

Školska učinkovitost i obrazovni menadžment: ususet smjernicama istraživanja i javne politike u jugoistočnoj Europi

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.

Školska učinkovitost i obrazovni menadžment:
ususret smjernicama istraživanja i javne politike
u jugoistočnoj Europi

Nakladnik

Sveučilište u Zadru

Za nakladnika

Dijana Vican, rektorica

Povjerenstvo za izdavačku djelatnost

Josip Faričić, predsjednik

Recenzenti

Dejan Kružić
Rozana Petani

Prijevod

Vlado Sušac

Ilustracija na naslovnici

Laura Pedić, 2. r., OŠ Šimuna Kožičića Benje, Zadar

Oblikovanje i prijelom

Ines Bralić, Grafikart d.o.o., Zadar

Tisak

Denona d.o.o., Zagreb

Naklada

300

ISBN

978-953-331-133-3

CIP-Katalogizacija u publikaciji
Znanstvena knjižnica Zadar
UDK 37.07

ŠKOLSKA učinkovitost i obrazovni
menadžment : ususret smjernicama istraživanja
i javne politike u jugoistočnoj Europi / Nikša
Alfirević ... <et al.> ; <prijevod Vlado Sušac>. -
Zadar : Sveučilište, 2016. - 151 str. ; 22 cm

Bibliografija.

1. Alfirević, Nikša

ISBN 978-953-331-133-3

150413071

© Palgrave Macmillan, 2016.

First published in English by Palgrave
Macmillan, a division of Macmillan
Publishers Limited under the title
School Effectiveness and Educational
Management by Nikša Alfirević, Josip
Burušić, Jurica Pavičić, Renata Relja. This
edition has been translated and published
under licence from Palgrave Macmillan.
The authors have asserted their right to be
identified as the author of this Work.

Školska učinkovitost i obrazovni menadžment: ususret smjernicama istraživanja i javne politike u jugoistočnoj Europi

Nikša Alfirević, Sveučilište u Splitu

Josip Burušić, Institut društvenih znanosti Ivo Pilar

Jurica Pavičić, Sveučilište u Zagrebu

Renata Relja, Sveučilište u Splitu

Sveučilište u Zadru, Zadar, 2016.

1. ŠKOLSKA UČINKOVITOST I OBRAZOVNI MENADŽMENT: UVODNIK	7
<i>Nikša Alfirević, Josip Burušić, Jurica Pavičić, Renata Relja</i>	
2. ŠKOLSKA UČINKOVITOST: PREGLED KONCEPTUALNIH, METODOLOŠKIH I EMPIRIJSKIH TEMELJA	9
<i>Josip Burušić, Toni Babarović, Marija Šakić Velić</i>	
Sažetak	9
1. Konceptualni temelji: Što su kvaliteta, učinkovitost i djelotvornost obrazovanja?	10
2. Metodološki temelji: Kako istraživati učinkovitost obrazovanja?	13
2.2. Određenje kriterija učinkovitosti obrazovanja	17
2.3. Pristupi operacionalizaciji učinkovitosti obrazovanja	17
2.4. Suvremeni metodološki pristupni istraživanju učinkovitosti obrazovanja	20
3. Empirijski temelji: Što pokazuju istraživanja učinkovitosti obrazovanja u Hrvatskoj?	23
Literatura	26
3. ŠKOLSKI RAVNATELJI, OKRUŽENJE I DIONICI: PREDNOSTI I MANE MARKETINŠKE ORIJENTACIJE	31
<i>Jurica Pavičić, Nikša Alfirević, Goran Vlašić, Zoran Krupka, Božena Krce Miočić</i>	
Sažetak	31
1. Marketinška orijentacija – definicija i kontekst	35
2. Razvoj koncepta marketinške orijentacije – povijesni i suvremeni izazovi	36
3. Upravljanje marketinškom orijentacijom u školama	38
3.1. Analiza okruženja - PEST	40
3.2. Analiza konkurentnosti škole – SWOT	41
3.3. Identifikacija dionika i njihovih potreba	42
3.4. Dvostruka integracija strategija vođenih tržištem i strategija vođenja tržišta	44
3.5. Strukturna provedba i evaluacija marketinške orijentacije	45
4. Marketinška orijentacija u kontekstu jugoistočne Europe	47
5. Završne napomene	49
Literatura	50
4. ŠKOLE, LOKALNE ZAJEDNICE I KOMUNIKACIJA	53
<i>Sanja Stanić, Darko Hren, Ivanka Buzov</i>	
Sažetak	53
Uvod	54
1. Mapiranje dionika i njihovo umrežavanje	55
2. Komunikacija – uvijek i svuda	57

3.	Povezanost škole i zajednice – zdravlje djece kao rezultat udruženih napora	60
4.	Zdravlje školske djece – stanje i problemi	61
5.	Dionici u okruženju – hrvatski slučaj promjena u zdravstvenoj brizi za djecu i mladež	63
	Zaključak	65
	Literatura	66
5.	UPRAVLJANJE ŠKOLAMA: RAVNATELJI KAO MENADŽERI	69
	<i>Dijana Vican, Nikša Alfirević, Renata Relja</i>	
1.	Polje obrazovnog menadžmenta i njegovo podrijetlo	70
2.	Upravljanje, menadžment i vođenje obrazovnog sustava: zbunjujuće prakse	73
3.	Teorijska đungla unutar pristupa menadžmentu	78
4.	Prema globalnoj i lokalnoj sintezi	81
	Literatura	83
6.	LIDERSKA ULOGA RAVNATELJA U OBRAZOVANJU	89
	<i>Dijana Vican, Renata Relja, Toni Popović</i>	
	Sažetak	89
1.	Pretpostavke i ograničenja vođenja kao čimbenika učinkovitosti škole	90
2.	Prema integraciji demokratskih stilova vođenja	96
3.	Prema održivosti školske učinkovitosti	100
	Literatura	103
7.	MODELI UPRAVLJANJA ŠKOLOM I ŠKOLSKI ODBORI: OBRAZOVNI I ADMINISTRATIVNI ASPEKTI	109
	<i>Ina Reić Ercegovac, Morana Koludrović, Andreja Bubić</i>	
	Sažetak	109
	Uvod	110
1.	Uloga i djelovanje školskih odbora: različite perspektive	113
2.	Uloga i kompetentnost članova školskih odbora	116
3.	Zaključak	121
	Literatura	121
8.	DEMOKRATSKO OKRUŽENJE I UPRAVLJANJE ŠKOLOM: STAJALIŠTA VANJSKIH I UNUTARNJIH DIONIKA	127
	<i>Marita Brčić Kuljiš, Anita Lunić</i>	
	Sažetak	127
	Uvod	128
1.	Demokratsko okruženje školskog upravljanja	129
2.	Decentralizirani centralizam	131

