i upravljanja u školama.

Teoretski gledano, “poduzetničko i poduzetno vođenje je razlikovni stil vođenja i upravljanja, pogodan za pokretanje promjena u postojećem organizacijskom okruženju koje su suočene s izazovima i krizama“ (Gupta i sur., 2004). Postoje brojne definicije ovog konstrukta, koji u osnovi ima značenje kreiranja vizije i mobiliziranje timova i suradnika radi identificiranja, razvoja i ostvarivanja zajedničkih ciljeva u svrhu ostvarivanja komparativne prednosti. Poduzetnički način vođenja možemo smatrati varijantom ili oblikom transformacijskog vođenja i upravljanja odgojno-obrazovnom ustanovom jer kompetencije pridružene ovom stilu pomažu ravnateljima da se suoče s kompleksnostima školskog okruženja kao što je potreba za brzim promjenama, različiti čimbenici koji utječu na uspješnost škole kao i potrebe za pripremom djece i mladih za životne izazove. Postoje brojne poveznice upravljanja, vođenja i poduzetništva. Iako je poduzetništvo dominantno socijalni fenomen, njemu se dosta pozornosti ipak pridaje u formi poduzetnika, odnosno značenja i razumijevanja onog što neku osobnu čini poduzetnom. Po uzoru na modele ličnosti u području psihologije ličnosti, brojni autori pokušali su identificirati skupine osobina ličnosti koje se povezuju s poduzetništvom, odnosno onima koje čine razlikovni element poduzetne (poduzetničke) osobnosti u odnosu na druge osobnosti.

OBILJEŽJA PODUZETNOSTI I PRIDRUŽENE KARAKTERISTIKE PODUZETNIŠTVA

Brojni autori pokušavali su u svojim istraživanjima objasniti doprinos osobina ličnosti, svojstava i vještina, sposobnosti i stavova koji su povezani s poduzetništvom kao načinom djelovanja. Tendencija uključivanja što više svojstava u svrhu objašnjenja dovela je do stvaranja tzv. kompetencijskih lista. U nastavku donosimo popis najučestalijih karakteristika pripisivanih fenomenu poduzetništva iz perspektive karakteristika osobina pojedinca (Gibb, 2007:94-96).

PODUZETNIČKA PONAŠANJA:

Uočavanje i korištenje prilika; prihvaćanje inicijativa; kreativno rješavanje problema; samostalno upravljanje i vođenje; preuzimanje odgovornosti; dubinski pogled na probleme i procese; učinkovito umrežavanje u funkciji samostalnog upravljanja i vođenja; kreativno stvaranje; donošenje odluka i preuzimanje razumnog rizika.

PODUZETNIČKE ATRIBUCIJE:

Usmjerenost na postignuće i ambicija; samouvjerenost i samopoštovanje; ustrajnost; visoka razina unutarnjeg lokusa kontrole; autonomija; orijentiranost na djelovanje; sklonost učenju činjenjem; predanost u radu; odlučnost; kreativnost.

PODUZETNIČKE VJEŠTINE I SPOSOBNOSTI:

Kreativno rješavanje problema; sposobnost uvjeravanja; pregovaračke vještine; vještine prodaje; sposobnost predlaganja; cjelovito upravljanje poslovanjem/projektima/situacijama; strateško razmišljanje; intuitivno donošenje odluka u situacijama nesigurnosti; sposobnosti umrežavanja.

PODUZETNIČKE VRIJEDNOSTI:

Snažan osjećaj neovisnosti; nepovjerenje u birokratski način mišljenja; povjerenje u vlastito djelovanje i mišljenje; snažan osjećaj vlasništva; uvjerenje da predan rad donosi rezultate; uvjerenje da se stvari mogu promijeniti; snažna orijentiranost na djelovanje; povjerenje u neformalne dogovore; povjerenje u ljude; snažno uvjerenje u slobodu djelovanje; viša razina povjerenja u pojedinca i zajednicu.

Izvor:

Gibb, A. (2007). Creating the entrepreneurial university: do we need a wholly different model of entrepreneurship? U: Alain Fayolle (ur.), *Handbook of Research in Entrepreneurship Education*, Vol 1., A General Perspective, str. 67–103. Cheltenham (UK): Edward Elgar Publishing Limited.

Jedno od pionirskih istraživanja u ovom području bilo je ono Timmonsa i suradnika 70-tih godina, u kojem su uspjeli identificirati gotovo četrnaest svojstava tipičnih za poduzetnike, a to su: poriv, samouvjerenost, dugoročna predanost, novac kao mjera uspjeha, pragmatično rješavanje problema, jasno postavljeni ciljevi, umjereno preuzimanje rizika, niska razina straha od neuspjeha, traženje povratnih informacije, visoka razina inicijativnosti i osobne odgovornosti, korištenje različitih resursa, vlastito postavljeni standardi, unutarnji lokus kontrole, tolerancija na neizvjesnost (Timmons, 1989). Iako i sam Timmons priznaje da se navedena obilježja u svojoj ukupnosti ne mogu identificirati kod svih poduzetnika i da su neka od navedenih sama po sebi razumljiva dok druga, primjerice novac kao mjerilo uspjeha i nisu možda posve jasna i točna, značajnost je ovog modela u otvaranju daljnjih rasprava o distinktivnim obilježjima kojima se može objasniti poduzetništvo kao proces. Osim toga, ranije smo istaknuli da poduzetništvo nadilazi područje definirano osnivanjem i pokretanjem poslovnog poduhvata pa se onda s pravom postavlja pitanje o tome jesu li neka od ovih svojstava zapravo karakteristika više poduzetnog ponašanja ili poduzetnosti kao odlike osobnosti, što bi u kontekstu ove rasprave bilo značajno. S. Caird (1990) zastupala je tezu da se umjesto

istraživanja poduzetničkih svojstava nužno usmjeriti prema proučavanju poduzetnog ponašanja šire populacije ljudi, a ne samo poduzetnika. Na ovom tragu, van Gelderen (2000) ustanovio je da se često pripisivana svojstva poduzetništva mogu identificirati i u populaciji običnih ljudi, odnosno da svaka osoba u kontekstu svog djelovanja može identificirati određene aspekte svakodnevnog ili profesionalnog djelovanja kao što su potreba za djelovanjem, kreativnost, osobna inicijativnost, suočavanje s rizicima i donošenjem odluka, planiranje i slično, a koja se povezuju s poduzetništvom. Možda je od odgovora na pitanje o tome tko je poduzetnik važnije ustanoviti koja su svojstva ličnosti ili odlike osobnosti dominantnije i na koji se način djelovanje poduzetnih ljudi može objasniti strukturom njihove osobnosti. Današnje studije u području vođenja i upravljanja podržavaju važnost integracije individualnih i kontekstualnih čimbenika u objašnjenju učinkovitog vođenja i upravljanja, ali se značajna pozornost ipak pridaje svojstvima i osobinama ličnosti. Vecchio (2003) svojom analizom ističe važnost pogleda na istraživanja odlika ličnosti te izdvaja Velikih pet poduzetničkih svojstava (eng. entrepreneurship "Big Five's"): sklonost preuzimanju rizika, potreba za postignućem, potreba za nezavisnošću, samoefikasnost, interni lokus kontrole. E. Chell (2008) u svom radu, u pokušaju da odgovori na pitanje o tome tko je poduzetnik, posebno naglašava relevantnost triju poduzetničkih svojstava (eng. The "Big Three"): potreba za postignućem, lokus kontrole i sklonost preuzimanju rizika za koje postoje značajni empirijski dokazi koji govore u prilog relevantnosti ovih svojstava kod poduzetnika i poduzetnih osoba. Međutim, treba se zapitati je li važnije pojedinačno svojstvo ili pak sinergija i kombinacija istovremeno više zastupljenih karakteristika. Odgovor na ovo pitanje u značajnoj mjeri zavisi i o načinu na koji se navedena svojstva mjere i operacionaliziraju. Iako je potrebno još istraživanja, E. Chell (2008) smatra da se navedeni model "velika tri" svojstva može nadopuniti svojstvima osobnosti kojima se pokušava pronaći odgovor na pitanje tko je poduzetnik, a to su uočavanje i prepoznavanje prilika, autonomija i neovisnost, poduzetnička samoefikasnost, socijalna kompetentnost i oslanjanje na intuiciju.

ŠTO SVE TREBAMO ZNATI O “VELIKA TRI” SVOJSTVA PODUZETNOSTI?

POTREBA ZA POSTIGNUĆEM

U većini odabranih obilježja, karakteristika ili svojstava poduzetništva, na prvom se mjestu nalazi potreba za postignućem, odnosno “vrsta socijalnog motiva koji se očituje u težnji k uspjehu i ostvarivanju visokih standarda dostignuća” (Petz, 2005:276). Postoji duga istraživačka tradicija njezinog uvrštavanja u temeljna poduzetnička obilježja. Potreba za postignućem (McClelland, 1961) osobni je nagon ili poriv za izvrsnošću, odnosno želja za ostvarivanjem željenog uspjeha u različitim aktivnostima. McClelland (1961) određuje potrebu za postignućem kao sklonost postavljanju visokih ciljeva i njihovog ostvarenja pomoću vlastitog truda. Također, smatra da visoka razina potrebe za uspjehom potiče ljude da odaberu zanimanje poduzetnika. Osobe s visoko izraženom potrebom za postignućem posjeduju želju za uspjehom, a ocijenio je i da će posljedica toga biti iskazivanje veće sklonosti prema poduzetničkom ponašanju. S obzirom na to da je potreba za postignućem dio socijalnih motiva, vrijednosti postignuća, na neki način, određuju njezinu percepciju. Otsuka i Smith (2005) utvrdili su da se s, jedne strane, percepcija uspjeha može pripisati vlastitim sposobnostima. S druge strane, može biti posljedica vjerovanja u zalaganje, trud i predanost u radu. Jedno od mogućih pojašnjenja glasi da se potreba za postignućem može objasniti marljivošću osobe kao i obiteljskim okruženjem u kojem se marljivost nagrađivala (Galić i Parmač, 2009). Ako je ustrajnost u radu ili marljivost doživljaj vlastitog napora koji trebamo utrošiti da bismo ostvarili nešto i ako nas je uloženi trud doveo do uspjeha, onda uspjeh pripisujemo upravo trudu koji smo uložili. Istraživanja ove vrste potreba pokazala su da se njezina veća izraženost odražava kroz odabir zahtjevnih i kreativnih zadataka, koji predstavljaju osobni izazov, a doživljaj uspjeha posljedica je predanog rada i vlastitih sposobnosti. Možemo ustvrditi da će potreba za postignućem pokretati osobe za učinkovito rješavanje zadataka i problema u svakodnevnom životu.