3.	Pozicija dionika	135
	3.1. Unutarnji dionici	136
	3.2. Vanjski dionici	137
4.	Dionici i zemlje jugoistočne Europe – Hrvatska, Srbija, Bosna i Hercegovina	138
	Zaključak	141
	Literatura	143
9.	UČINKOVITOST ŠKOLA I OBRAZOVNI MENADŽMENT: USUSRET NOVIM ISTRAŽIVANJIMA I PROGRAMU JAVNE POLITIKE	145
	<i>Nikša Alfirević, Josip Burušić, Jurica Pavičić, Renata Relja</i>	
	Literatura	149

1. ŠKOLSKA UČINKOVITOST I OBRAZOVNI MENADŽMENT: UVODNIK

Nikša Alfirević
Josip Burušić
Jurica Pavičić
Renata Relja

Sveučilište u Splitu
Institut društvenih znanosti Ivo Pilar
Sveučilište u Zagrebu
Sveučilište u Splitu

Ova knjiga daje uvid u specifičnu ulogu i djelovanje školskih ravnatelja, koji drže stožerni položaj u obrazovnom menadžmentu u *školama*. *Oni bi istovremeno trebali ispunjavati zahtjeve lokalnih zajednica i opće obrazovne politike, pridržavajući se racionalnog korištenja školskih resursa te ispunjavajući svoju ulogu vođe. Sve pobrojano traži od ravnatelja uravnoteženi pristup zahtjevima različitih dionika, zadržavajući pritom mogućnost ugradnje suvremenih upravljačkih alata i pristupa, kako bi mogli djelovati u okružju posebnih ekonomskih datosti.*

Dostupna je široka lepeza tekstova u postojećoj literaturi koja se odnosi na pojedine aspekte školskog menadžmenta, vođenja i upravljanja te na ostale relevantne obrazovne teme. Unatoč tome, bilo nam je teško ponuditi jezgrovit rad koji predstavlja praktičan pregled tema o školskoj učinkovitosti i upravljanju obrazovanjem, a koji bi u isto vrijeme obuhvatio specifične vidove obrazovnih sustava u jugoistočnoj Europi. Iz tog razloga, istraživački tim, koji djeluje u hrvatskom Znanstvenom centru izvrsnosti za školsku efektivnost i menadžment, odlučio je izraditi takvu knjigu, imajući prije svega u vidu potrebe raznolikih grupa potencijalnih čitatelja. Nastojali smo obratiti pozornost na potrebe i interese aktera iz jugoistočne Europe, ali i pružiti inspirativno štivo za sve one koje zanima obrazovni menadžment i pitanje školske učinkovitosti iz jedne malo drukčije perspektive.

Knjiga počinje uopćenim pregledom pojma školske učinkovitosti, autora Josipa BURUŠIĆA, Tonija BABARVIĆA i Marije ŠAKIĆ VELIĆ i u kojem je izložen osnovni pregled istraživanja povijesnog razvoja školske učinkovitosti, opisani najvažniji metodološki pristupi i napredci u suvremenom istraživanju školske učinkovitosti te prikazana najvažnija otkrića empirijskih istraživanja školske

učinkovitosti u jugoistočnoj Europi, s posebnim naglaskom na istraživanja provedena u hrvatskom osnovnoškolskom obrazovanju. Kako bi obradili temeljna načela odnosa ravnatelja prema dionicima, Jurica PAVIČIĆ, Nikša ALFIREVIĆ, Goran VLAŠIĆ, Zoran KRUPKA i Božena KRCE MIOČIĆ raspravljaju o suvremenoj javnoj i neprofitnoj marketinškoj teoriji, ugrađenoj u školsko okruženje. Doprinos Sanje STANIĆ, Darka HRENA i Ivanke BUZOV usmjeren je na komunikacijske i upravljačke prakse prema lokalnim zajednicama i njihovim subjektima, ali i prema društvenim subjektima u širem smislu.

Drugi dio knjige nudi „unutarnji“ uvid u škole i usredotočen je na upravljačke i voditeljske obrasce djelovanja ravnatelja. O njima se piše u poglavlju o menadžmentu u obrazovanju autora Dijane VICAN, Nikše ALFIREVIĆA i Renate RELJA, kao i u prilogu o obrazovnim liderima, autora Dijane VICAN, Renate RELJA i Tonija POPOVIĆA. Dodatna motrišta nude dvije skupine autora. Ina REIĆ ERCEGOVAC, Morana KOLUDROVIĆ i Andreja BUBIĆ raspravljaju o obrazovnim i administrativnim oblicima upravljanja školama, s naglaskom prvenstveno na školske odbore i njihove odnose s ravnateljima. Raspravu o demokraciji u upravljanju školama, iz perspektive dionika, donose Marita BRČIĆ KULJIŠ i Anita LUNIĆ.

Završno poglavlje bavi se praktičnim izazovima marketinških i obrazovno-menadžerskih/liderskih načina djelovanja, kao i smjericama istraživanja, koje su zamišljene kao način izrade i provedbe inovativnih politika i pristupa obrazovnom menadžmentu u jugoistočnoj Europi i izvan nje.

Nadamo se da ćete uživati čitajući ovu knjigu koliko smo i mi uživali uređujući je. Slobodno nam prosljedite svoje komentare i povratne informacije.¹

Nikša Alfirević, Josip Burušić, Jurica Pavičić i Renata Relja

¹ Molimo pišite odgovarajućem uredniku na: Nikša Alfirevic, Ekonomski fakultet Split, Cvite Fiskovica 5, 21000 Split, Hrvatska, e-mail: nalf@efst.hr

2. ŠKOLSKA UČINKOVITOST: PREGLED KONCEPTUALNIH, METODOLOŠKIH I EMPIRIJSKIH TEMELJA

Josip Burušić

Toni Babarović

Marija Šakić Velić

Institut društvenih znanosti Ivo Pilar, Hrvatska

Institut društvenih znanosti Ivo Pilar, Hrvatska

Institut društvenih znanosti Ivo Pilar, Hrvatska

Sažetak

Ovo poglavlje nudi pregled konceptualnih, metodoloških i glavnih empirijskih temelja za istraživanje školske učinkovitosti. Danas se koriste različiti, ali međusobno izmjenjivi termini za učinkovitost, kao što su „školska učinkovitost“ i „obrazovna učinkovitost“, što se prije svega odnosi na višeslojnu cjelinu u kojoj svojstva na razini sustava, škole i učionice oblikuju integrirane modele školske učinkovitosti.