LOKUS KONTROLE

U objašnjenju poduzetničke kompetencije važna je odrednica lokus kontrole, odnosno generalno uvjerenje koje svatko od nas posjeduje o determinantama životnih događanja. Pojednostavljeno, unutarnji se lokus kontrole prema vanjskom odnosi kao stupanj u kojem osoba očekuje da je potkrepljenje ili ishod njegovog ponašanja rezultat njegovih karakteristika naspram stupnja očekivanja da je potkrepljenje ili ishod funkcija slučajnosti, sreće, sudbine ili da je pod kontrolom moćnih drugih osoba (Rotter, 1990). Osobe s visokim unutarnjim lokusom kontrole karakterizira očekivanje da potkrepljenja ili ishodi neke situacije u velikoj mjeri ovise o njihovim vlastitim naporima, čime se izgrađuje uvjerenje u vlastitu sposobnost kontrole životnih situacija. S druge strane, osobe s visokim vanjskim lokusom kontrole, koje imaju generalizirano očekivanje da potkrepljenja ili ishodi u velikoj mjeri ovise o sreći i sudbini, odnosno nekim drugim vanjskim faktorom, razvijaju osjećaj osobne bespomoćnosti zbog uvjerenja da ne mogu ništa kontrolirati. Rotter (1966) je pretpostavio da uspjeh u učenju u velikoj mjeri ovisi o našem doživljaju vanjskih i unutrašnjih čimbenika. Uvjerenje o kontroli nad okolinom utječe na našu percepciju uspjeha, odnosno je li uspjeh ili željeni ishod rezultat naših sposobnosti, truda i zalaganja ili posljedica našeg pripisivanja zasluga nekim vanjskim faktorima (raspoloženje nastavnika, težina ispita i sl.). Unutarnji osjećaj kontrole očituje se većom ustrajnošću u radu, spremnošću na preuzimanje inicijative i odgovornošću u radu. Osobe koje karakterizira unutarnji osjećaj kontrole procjenjuju da ostvarivanje ciljeva zavisi o njihovom osobnom djelovanju, pa poduzimaju određene aktivnosti kako bi ostvarile svoje ciljeve (Cromie, 2000). Spector (1982) je u meta-analizi istraživanja lokus kontrole i organizacijskih čimbenika zaključio da osobe koje karakterizira snažan unutarnji osjećaj kontrole imaju višu motivaciju za rad, ulažu više napora i time ostvaruju bolje radne rezultate.

PREUZIMANJE RIZIKA

Kada je riječ o preuzimanju rizika u kontekstu poduzetništva, obično se misli na preuzimanje financijskih i drugih rizika kao posljedicu nesigurnosti i smanjenog protokola relativnih informacija za donošenje odluka. Međutim, preuzimanje rizika u kontekstu poduzetnosti označava puno širi aspekt od prethodno navedenog primjera i uobičajeno je posljedica nesigurnosti i neizvjesnosti okruženja u kojem se djeluje. Preuzimanje rizika može se opisati uvjetima u kojima donositelj odluka procjenjuje vjerojatnost određenog ishoda te iskazuje višu ili nižu razinu spremnosti donošenja odluke s obzirom na procijenjene posljedice i koristi. Preuzimanje rizika u istraživanjima povezano je s potrebom za postignućem i lokusom kontrole (Timmons i sur., 1985; McClelland, 1961). Istraživanje McClellanda (1961) pokazalo je da kod visoke razine postignuća osoba podrazumijeva da tzv. razuman ili proračunat rizik postoji.

Preuzimanje rizika, često isticano relevantnim svojstvom poduzetnosti, Kyrö i Tapani (2007: 288) opisuju četirima temeljnim tezama u kojima je naznačena mogućnost učenja o tome kako preuzeti rizik: (1) Rizik i učenje o preuzimanju rizika socijalni su procesi usmjereni prema djelovanju koje je povezano s neizvjesnošću i nesigurnosti, (2) strah od neuspjeha povezan je s preuzimanjem rizika, ali na način da smanjuje sposobnost za suočavanja s rizikom i preuzimanje rizika i povećava sposobnost zaobilazanja problema, (3) učenje o preuzimanju rizika više je psihološki i socijalni negoli financijski fenomen, (4) učenje kako preuzeti rizik i poučavanje o preuzimanju rizika kontekstualno je omeđeno te prisiljava osobu da prihvati samoučenje kao najvažniju sastavnicu procesa preuzimanja rizika.