Prvi dio ovog poglavlja pruža objašnjenje pojmova obrazovne kvalitete, učinkovitosti i djelotvornosti, s prikazom glavnih rezultata u pogledu školske i obrazovne učinkovitosti i k tomu nudi osnovni pregled povijesnog razvoja ovog područja istraživanja. Drugi dio prikazuje najvažnije metodološke pristupe i dostignuća pri istraživanju školske učinkovitosti u polju operacionalizacije konstrukta, odabira kriterija, analize podataka i nacрта istraživanja. Konačno, posljednji dio ovog poglavlja daje uvid u neke rezultate empirijskih istraživanja školske učinkovitosti u jugoistočnoj Europi, s posebnim naglaskom na naša vlastita sveobuhvatna empirijska istraživanja provedena u hrvatskom sustavu osnovnoškolskog obrazovanja.

U literaturi usmjerenoj na teorijska razmatranja i istraživanja u obrazovanju, susrećemo se sa različitim gledištima na koncepte kvalitete, učinkovitosti (eng. *effectivness*) i djelotvornosti (eng. *efficiency*) obrazovanja, kao i s različitim shvaćanjima njihova značenja (npr. Barnett, 1992, Carmichael, 2002). Pored određenja pojedinih koncepata koji zajednički ukazuju na uspješnost obrazovanja, daljnja važna pitanja tiču se mogućnosti njihova mjerenja i odabira prikladnog metodološkog pristupa u mjerenju, kao i načina i razine iskazivanja pojedinih pokazatelja uspješnosti. U završnom dijelu poglavlja prikazat ćemo rezultate empirijskih istraživanja u području obrazovne učinkovitosti, posebice onih provedenih u jugoistočnoj Europi i hrvatskom sustavu osnovnoškolskog obrazovanja.

1. Konceptualni temelji: Što su kvaliteta, učinkovitost i djelotvornost obrazovanja?

Teško je pronaći jedinstvenu definiciju *obrazovne kvalitete* (eng. *educational quality*), koja bi odgovarala različitim okruženjima i okolnostima, te vrijednostima, željama i ciljevima svih aktera uključenih u obrazovanje (Adams, 1993; Bramley 1995; Chapman i Adams, 2002; Harvey i Green 1993; Scheerens, 2004; UNICEF 2000; Williams, 2001). Ako krenemo od općenite definicije, kvaliteta u obrazovanju odnosi se na zadovoljavanje i postizanje željenih standarda i ciljeva, ili kako ističu Cremmers i Scheerens (1994), kvaliteta se odnosi na one karakteristike i čimbenike djelovanja škole kao cjeline koji doprinose objašnjenju razlika u ishodima između učenika u različitim razredima, školama i obrazovnim sustavima. Međutim, iako ističu konačni cilj, ovakve definicije ne pružaju jasnu sliku o tome koje su to karakteristike koje rezultiraju kvalitetnom školom i obrazovanjem, odnosno što sve kvaliteta podrazumijeva.

Stoga su mnogi autori nastojali identificirati i pobliže opisati obilježja obrazovne kvalitete i dati preciznije definicije. Vlasceanu, Grunber i Parlea (2007) određuju kvalitetu u obrazovanju kao višedimenzionalan, višerazinski i dinamičan koncept koji se odnosi na kontekstualne postavke obrazovanja, misiju i ciljeve ustanove te specifične standarde obrazovnog sustava. Hawes i Stephens (1990) shvaćaju kvalitetu kao ishod triju nastojanja, a to su uspjeh u ostvarivanju vlastitih ciljeva, primjerenost ljudskim i okolinskim uvjetima te "svojevrsnu nadgradnju", koja se očituje u istraživanju novih ideja, težnji za izvrsnošću te poticanju kreativnosti. Adams (1993) smatra kako se obrazov-

noj kvaliteti može pristupiti iz različitih perspektiva, promatrajući aspekte i ciljeve obrazovanja. Kvaliteta tako može poprimiti različita značenja ovisno o tome jesmo li usmjereni na različite sastavnice i sudionike obrazovanja, njihove interese, ishode, proces obrazovanja ili pak nastojimo obuhvatiti sva poznata obrazovna obilježja. S ovakvim objašnjenjem kvalitete obrazovanja slaže se i Scheerens (2004), povezujući navedene aspekte obrazovne kvalitete u konceptualni okvir školske učinkovitosti, kao produktivni sustav u kojem se dostupni materijalni i ljudski potencijal pretvara u obrazovne ishode, promatrajući pritom procese u određenim kontekstualnim uvjetima. Primjer sveobuhvatnijeg i cjelovitijeg pristupa obrazovnoj kvaliteti nastoji se postići unutar UNICEF-a (2000), gdje se naglasak stavlja na složenost obrazovanja i ističe potreba zauzimanja široke i cjelovite perspektive kvalitete koja mora obuhvaćati učenike, kontekst, procese, okolinu te ishode, kao međusobno povezane dimenzije koje djeluju jedna na drugu. Dakle, iako se definicije obrazovne kvalitete ponekad razlikuju, autori se slažu da je u definiranju kvalitete obrazovanja važno promatrati sve aspekte obrazovanja, pa se kvaliteta odnosi na dostupnost financijskih sredstava, stručnosti obrazovnih djelatnika, osobine samih učenika, procese u poučavanju i ocjenjivanju i naposljetku različite ishode koji obuhvaćaju znanja, vještine, stavove i ponašanja.

Premda se koncepti obrazovne kvalitete i *obrazovne učinkovitosti* (eng. *educational effectiveness*) često koriste kao sinonimi (Adams 1993; Chapman i Adams, 2003; Ridell, 2000; Sammons i sur., 1995), oni su međusobno različiti. Obrazovnu učinkovitost možemo definirati kao stupanj u kojem obrazovni sustav te njegovi dijelovi i dionici postižu željene ciljeve i ostvaruju željene učinke. Kako se u kontekstu obrazovnih sustava ciljevi i učinci iskazuju kao postignuća, učinkovitijim smatramo onaj obrazovni sustav koji doprinosi boljim učeničkim postignućima u odnosu na neki drugi obrazovni sustav (Sammons, 2007; Schereens i sur., 2007; Vlaseceanu i Grunberg, 2007). Unutar jednog obrazovnog sustava, termin školska učinkovitost koristi se kako bi se opisale razlike među školama (Goldstain, 1997), te je učinkovitija ona škola koja u većoj mjeri pridonosi postignuću vlastitih učenika (Bezirtzoglou, 2004). Istraživanja su se uglavnom usmjeravala na prepoznavanje čimbenika koji određuju obrazovnu učinkovitost (Chapman, 1979; Edmonds, 1979; 1979a; Klitgaard i Hall, 1975; Purkey i Smith, 1983; Ridell, 2008; Sammons, 1995; Townsend, 1997) te razvoj modela školske učinkovitosti (npr. Creemers i Kyriakides, 2006; Creemers i Shereens, 1989, 1994; Shereens, 2004, 2007).

Ipak, postoji društveno osjetljiva dilema s kojom se susreću istraživači obrazovne učinkovitosti. Svodi se na pitanje treba li u obrazovanju težiti izvrsnosti ili je cilj obrazovanja smanjivanje obrazovnih nejednakosti i ostvarenja obrazovne jednakosti (eng. *educational equity*). Potonja ideja promovira socijalnu pravdu u smjeru smanjivanja razlika u obrazovnom postignuću između učenika različitog socioekonomskog statusa ili učenika različitih sposobnosti. Danas se u istraživanjima učinkovitosti obrazovanja kombiniraju oba pristupa. Pokazalo se da povoljna obilježja škola mogu najviše doprinijeti poboljšanju uspjeha učenika u nepovoljnijem položaju (npr. Kyriakides, 2004; Scheerens i Bosker, 1997). Time dolazi do općeg porasta obrazovne uspješnosti svih učenika u školi, posebice onih u nepovoljnijem položaju, čime se ostvaruje izvrsnost, ali i smanjuju razlike među učenicima, što dovodi do povećanja obrazovne jednakosti.

Zašto su kvaliteta i jednakost u obrazovanju važni i kako se mogu postići?

OECD (2012) je nedavno je objavio izvještaj pod naslovom pravednost i kvaliteta u obrazovanju: *Potpora učenicima s poteškoćama i škola*. Ista knuto je u izvješću da školski neuspjeh može imati cjeloživotne negativne učinke kako na pojedinca tako i na društvo i to treba spriječiti osiguravanjem kvalitete i pravednosti u obrazovanju.

Na početku izvješća se navodi da su „najučinkovitiji obrazovni sustavi oni koji kombiniraju pravednost s kvalitetom.“ (OECD, 2012, str. 3). U pravednim obrazovnim sustavima svi studenti mogu postići potrebna znanja i vještine, bez obzira na njihove osobno i društveno porijeklo (npr. studenti različitog socioekonomskog porijekla ne razlikuju se u dosizanju znanja i vještina).

Nekoliko preporuka o tome kako bi se osigurala kvaliteta i pravednost preveniraju školski neuspjeh i promiču završetak srednjoškolskog obrazovanja:

- Stupanj ponavljanja treba smanjiti;
- Odabir i praćenje studenata treba odgoditi do srednjoškolskog obrazovanja;
- Izbor škola treba biti kontroliran da bi se spriječilo povećanje nejednakosti;
- Strategije financiranja trebaju se uzeti u obzir i prilagoditi ih potrebama škole i učenika;

- Srednjoškolska usmjerenja (npr. gimnazijska i strukovna) trebala bi se osmisliti na način da podržavaju završetak ove razine obrazovanja;
- Škole s visokim brojem učenika s poteškoćama trebale bi dobivati sredstva potpore.

Izvor: OECD (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>

Dio autora snažan naglasak stavlja na način postizanja učinkovitosti, što nas vodi trećem važnom konceptu - *obrazovnoj djelotvornosti* (eng. *educational efficiency*), koja se može definirati kao mogućnost kvalitetne izvedbe ili postizanja maksimalnih rezultata s utrošenim minimalnim sredstvima, trudom ili vremenom (Hawes i Stephens, 1990; Wideman, 2003; Windhman, 1990). Promatrajući obrazovnu djelotvornost u odnosu na obrazovnu učinkovitost, možemo zaključiti da djelotvornost podrazumijeva učinkovitost uz dodatni zahtjev da je ista postignuta s minimalnim mogućim troškovima (Creemers i Scheerens, 1989; Scheerens i sur, 2007). Obrazovni sustav je djelotvoran kad se obrazovni ishodi postižu uz ulaganje manje sredstava i truda, ali i kad se ostvaruju maksimalni ishodi u odnosu na uložena sredstva.

2. Metodološki temelji: Kako istraživati učinkovitost obrazovanja?

Istraživanja učinkovitosti obrazovanja (eng. *Educational Effectiveness Research – EER*) predstavljaju nadređeni pojam koji povezuje niz istraživačkih pristupa u različitim područjima obrazovanja, kojima je zajednički cilj istražiti i utvrditi koja obilježja poučavanja, kurikuluma i okoline u kojoj se odvija obrazovni proces, na nivou razreda, škole ili šire zajednice, mogu izravno ili neizravno objasniti razlike u obrazovnim ishodima učenika (Creemers, Kyriakides i Sammons, 2010). Takva istraživanja nastoje dati odgovore na pitanja poput: Što čini dobru školu? Što čini uspješnog učitelja? Što trebamo učiniti da imamo više izvrsnih škola?

Koje su ključne karakteristike koje škole čine učinkovitima?

Postoje različiti modeli školske učinkovitosti usmjereni na objašnjavanje i određivanje što čini školama učinkovitima. Općenito, predloženo je nekoliko korelata učinkovitih škola (Kirk i Jones, 2004; Lezotte, 1991):

- Jasna misija škole razvijena u dogovoru između ravnatelja i nastavnika.
- Visoka očekivanja školskih zaposlenika koji dijele uvjerenje da učenici mogu uspjeti i da im nastavnici mogu pomoći da uspiju.
- Učinkoviti voditelji nastave koji učvršćuju školsku misiju i viziju.
- Učenicima su osigurane mogućnosti i vrijeme za učenje, a nastavnici imaju jasna očekivanja u pogledu onoga što podučavati, kao i dovoljno vremena za poduku.
- Školsko okruženje je sigurno i uredno i potiče suradnju i poštovanje.
- Njeguju se pozitivni odnosi škola-obitelj i potiče se sudjelovanje roditelja u radu škole.
- Napredak učenika se učestalo prati, a rezultati se koriste za poboljšanje učinka.

Izvori: Lezotte, L. (1991). *Correlates of effective schools: The first and second generation*. Okemos, MI: Effective Schools Products, Ltd.; Kirk, D. J., Jones, T. L. (2004). *Effective Schools*. Pearson Assessment Report.