Potruga za optimalnom kombinacijom jednog ili više svojstava ličnosti koji rezultiraju poduzetnošću i dalje traje. Iako su ovom pristupu u području suvremene psihologije upućene određene kritike, detaljna analiza više predloženih modela pokazuje značajnu razinu preklapanja pa/te danas postoji dovoljno empirijskih dokaza koji podržavaju model velika tri svojstva (Gray, 1998; Chell, 2008). Iako teorije tipova (eng. *type theorise*), utemeljene na empirijskim promatranjima i složenim analizama, danas mogu poslužiti za opisivanje i teorijsko razmatranje određenog područja, one su i dalje pod velikim rizikom ste-

reotipizacije zbog nemogućnosti objašnjenja i prognostičke dimenzije koja pokazuje zašto se određeni ljudi ponašaju i djeluju na način na koji je to vidljivo. Danas se u suvremenoj psihologiji donekle napuštaju teorije koje vode prema tipologijama posebnih domena i područja te se, s ciljem predviđanja, koriste humanistički i konstruktivistički pristupi u razvoju ljudske osobnosti.

Ono što karakterizira poduzetništvo i zbog čega su neke osobe više od drugih sklone djelovati poduzetno, rezultat je složenih odnosa razvoja pojedinca, stvaranja vlastitog koncepta i poimanja sebe i ostvarenja u onom profesionalnom okruženju za koje postoji uvjerenje da najbolje odgovara interesima i željama pojedinca. Iako je vjerojatno da poduzetništvo nije jednodimenzionalni konstrukt, a poduzetnost se na razini odlike osobnosti interpretira u složenosti kognitivnih, motivacijskih i drugih psihologijskih procesa, ipak postoji uvjerenje da su određena svojstva, poput potrebe za postignućem, unutarne kontrole, tolerantnosti na neizvjesnost i preuzimanja rizika, ona svojstva koja podržavaju poduzetno djelovanje.

Posebno je zanimljivo proučiti kako poduzetnički način mišljenja i djelovanja može unaprijediti vođenje i upravljanje odgojno-obrazovne ustanove. Upravo je to pitanje koje su si postavili američki znanstvenici Borasi i Finnigan (2010) u svojoj studiji, nastojeći ustanoviti koje stavove, znanja, vještine i ponašanja, povezana s poduzetništvom, odgojno-obrazovani djelatnici mogu upotrijebiti kako bi bili učinkovitiji nositelji promjena. Pomnom analizom odabiranih studija slučaja zaključili su da uspješne poduzetne ravnatelje prije svega karakterizira posjedovanje jasne vizije ili filozofije. Nadalje, uz viziju razvoja i nužnih promjena kojima bi se ostvarila dodatna vrijednost organizacije, prema rezultatima ovog istraživanja jednako je važno: uočavanje prilika, činjenica da trenutni i raspoloživi resursi nisu prepreka, umrežavanje i stvaranje profesionalnih mreža, brzo i trenutno donošenje odluka, važnost kreativnog rješavanja problema, spremnost za preuzimanje rizika, sposobnost prepoznavanja najbolje osoba za postavljanje zadataka i inicijative, izgradnja zdravog stava prema krizama i organizacijskim disfunkcijama kao prilici za promjene (Boras i Finnigan, 2010).

Deal i Hentschke (2005:34) o osobinama poduzetnih ravnatelja donijeli su zaključak prema kojem su takvi ravnatelji prije svega “sposobni motivirati druge što znači da se ne daju lako obeshrabriti; nepopustljivi su i ustrajni u svojim uvjerenjima, pragmatičnog nastupa, posjeduju toleranciju na rizike, ambicioznost, upornost, odlučnost, komunikacijske vještine i sposobnost

samo-motiviranja“. Drugo istraživanje o poduzetnosti ravnatelja zaključeno je kvalitetama i odlukama “vizionarskog vođenja što je temelj za uočavanje prilika; hrabrost i razborito preuzimanje rizika što je preduvjet ostvarivanja uočenih prilika; promicanje promjena u školama; širina iskustva i interesa što je preduvjet za inovacije i promjena te smisao za poslovanje kao način razmišljanja“ (Macke, 2003:7).

Poduzetnička kultura i poduzetne škole: osvrt na dosadašnja istraživanja i implikacije budućeg razvoja

Provođenje odgoja i obrazovanja za poduzetništvo, vid modela i načina razvoja poduzetništva, poduzetničke kompetencije i poduzetnosti u obveznom obrazovanju izravno doprinosi razvoju kulture poduzetnosti i poduzetništva. Akcijsko istraživanje u jednoj engleskoj regiji pokazalo je da razvoj poduzetnosti i poduzetništva doprinosi kvaliteti škole i to davanjem dodatne vrijednosti školskoj kulturi i etosu (Brentnall, 2014). Ravnatelji, (samo)vrednujući provođenje odgoja i obrazovanja za poduzetništvo, jednostavno ocjenjuju da provođenje poduzetništva ima pozitivan utjecaj na razvoj školskog kurikula i poduzetne kulture škole.