2.1. Povijest istraživanja učinkovitosti obrazovanja

Većina autora početak istraživanja učinkovitosti obrazovanja pronalazi u reakciji istraživača na nalaze fundamentalnih istraživanja o jednakostima obrazovnih mogućnosti Colemana i sur. (1966) te Jencksa i sur. (1972). Ovi su autori različitim pristupima, sociologijskim i psihologijskim, došli do jedinstvenog i empirijski vrlo snažno utemeljenog zaključka - razlike u školskom postignuću učenika mogu se u najvećoj mjeri objasniti njihovim sposobnostima i socijalnim statusom, dok je uloga škola u objašnjenju obrazovnog postignuća zanemariva. Takvi nalazi izazvali su burnu reakciju te potaknuli razvoj istraživanja učinkovitosti obrazovanja. Prva empirijska istraživanja o učinkovitosti obrazovanja datiraju s kraja sedamdesetih godina kada su Edmonds (1979) te Rutter

i sur. (1979) dokazali da postoji određeni efekt škola i školskog okruženja na obrazovne ishode učenika. Uskoro su se počela pojavljivati brojna istraživanja provedena sličnom metodologijom te se tijekom osamdesetih godina prošlog stoljeća uspostavlja znanstvena grana koja se bavi istraživanjem učinkovitosti obrazovanja (Kyriakides, 2006). Većina pregleda istraživanja učinkovitosti obrazovanja navodi nekoliko kronoloških faza njihova razvoja (npr. Reynolds i sur., 2011; Creemers i sur. 2010; Creemers i Kyriakides, 2007; Reynolds i sur. 2000). Kroz te faze može se jasno pratiti promjena središnjih istraživačkih pitanja koja su se postavljala u pojedinom vremenskom razdoblju, kao i razvoj teorijskih koncepata i metodologije unutar ovog područja.

Prva faza obuhvaća razdoblje početka 1980-ih, a glavni im je cilj bio pokazati i dokazati da različita obilježja učitelja i školskog okruženja imaju određeni utjecaj na obrazovne ishode učenika. Istraživanja unutar ove rane faze su uglavnom pokazala i dokazala koliko je za učeničko postignuće važno da imaju učinkovite učitelje i školsko okruženje, a taj je utjecaj poglavito bio vidljiv kod određenih grupa učenika koji su početno bili u nepovoljnijem položaju (npr. socioekonomski zapostavljenih grupa ili etničkih manjina).

Druga faza istraživanja datira s kraja 1980-ih i ranih 1990-ih godina kada su istraživanja učinkovitosti obrazovanja bila uglavnom usmjerena na utvrđivanje korelata obrazovne učinkovitosti i povoljnih učeničkih obrazovnih ishoda. U ovoj se fazi počinju koristiti višerazinske i hijerarhijske metode analize podataka (Goldstein, 1995), kojima istraživači uspijevaju dokazati postojanje učinaka škola, stabilnost takvih učinaka tijekom vremena te konzistentnost takvih učinaka na različite mjere učeničkih obrazovnih ishoda. Konačni ishod ove faze istraživanja bio je svojevrsni popis obilježja učitelja i škola za koje je pokazano da imaju pozitivan učinak na obrazovno postignuće učenika (npr. Levin i Lezotte, 1990; Scheerens i Bosker, 1997).

Treća faza odvija se tijekom 1990-ih i prvih godina novog stoljeća, a karakterizira je razvoj nekoliko modela učinkovitosti obrazovanja (npr. Creemers, 1994; Scheerens, 1992) te njihova snažna empirijska provjera. Ovim modelima pokušalo se objasniti zašto i kako određeni faktori koji djeluju na različitim hijerarhijskim razinama – na razini učenika, učitelja, razreda i škola – utječu na učeničke obrazovne ishode. Eksplicitni i jasno postavljeni modeli učinkovitosti obrazovanja potiču značajnu internacionalizaciju istraživanja u smjeru utvrđivanja kroskulturalne stabilnosti postavljenih modela. S druge strane, praktičari počinju uviđati njihovu primjenjivost, te se time stvaraju jače po-

veznice između teorijskih istraživanja i njihove praktične primjene (Raynolds, Hopkins i Stroll, 1993).

Četvrta faza započinje početkom novog stoljeća i traje do danas. Tijekom nje istraživanja učinkovitosti obrazovanja usmjeravaju su na izučavanje njezine dinamičke prirode. Dakle, faktori koji utječu na obrazovno postignuće učenika ne promatraju se više kao inherentna, stabilna i nepromjenjiva obilježja škole ili učitelja. Počinje se uvažavati činjenica da obilježja variraju tijekom vremena, da se njihov utjecaj može mijenjati ovisno o kriterijskoj mjeri učeničkog postignuća, te da mogu imati različite učinke kod različitih grupa učenika. Takav pristup dovodi do razvoja i primjene novih metodološko-statističkih pristupa i pojave novih modela poput *dinamičkog modela učinkovitosti obrazovanja* (Creemers i Kyriakides, 2007).

Ukratko:

Kako su se istraživanja učinkovitosti obrazovanja vremenom mijenjala?

- Prva faza (1980.): Pokušaji dokazivanja da nastavnici i škole imaju određene učinke na postignuća učenika.
- Druga faza (1990.): Pokušaji utvrđivanja korelata školske učinkovitosti i kataloga obilježja učinkovitih škola.
- Treća faza (2000.): Pokušaji razdvajanja modela školske učinkovitosti koji obuhvaćaju čimbenike na razini učenika, nastavnika, nastave i škole.
- Četvrta faza (suvremena): Pokušaji istraživanja dinamične prirode školske učinkovitosti koji uzimaju u obzir promjenjive prirode njezinih sastavnica.

Predložena literatura: Creemers et al. 2010. godine; Creemers i Kyriakides, 2006; Reynolds i suradnici., 2000; Reynolds i sur. 2014.

2.2. Određenje kriterija učinkovitosti obrazovanja

Ključno pitanje u mjerenju učinkovitosti obrazovanja, na koje još uvijek nema jedinstvenog odgovora, jest koji je najbolji kriterij obrazovne učinkovitosti, odnosno koji su obrazovni ishodi učenika dobre mjere učinkovitosti škola ili učitelja. Tijekom povijesnih razvojnih faza istraživanja učinkovitosti obrazovanja u fokusu istraživačkog interesa bili su različiti kriteriji. U ranijim istraživanjima uglavnom su korištene mjere frekvencija, poput broja učenika koji su nastavili obrazovanje u srednjim školama ili fakultetima, učestalosti ponavljanja razreda ili broja djece koja su bila upućena u programe za učenike s posebnim potrebama. Kasnije je utvrđeno da te mjere znatno ovise o drugim vanjskim faktorima, a ne samo o osobinama učitelja ili škola, pa ih se napušta. Postupno su uvedene druge mjere, poput uspjeha u školskim predmetima i to ponajprije u matematici i materinskom jeziku. Daljnji napredak u mjerenju učinkovitosti učinjen je uvođenjem kontrolnih mjera, kao što su ranije znanje učenika ili socioekonomski status njihovih obitelji. Danas većina istraživanja kao mjeru učinkovitosti obrazovanja koristi standardizirane objektivne testove učeničkog postignuća iz pojedinih nastavnih sadržaja. Te objektivne mjere školskog znanja najčešće su razvijene i primijenjene na nacionalnoj razini ili razvijene kroz velike međunarodne projekte (npr. PISA, TIMMS).

Ipak, sve je više kritika da su istraživanja učinkovitosti obrazovanja preusko usmjerena na mjerenje školskog znanja, pa mnogi istraživači s pravom postavljaju pitanje je li usvajanje predmetnih znanja najvažniji cilj obrazovanja, i pogotovo, je li to najvažniji cilj javnog školstva (npr. Sosniak, 1994). U današnjem postmodernističkom društvu škole moraju biti usmjerene na prenošenje društvenih vrijednosti, razvoj socijalnih i umjetničkih vještina, a posebno razvoju sposobnosti transfera, vrednovanja i sinteze znanja te metakognitivnih vještina. Zato je budući izazov istraživanja učinkovitosti obrazovanja razviti pouzdane i valjane mjere drugačijih obrazovnih ishoda, osim usko kognitivnih, te koristiti višestране kriterije obrazovne učinkovitosti.

2.3. Pristupi operacionalizaciji učinkovitosti obrazovanja

Pod operacionalizacijom učinkovitosti obrazovanja podrazumijeva se kako najbolje izmjeriti učinke obilježja učitelja i škola na obrazovna postignuća učenika. Dobra operacionalizacija učinkovitosti je metodološki izazov svakog istraživanja u ovom području, a o uspješnosti operacionalizacije ovisi snaga

njegovih zaključaka i doseg izvedenih znanstvenih spoznaja. Ograničenja istraživačkih nacрта uvijek su prisutna, bilo zbog organizacijskih, materijalnih ili tehničkih uvjeta, pa operacionalizacija učinkovitosti nije uvijek optimalna, već je prigodna i ovisi o danim uvjetima. Osim toga, pristupi operacionalizaciji obrazovne učinkovitosti mijenjali su se i razvijali tijekom vremena, tako da suvremenija istraživanja, upotrebom naprednih metodološko-statističkih pristupa uspijevaju prevladati neka od ograničenja ranijih. Opću podjelu operacionalnih definicija obrazovne učinkovitosti dali su Scheerens i Bosker (1997), a svodi se na četiri osnovna pristupa.

Prvi pristup temelji se na mjerama „sirovih“ efekata učitelja i škola (eng. *Raw Teachers or School Effects*). Koriste se „obični“ prosječni rezultati školskog uspjeha učenika pojedinih razreda ili škola kao mjere učinkovitosti obrazovne sredine. Ovakav pristup moguće je koristiti isključivo ukoliko postoji određena kriterijska ili referenta mjera uspješnosti s kojom se dobiveni prosjeci mogu uspoređivati. Dakle, ako postoji jasno postavljen standard postignuća, primjerice na nacionalnoj ili regionalnoj razini, moguće je procijeniti je li prosječan uspjeh nekog razreda ili škole iznad ili ispod tog standarda.

U drugom se pristupu koristi takozvani nepredviđeni dio obrazovnog postignuća kao osnova za utvrđivanje učinkovitosti učitelja i škola (eng. *Teacher and School Effects Based on Unpredicted Achievement*). Ideja ovakve operacionalizacije je u tome da je prava mjera učinkovitosti obrazovne okoline upravo onaj dio varijabiliteta učeničkog uspjeha koji nije objašnjen drugim faktorima, doli onima vezanim uz učitelje i škole. Tako se u ovom pristupu najprije formira regresijski model u kojem se u predviđanju školskog uspjeha koristi što više mjera pozadinskih obilježja učenika, poput socioekonomskog statusa, stavova, motivacije, dobi, spola ili etniciteta. Onaj dio varijabiliteta školskog uspjeha učenika koji ostane nepredviđen na osnovi korištenih prediktorskih obilježja (tj. rezidualni dio varijance) postaje „pročišćena“ mjera školskog uspjeha za koju se smatra da bi trebala biti pod utjecajem obilježja učitelja i škola. Osnovna premisa na kojoj počiva ovaj pristup je činjenica da se škole i razredi razlikuju po različitim obilježjima učenika koja utječu na njegov školski uspjeh. Zato učinak tih varijabli treba parcijalizirati (tj. ukloniti) iz mjera učeničkog školskog uspjeha da bi se moglo jasnije zaključivati o obrazovnim učincima učitelja i škola.

Treći pristup osniva se na mjerenju pomaka u naučenom tijekom vremena i učinku obilježja učitelja i škola na taj pomak (eng. *Teacher and School Effects*

Based on Learning Gain). Razlika između uspjeha učenika izmjenjenog u prvoj i drugoj vremenskoj točki postaje mjera učeničkog napretka, te time kriterij za utvrđivanje učinkovitosti obrazovanja. Drugim riječima, učinak učitelja i škola se transformira i operacionalizira kao učinak učitelja i škola u zadanom vremenskom periodu. Izračunata mjera napretka (npr. tijekom jedne školske godine) individualizirana je za svakog učenika te je time isključena početna neujednačenost među učenicima u predznanju. Prilikom primjene ovog pristupa treba biti svjestan da se doneseni zaključci odnose samo na parcijalni učinak obrazovne okoline na učenički uspjeh, odnosno da je zaključak vezan isključivo uz promatrani vremenski period. Pošto učenici pohađaju obrazovne ustanove tijekom duljeg vremenskog perioda, o općim ili potpunim učincima škola ili učitelja na obrazovno postignuće moguće je zaključiti tek obuhvatom cijelog obrazovnog ciklusa. Nadalje, pošto se radi o dinamičkom procesu, ali i procesu koji je kumulativan, trebalo bi provoditi mjerenja u što više sukcesivnih vremenskih točaka.

Četvrti pristup operacionalizaciji učinkovitosti obrazovanja kombinira prednosti drugog i trećeg pristupa. Korištena mjera učeničkog postignuća najprije je korigirana s obzirom na raniji učenički uspjeh (npr. rezultat u prvom mjerenju na početku školske godine) te zatim još jednom korigirana s obzirom na pozadinske varijable vezane uz učenika koje mogu utjecati na njegovo postignuće (npr. SES obitelji, spol). Kao kriterijska mjera obrazovne učinkovitosti koristi se onaj dio varijabiliteta učeničkog uspjeha koji se odnosi na mjereni pomak u postignuću u promatranom vremenu i to samo njegov rezidualni dio, odnosno napredak u znanju pročišćen od utjecaja pozadinskih varijabli (eng. *Teacher and School Effects Based on Unpredicted Learning Gain*). Danas se takve pročišćene mjere učeničkog napretka u istraživanjima obrazovne učinkovitosti nazivaju mjerama „dodane vrijednosti“ (eng. *Value-added measures*). Njima se utvrđuje koja je dodana vrijednost obrazovne okoline na uspjeh učenika u odnosu na njegovu početnu razinu znanja i njegove predispozicije (Hill, 1995).