Izraelske istraživače O. Eyal i D. Inbara (2003) zanimalo je koliko su javne škole u njihovom centraliziranom odgojno-obrazovnom sustavu zapravo poduzetne škole. U okviru istraživačkog instrumenta nazvanog “Poduzetnički inventarij javnih škola“ usmjerili su se na ispitivanje dimenzija proaktivnosti ravnatelja i inovativnosti škola. Proaktivnost ravnatelja, u okviru ovog istraživanja definirana je kao ravnateljeva spremnost za iniciranje i djelovanje koja je posljedica uočavanja lokalnih i specifično školskih potreba te nije izravno povezana s provođenjem odluka više razine odlučivanja poput ministarstva i dr. Inovativnost škole naziv je za organizacijsku inovativnost koja je mjerena količinom inovacija implementiranih u školi u promatranom razdoblju i mjeri učinak tih inovacija na kvalitetu rada. U primjeni instrumenta na nacionalnom reprezentativnom uzorku nastavnika, došli su do zanimljivog rezultata. Škole koje su geografski udaljenije od administrativnog središta, odnosno škole na periferiji zemlje imale su znatno veći poduzetnički potencijal, a prema mišljenju istraživača, posljedica je to većeg stupnja proaktivnosti ravnatelja, spremnosti za korištenje različitih dostupnih resursa i uočavanja prilika za unaprjeđenje rada (Eyal i Inbar, 2003). Nadovezujući se na rezultat i diskusiju

od onog u kojem dominiraju i reguliraju tržišni i drugi mehanizmi. Predložene analize ipak su pokazale da uspješnost jedne škole može ovisiti o osobinama ravnatelja, ali i drugim mehanizmima relevantnim za vođenje i upravljanje. Poduzetno vođenje odgojno-obrazovne ustanove prije svega označava spremnost za prihvaćanje promjena, stav da se škola može mijenjati i unaprjeđivati kvalitete procesa za koje je odgovorna; ono označava oslanjati se na vlastite unutar institucionalne snage u težnji kvalitete odgojno-obrazovnog rada. Ovakav način vođenja utemeljuje se u vrednovanju poduzetnosti svih dionika odgojno-obrazovnog procesa i njegovanju kulture poduzetnosti. Hörnqvist i Leffler (2014) ocjenjuju da je za razvoj poduzetničkih stavova unutar škole nužno poći od analize kulture škole, uočavati i koristiti prilike za djelovanje, odnosno dati slobodu učenicima da svoje zamisli realiziraju u praksi. Za ravnatelje najznačajniji je izazov “izgraditi kulturu povjerenja i široke podjele moći i odgovornosti među nastavnim osobljem, pored hrabrosti da i sami razmišljaju izvan okvira i propituju postojeće prakse učenja i poučavanja” (Hörnqvist i Leffler, 2014:558).

Da bi ravnatelj bio uspješan u vođenju i upravljanju odgojno-obrazovnom ustanovom i razvio profesionalnu odgovornost i kompetentnost za realiziranje svih zadaća koje su mu povjerene, on ne treba i ne smije biti poduzetnik, vrednovano prema kriterijima vanjskog poduzetništva. Unutrašnji procesi sustava javnog odgoja i obrazovanja djeluju prema principima različitim od tržišno-privrednog načina funkcioniranja. Profesionalizacija ravnateljskog zanimanja, ako je promatramo iz aspekta ravnatelja kao osobe, zasniva se pounutrenju kvalitete poduzetnosti kao odlike ravnateljeve osobnosti i spremnosti ka razvoju vlastite poduzetničke kompetencije vrednovane temeljem kriterija unutarnjeg poduzetništva.

Naposljetku, relevantnost poduzetništva i za odgoj i obrazovanje, i za vođenje i upravljanje odgojno-obrazovnom ustanovom ne treba tražiti u izvanjskim izvorima, preporukama, strategijama, ugledanjem na druge zemlje i sl. Implementacija poduzetništva, u svim onim diskursima i konceptima koje smo spomenuli, poput suvremenog ishoda učenja i poučavanja, temeljene kompetencije i druge, ne može se u potpunosti razumjeti, prihvatiti ili smisleno realizirati samo na temelju izvanjskih argumenata važnosti i perspektive mogućih doprinosa razvoju našeg odgoja i obrazovanja. Takav smjer značio bi negiranje brojnih posebnosti naših škola. Relevantnost ovog koncepta u odgoju i obrazovanju počiva na promjeni naših profesionalnih kultura i težnji da od onoga što je dobro napravimo nešto što je još bolje. U našim školama već

sada postoje brojni primjeri i prakse razvoja uspješnih poduzetnih škola unatoč brojnim otežavajućim čimbenicima u vođenju i upravljanju odgojno-obrazovnim ustanovama koji se uglavnom pripisuju vanjskim dionicima (Ministarstvo, zakonsko-pravni okviri) i na koje malo možemo utjecati. Perspektiva i pogledi ravnatelja usmjeravaju se prema prepoznavanju velike odgovornosti za vođenje škole i značajnim smanjenjem postupaka, procedurama, alatima i ovlastima za činjenje promjena. Poduzetna škola izgrađuje se zajedničkim snagama svih dionika te nužno pretpostavlja promjenu i iskorak iz perspektive (bespo)moćnosti. Ako želimo temeljiti viziju razvoja škole u poduzetnosti i poduzetništvu, potrebno je poći od vrednovanja vlastitih unutar školskih kapaciteta razvoja. Svaka rasprava o važnosti i mogućnosti, značenju i ulozi poduzetništva u odgojno-obrazovnim ustanovama započinje i završava trima temeljnim pitanjima: Po čemu je moja škola jedinstvena u odnosu na druge škole? Što mi vrednujemo kao primjere poduzetnosti u svakodnevnom radu nastavnika, učenika, stručnih suradnika? Na koji način stvaralačku energiju možemo usmjeriti prema istim ciljevima u svrhu činjenja onoga što jest dobro boljim? Odgovori na ova pitanja leže u osvještavanju prostora profesionalne slobode, djelovanju unutar tog prostora bez narušavanja okvira zadanih zakonsko-pravnom regulativnom.