Ukratko:***Kako mjerimo učinkovitost škole?***

Mogući pristupi:

- *Grubi nastavnički i školski učinci*: izračunati prosječne rezultate učenika u razredu ili školi i usporediti ih s postojećim standardom i postignućima.
- *Nastavnički i školski učinci* temeljeni na nepredvidljivim postignućima: oblikovati model regresije, koji uključuje pozadinske karakteristike i upotrijebiti preostalu neobjašnjivu varijancu (rezidualni rezultat) kao mjeru školskog uspjeha.
- *Nastavnički i školski učinci* temeljeni na ishodima učenja: izračunati razliku između postignuća učenika u dvije točke u vremenu i koristiti ga kao mjeru postignuća.
- *Nastavnički i školski učinci* temeljeni na nepredvidljivim ishodima učenja: stvoriti regresijski model koji kontrolira učinak pozadinskih karakteristika učenika na postignuća i usporediti razlike rezidualnih rezultata u postignućima u dvije točke u vremenu

Predložena literatura: Scheerens i Bosker (1997)

2.4. Suvremeni metodološki pristupni istraživanju učinkovitosti obrazovanja

U zadnjih tridesetak godina, istraživanja učinkovitosti obrazovanja znatno su napredovala u pogledu nacrtu, metoda uzorkovanja i statističkih metoda. Takav metodološki napredak omogućio je točniju procjenu učinka obilježja učitelja i škola na postignuće učenika. Danas se svi istraživači učinkovitosti obrazovanja susreću s dva metodološka imperativa: prikupljanje longitudinalnih podataka i prepoznavanje hijerarhijske organizacije podataka (Creemers i Kyriakides, 2007).

U istraživanjima učinkovitosti obrazovanja podatci o obilježjima škola prikupljeni su na jednoj, podatci o obilježjima učitelja na drugoj, a podatci o učeničkom uspjehu na trećoj razini. Dakle, prisutna je višerazinska, hijerarhijska struktura prikupljenih podataka, jer su svi učenici jednog razreda poučavani od istog učitelja, a svi su učenici, a i učitelji jedne škole izloženi istoj školskoj okolini te dijele ista obilježja škola. Opisana višerazinska organizacija podataka uzrokuje

nekoliko specifičnih problema kod njihove statističke analize. Učenici koji djeluju unutar hijerarhijski organiziranih jedinica po svojim su osobinama međusobno znatno sličniji nego li su to slučajno odabrani učenici iz različitih skupina. Primjerice, učenici nekog razrednog odjela petog razreda međusobno su mnogo sličniji nego slučajno odabrani učenici petih razreda na razini grada, županije ili države. Razlog tome je što učenici tog konkretnog petog razreda nisu slučajno odabrani iz cjelokupne populacije i upisani slučajno baš u taj razred. Oni potječu iz istih, geografski određenih jedinica, odnosno iste regije, grada ili kvarta, i po tome su mnogo homogeniji po nizu varijabli, primjerice socioekonomskom statusu, etničkoj pripadnosti, obiteljskom nasljeđu ili pripadnosti određenoj religiji, nego učenici petih razreda u cijeloj promatranoj populaciji. Nadalje, učenici tog konkretnog razrednog odjela dijele zajedničku školsku okolinu, iste učitelje, razred ili školu, sa svim njihovim fizičkim i organizacijskim obilježjima. To rezultira sličnim iskustvima i dovodi vremenom do dodatne homogenizacije.

Kako bi se adekvatno obradili hijerarhijski organizirani podatci i izveli točni zaključci razvijeni su adekvatni statistički postupci koji uključuju varijable različitih razina u jedinstvenu statističku analizu, bez gubitka informacija o originalnoj razini mjerenja pojedinog svojstva. Te se analize nazivaju *višerazinskim analizama* (eng. *Multilevel Analysis*; Hox, 2010), *višerazinskim modeliranjem* (eng. *Multilevel Modeling*; Luyten i Sammons, 2010), *modelima slučajnih koeficijenata* (eng. *Random Coefficients Models*; de Leeuw i Kreft, 1986) ili *hijerarhijskim linearnim modeliranjem* (eng. *Hierarchical Linear Modeling* – HLM; Raudenbush i Bryk, 2002). Takvi postupci pružaju odgovor na višerazinske probleme, odnosno podrazumijevaju utvrđivanje odnosa među varijablama koje su mjerene na različitim hijerarhijskim razinama. Primjerice, u istraživanjima učinkovitosti obrazovanja ključno je pitanje kako niz varijabli mjerenih na individualnom (npr. SES-obitelji, spol učenika, ranija razina znanja) i grupnom nivou (npr. staž učitelja, veličina razreda, opremljenost škole) utječu na jednu kriterijsku varijablu na individualnom nivou (npr. znanje učenika). Višerazinskim analizama može se utvrditi izravan utjecaj varijabli mjerenih na različitim nivoima na kriterijsku mjeru, ali se i dodatno može utvrditi postaje li neka varijabla s grupnog nivoa moderator odnosa prediktora i kriterija mjerenih na individualnom nivou.

Drugi izazov u istraživanjima učinkovitosti obrazovanja, koji se odnosi na dinamičku prirodu učinaka učitelja i škola, rješava se primjenom longitudinalnih nacrti istraživanja, koji uključuju više opažanja ili mjerenja istih entiteta (npr. učenika) u više vremenskih točaka. Prilikom formiranja longitudinalnih nacrti treba obratiti pozornost na točno određenje pojma višekratnih mje-

renja. Primjerice, želimo izmjeriti školski uspjeh učenika, operacionaliziran školskim ocjenama, na kraju šestog i osmog razreda osnovne škole, a istraživanje provedemo samo na kraju osmog razreda i tada učenike pitamo koje su školske ocjene imali na kraju šestog razreda. Takav se nacrt, u kojem nemamo provedena dva mjerenja u dvije vremenske točke, naziva retrospektivnim longitudinalnim nacrtom i njime se načelno, zbog same prirode prvog mjerenja, dobivaju podatci nešto niže razine kvalitete od onog kojeg nazivamo prospektivnim longitudinalnim nacrtom (Gustafsson, 2010). U prospektivnom longitudinalnom nacrtu podatci bi se prikupili od istih učenika i u šestom i u osmom razredu. Dvije su jasne prednosti prospektivnog nad retrospektivnim nacrtom. Prvo, prikupljeni podatci ne baziraju se na sjećanju i samoiskazu učenika, koje je podložno grešci. Drugo, tijekom vremena dolazi do određene promjene u uzorku učenika koju nije moguće lako prepoznati. Naime, neki učenici koji su zahvaćeni mjerenjem u osmom razredu možda u šestom razredu nisu dijelili istu obrazovnu okolinu kao ostali, odnosno možda su se doselili naknadno u tu školu, mijenjali razred, preskočili razred (tj. akcelerirali) ili ponavljali razred u tom periodu.