PREPORUKE ZA SAMOSTALAN RAD, UČENJE I DALJNI RAZVOJ VLASTITIH KOMPETENCIJA

Ako ste zainteresirani za određene ideje navedene u poglavlju, predložimo da proučite predložene izvore. Svaki od navedenih izvora pruža vam izravan uvid u problematiku razvoja i vrednovanja poduzetništva u odgojno-obrazovnom kontekstu.

- **OKVIR PODUZETNIČKE KOMPETENCIJE (EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework, 2016)**

EntreComp Okvir poduzetničke kompetencije definira poduzetništvo transverzalnom kompetencijom, koja se primjenjuje u svim područjima života: osobnom razvoju, aktivnom društvenom sudjelovanju, ulasku na tržište rada kao zaposlena ili samozaposlena osoba do podrške pokretanju različitih kulturnih, društvenih ili tržišnih poduhvata. Okvir koristi za razvoj kurikuluma, programa i učenja koje potiču razvoj kompetencije poduzetništva te služi kao parametar za vrednovanje i samovrednovanje poduzetničke kompetencije učenika i odraslih. Okvir je dostupan putem poveznice: <http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC101581/lfna27939enn.pdf>

- **SAMOVREDNOVANJE ŠKOLA U PODRUČJU ODGOJA I OBRAZOVANJA ZA PODUZETNIŠTVO**

Ako želite samovrednovati svoju školu i iskustvo u provođenju odgoja i obrazovanja za poduzetništvo, predložimo da posjetite web stranicu projekta *The Entrepreneurial School* (<http://entrepreneurialschool.eu/>) i potražite dva instrumenta za samovrednovanje pod nazivom "10 Key Concepts for effective Entrepreneurship Education delivery - CEI10" i "The CEI Entrepreneurship Education Quality Framework - CEI35". Navedeni instrumenti služe za samoevaluaciju i samovrednovanje škola u području promicanja i provedbe odgoja i obrazovanja za poduzetništvo.

PITANJA ZA RAZMIŠLJANJE, REFLEKSIJU I SAMOVREDNOVANJE

- ✓ Možete li opisati po čemu je Vaša škola jedinstvena u odnosu na druge odgojno-obrazovne ustanove?
- ✓ Koliko je poduzetnost kao odlika osobnosti, po Vašem mišljenju, relevantna za uspješno vođenje i upravljanje odgojno-obrazovanom ustanovom? Možete li iznijeti primjer iz Vaše prakse.
- ✓ Navedite, prema Vašem mišljenju, temeljna obilježja poduzetne škole?
- ✓ Razmislite i odredite prema kojim kriterijima se poduzetnost odgojno-obrazovne ustanove može vrednovati? Koji su to neposredni a koji posredni pokazatelji prema kojima možemo vrednovati poduzetnu školu?
- ✓ Na koje se sve načine i oblike rada poduzetnost može razvijati u nastavnom radu, a na koje u slobodnim aktivnostima i izvannastavnima aktivnostima?
- ✓ Koje su prema Vašem mišljenju prednosti poduzetne škole?
- ✓ Koje su prema Vašem mišljenju prepreke u ostvarenju ideje o poduzetnoj školi?
- ✓ Koja su prema Vašem mišljenju rješenja u prevladavanju navedenih prepreka ostvarenju poduzetne škole?

Literatura

1. Allton, J. A. (1994). Perspectives on the Principal as a Cultural Leader. *American Secondary Education*, 23(1), 2–5.
2. Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., & Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
3. Borasi R. & Finnigan K. (2010). Entrepreneurial attitudes and behaviors that can help prepare successful change-agents in education. *The New Educator*, 6(1), 1–29.
4. Brentnall, C. (2014). *How much does the development of enterprise education contribute to the quality of a school? An initial study based on Ofsted Inspection reports and the perceptions of Head Teachers*. Ready Unlimited. Dostupno na: http://www.readyunlimited.com/wp-content/uploads/2015/09/How-much-does-the-development-of-enterprise-education-contribute-to-the-quality-of-a-school_CB.pdf [Pristup: 18.1.2016.]

5. Caird, S. (1990). What does it mean to be enterprising? *British Journal of Management*, 1(3), 137–145.
6. Chell, E. (2008). *The Entrepreneurial Personality. A Social Construction*. London and New York: Routledge.
7. Cifrić, I. (1995). Sociologija u novom socijalnom kontekstu. *Društvena istraživanja*, 16-17(2-3), 241–264.
8. Cromie, S. (2000). Assessing entrepreneurial inclinations: Some approaches and empirical evidence. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 9(1), 7–30.
9. Dahlstedt, M. & Tesfahuney, M. (2010). Speculative Pedagogy: Education, Entrepreneurism and the Politics of Inclusion in Contemporary Sweden. *Journal of Critical Educational Studies*, 8(2), 249–274.
10. Deakins, D., Glancy, K., Menter, I. & Wyperi, J. (2005). Enterprise education: the role of headteachers. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 1, 24–263.
11. Deal, T., & Hentschke, G. Adventures of Charter School Creators. *Journal of Educational Change*. 6(3):301–305.
12. Domović, V. (2004). *Školsko ozračje i učinkovitost škole*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
13. Drucker P. (1992). Inovacije i poduzetništvo: praksa i načela. Zagreb: Globus.
14. Echols A. E. & Neck C.P. (1998). The impact of behaviors and structure on corporate entrepreneurial success. *Journal of Managerial Psychology*, 13, 38–46.
15. Erickson, F. (1987). Transformation and School Success: The Politics and Culture of Educational Achievement. *Anthropology & Education Quarterly*, 18: 335–356.
16. Eyal, O. (2007). Governmental sponsorship as a mechanism restricting school entrepreneurship. *Educational Planning*, 16(1), 1–11.
17. Eyal, O. & Kark, R. (2004). How do transformational leaders transform organizations? A study of the relationship between leadership and entrepreneurship. *Leadership and Policy in Schools*, 3(3), 211–235.
18. Eyal, O., & Inbar, D. E. (2003). Developing a public school entrepreneurship inventory: Theoretical conceptualization and empirical examination. *International Journal of Entrepreneurial Behavior and Research*, 9(6), 221–244.
19. European Commission/EACEA/Eurydice (2012). *Entrepreneurship education at school in Europe: National strategies, curricula and learning outcomes*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency P9 Eurydice and policy Support.
20. European Commission (2010). *Towards greater cooperation and coherence in entrepreneurship education*. Report and Evaluation of the Pilot Action High Level Reflection Panels on Entrepreneurship Education initiated by DG Enterprise and Industry and DG Education and Culture. Birmingham: ECOTEC. (<http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/promoting-entrepreneurship/education-training->

[entrepreneurship/reflection-panels/files/entr_education_panel_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_en.pdf)). [Pristup: 18.1.2016.]

21. European Commission (2007). Key Competencies for lifelong learning: A reference framework. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities. (http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_en.pdf). [Pristup: 18.1.2016.]
22. Galić, Z. & Parmač, M. (2009). Što nas motivira za rad? Motivacija i uspješnost u radu. U: D. Čorkalo Biruški (ur.), *Primijenjena psihologija: Pitanja i odgovori* (str. 279–297). Zagreb: Školska knjiga.
23. Gibb, A. A. (2008). Entrepreneurship and Enterprise Education in Schools and Colleges: Insights from UK practice. *International Journal of Entrepreneurship Education*, 6(2), str. 48.
24. Gibb, A. (2007). Creating the entrepreneurial university: do we need a wholly different model of entrepreneurship? U: Alain Fayolle (ur.), *Handbook of Research in Entrepreneurship Education*, Vol 1., A General Perspective, str. 67–103. Cheltenham (UK): Edward Elgar Publishing Limited
25. Gibb, A. (1993). Enterprise culture and education: Understanding enterprise education and its links with small business, entrepreneurship and wider educational goals. *International Small Business Journal*, 11(3), 11–34.
26. Gray, C. (1998). *Enterprise and Culture*. London, New York: Routledge
27. Gupta, V., MacMillan I. C., & Surie, G. (2004). Entrepreneurial Leadership: Developing and Measuring a cross-cultural construct. *Journal of Business Venturing*, 19(2): 241–260.
28. Hall, G. E. i George, A. A. (1999). The Impact of Principal Change Facilitator Style on School and Classroom Culture. U: H. Jerome Freiberg (ur.). *School Climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*, str. 171–191. London: Falmer Press.
29. Hallinger, P. (2004). Leading educational change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329–351.
30. Hargreaves, A. (1997). Rethinking educational change with heart and mind. U: M. Fullan (ur.), *The challenge of school change* (pp. 3–32). Arlington Heights: IRI/SkyLight.
31. Harrison, R. T., i Leitch, C., M. (1994). Entrepreneurship and leadership: the implications for education and development. *Entrepreneurship & Regional Development: An International Journal*, 6(2), 111–125.
32. Hörnqvist M. L. & Leffler, E. (2014). Fostering an entrepreneurial attitude – challenging in principal leadership, *Education + Training*, 56(6), 551–561.
33. Jamieson, I. (1984). Schools and enterprise. U: A. G. Watts, & P. Moran (Eds.), *Education for enterprise* (str. 19–27). Cambridge, MA: CRAC.
34. Karaköse, T. (2008). The Perceptions of Primary School Teachers on Principal Cultural Leadership Behaviors. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 8(2), 569–579.

35. Komulainen, K., Naskali, P., Korhonen, M., & Keskitalo-Foley, S. (2011). Internal Entrepreneurship - a Trojan Horse of the Neoliberal Governance of Education? Finnish Pre- and In-service Teachers' Implementation of and Resistance towards Entrepreneurship Education. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 9(1), 341–373.
36. Komulainen, K. (2006). Neoliberal Educational Policy. A Case Study of Finnish Textbooks of Entrepreneurial Education. *Nordisk Pedagogik*, 26(3), 212–228.
37. Kulić, S. (2000). Konceptcija neoliberalizma, edukacija i egzistencija. *Ekonomski pregled*, 51 (9-10), 867–894.
38. Kyrö, P. & Tapani A. (2008). Learning risk-taking competencies. U: Alain Fayolle (ur.), *Handbook of Research in Entrepreneurship Education, Vol 1., A General Perspective*, str. 285–310. Cheltenham (UK): Edward Elgar Publishing Limited.
39. Lackéus, M. (2015). *Entrepreneurship Education: What, Why, When, How*. Entrepreneurship 360. Background Paper. OECD and European Commission.
40. Lane, B. (1992). *Cultural leaders in effective schools: The builders and brokers for excellence*. NASSP Bulletin, 76, 85–96.
41. Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), 27–42.
42. Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498–518.
43. Leithwood, K. A. (1992). The move toward transformational leadership. *Educational Leadership*, 49(5), 8–12.
44. Luketić, D. (2016). Odgoji obrazovanje za poduzetništvo na razdjelnici neoliberalne i emancipacijske pedagogije. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 18(2), 545–581.
45. Lyons, E. & Breakwell, G. M. (1993). Self-concept, enterprise and education attainment in late adolescence. *Journal of Education and Work*, 6(3), 75–84.
46. Macke, A. M. (2003). *An entrepreneurial spirit in education: what does it take?* Dissertation: Ed. D. University of St. Thomas (Saint Paul, Minn.).
47. McClelland D. (1961). *The Achieving Society*. New York: Van Nostrand.
48. McCafferty, P. (2010). Forging a 'Neoliberal Pedagogy': The 'Enterprising Education' Agenda in Schools. *Critical Social Policy*, 30(4), 541–563.
49. Macneill, N., Cavanagh, R. F. & Silcox, S. (2005). Pedagogic Leadership: Refocusing on Learning and Teaching. *IEJLL: International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 9(2).
50. *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* (2011). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske.
51. Otsuka, S. & Smith, I. (2005). Educational applications of the expectancy-value model of achievement motivation in the diverse cultural context of the West and the East. *Change: Transformations in Education*, 8(1), 90–108.

52. Petz, B. (ur.) (2005). Psihologijski rječnik. Naklada Slap: Jastrebarsko.
53. Puzić, S. (2006). Decentralizacija kurikuluma i jačanje autonomije škola. U: B. Baranović (ur.), *Nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj: različite perspektive*, str. 253–292. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, Centar za istraživanje i razvoj obrazovanja.
54. Rotter, J. B. (1990). Internal versus external control of reinforcement: A case history of a variable. *American Psychologist*, 45(4), 489–493.
55. Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80(1), 1–28.
56. Schultz, T. W. (1980). Investment in entrepreneurial ability. *Scandinavian Journal of Economics*, 82(4), 437–448.
57. Schultz, T. W. (1975). The value of ability to deal with disequilibria. *Journal of Economic Literature*, 13(3), 827–846.
58. Sergiovanni, T. J. (1984). Leadership and excellence in schooling. *Educational leadership*, 41(5), 4–13.
59. Shamir, B., House, R. J., & Arthur, M. B. 1993. The motivational effects of charismatic leadership: A self-concept based theory. *Organization Science*, 4: 577–594.
60. Smyth, J. (1999). Schooling and enterprise culture: pause for a critical policy analysis. *Journal of Education Policy*, 14(4), 435–444.
61. Southworth, G. (2002). Instructional Leadership in Schools: reflections and empirical evidence. *School Leadership and Management*, 22(1), 73–91.
62. Spector, P. E. (1982). Behavior in organization as a function of employee's locus of control. *Psychological Bulletin*, 91(3), 482–497.
63. Stoll, L. (1999). School Culture: Black Hole or Fertile Garden for School Improvement? U: Jon Prosser (ur.). *School Culture*, str. 30–47. London (UK): Paul Chapman Publishing Ltd.
64. Timmons J. (1989). *The Entrepreneurial Mind*. Andover (Mass, USA): Brick House Publishing.
65. Timmons, J. A., Smollen, L. E. & Dingee, A. L. M. (1985). *New Venture Creation*. Homewood, IL: Irwin.
66. van Gelderen, M. (2000). Enterprising behavior of ordinary people. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 9(1), 81–88.
67. Vecchio, R. P. (2003). Entrepreneurship and leadership: Common trends and common threads. *Human Resource Management Review*, 13(2), 303–327.
68. Vican, D. (2006). Odgoj i obrazovanje u Hrvatskoj u kontekstu europskih vrijednosti. *Pedagoški istraživanja*, 3(1): 9–20.
69. Vican, D. (2012). Poduzetnički poriv nastavnika osnovnih škola u Republici Hrvatskoj. *Učenje za poduzetništvo*, 2(2), 13–19.

Sadržaj ove publikacije isključiva je odgovornost Sveučilišta u Zadru