Dodatni problem longitudinalnih nacrtu vezuje se uz entitete, odnosno jedinice čija se obilježja opetovano mjere. Kao što je već napomenuto, jedno od obilježja istraživanja učinkovitosti obrazovanja je to da postoje različite razine podataka koji su na određeni način ugniježđeni jedni u druge. Najčešći pristup u longitudinalnim istraživanjima je da se tijekom vremena prati uspjeh učenika, kao entiteta najniže razine, te da se u istim vremenskim točkama prikupljaju podatci o obilježjima njihovih učitelja, odnosno škola. Takvi se nacrti nazivaju „panel dizajnima“. No, ponekad je interes istraživača usmjeren na drugu razinu podataka, primjerice na škole. Istraživačko pitanje koje se može postaviti jest u kojoj je mjeri obrazovno postignuće pojedinih škola stabilno i konzistentno tijekom vremena te se može promatrati postignuće osmih razreda istih škola kroz nekoliko godina. Međutim, treba biti svjestan da su podatci svake godine prikupljeni na drugim učenicima. Dakle, škole su iste tijekom istraživanja, ali se učenici osmih razreda kroz generacije mijenjaju. Još jedan čest primjer istraživanja u kojima su jedinice na makrorazini stabilne, ali se jedinice mikrorazine mijenjaju, predstavljaju međunarodna istraživanja obrazovnog uspjeha poput PIRLS-a, PISA-e ili TIMMS-a. U takvim se međunarodnim studijama istraživanja provode svakih nekoliko godina u istim zemljama, a svaki se puta iz populacije škola ili učenika neke zemlje izvlače uzorci na kojima se primjenjuju standardizirani testovi znanja. Dakle, istraživački nacrti su longitudinalni na razini obrazovnih sistema, ali nisu na razini učenika. Pr-

venstvena im je svrha utvrđivanje trenda u razini obrazovnih postignuća kod onih zemalja koje sudjeluju redovito u takvim projektima.

Ukratko:

Kako bismo trebali istraživati školsku učinkovitost danas i ubuduće?

Savjeti za dobra istraživanja:

- Imajte na umu da učenici budu uklopljeni u nastavu, da je nastava uklopljena s učenicima i tako dalje: podatci trebaju biti hijerarhijski organizirani, tako da je potrebno koristiti višerazinske i hijerarhijske metode analize podataka.
- Imajte na umu da se učenici, nastavnici, škole, politike i tako dalje vremenom mijenjaju: učinci su dinamični, tako da je longitudinalni nacrt istraživanja u prednosti.

3. Empirijski temelji: Što pokazuju istraživanja učinkovitosti obrazovanja u Hrvatskoj?

Kako bi se dosegla željena kvaliteta i učinkovitost obrazovanja, većina razvijenih zemalja okrenula se istraživanjima, temeljeći svoje politike i postupanja na njihovim ishodima. Pristupi i vrste istraživanja mogu biti raznovrsni, ali predstavljaju nezaobilazni put u dobivanju nepristrane potvrde u kojoj mjeri obrazovni sustav i njegovi dijelovi udovoljavaju postavljenim standardima i očekivanjima.

U Republici Hrvatskoj sveobuhvatna empirijska istraživanja uspješnosti škola i učenika u okviru paradigme kvalitete i učinkovitosti obrazovanja, provedena u kontekstu vanjskog vrednovanja obrazovanja, uglavnom su novijeg datuma. Ovdje ćemo prikazati osnovne nalaze iz opsežnog istraživanja provedenog u sve 844 osnovne škole u Republici Hrvatskoj, u kojem je sudjelovalo oko 94000 učenika četvrtog i osmog razreda, a u kojem su kao kriterijska mjera korišteni objektivni testovi znanja iz većine školskih predmeta (Babarović, Burušić i Šakić, 2009; Burušić, Babarović i Šakić, 2009). U tom su istraživanju utvrđene osnovne odrednice školskog postignuća učenika i škola, koje mogu poslužiti kao smjernica u odgovaranju na važna pitanja o tome što se može poduzeti kako bi se povećala kvaliteta obrazovanja.

Prvo pitanje kojim smo se u istraživanju bavili odnosilo se na utvrđivanje odrednica obrazovnih postignuća učenika na kraju osnovnoškolskog obrazovanja, odnosno utvrđivanje u kojoj se mjeri na temelju niza obilježja učenika, njegove okoline, učitelja, nastavnog procesa, škole i ravnatelja može predvidjeti obrazovno postignuće učenika (Babarović i sur., 2009). Pokazalo se da se najveći dio varijance obrazovnih ishoda učenika u pojedinim predmetima, približno 5% do 16% varijance, ovisno o predmetu, može objasniti obilježjima samih učenika, pri čemu su se značajnim prediktorima pokazali spol učenika, obrazovanje njihovih roditelja i struktura učenikove obitelji. Obilježja učitelja i nastave objašnjavaju vrlo malo varijance u obrazovnim ishodima učenika u pojedinim predmetima, manje od ili najviše 1%. Sličan udio varijance postignuća u pojedinim predmetima, manje od 1%, objašnjavaju i obilježja škola i ravnatelja. Općenito se može zaključiti da su se u ovom istraživanju najvažnijim odrednicama obrazovnih postignuća učenika pokazala njihova individualna obilježja, dok je doprinos učitelja, nastave, škole i ravnatelja obrazovnim postignućima učenika znatno manji. Dodatna objašnjenja važnosti individualnih osobina učenika i obilježja njihovih obitelji u objašnjenju razlika u obrazovnim postignućima tijekom osnovnoškolskog obrazovanja daju istraživanja Burušića, Babarovića i Šerić (2012) te Burušića, Babarovića i Markovića (2010).

Drugo pitanje bilo je utvrditi odrednice uspješnosti osnovnih škola u Republici Hrvatskoj, pri čemu su kao prediktori uspješnosti razmatrane različite skupine obilježja škola – veličina razreda, statusna obilježja škole, obilježja rukovođenja, obilježja i uvjeti programa i nastave te pokazatelji školske klime (Burušić i sur., 2008.; Burušić i sur., 2009.). Pokazalo se da većina obilježja koja se odnose na statusna obilježja škole, programa i nastave pridonose objašnjenju uspješnosti škola, pri čemu najveću prediktivnu snagu imaju obilježja povezana s temeljnim administrativnim i statusnim odrednicama rada škole, koja odražavaju temeljne uvjete i značajke ustrojstva i djelovanja škole. Takav nalaz upućuje na poteškoće s kojima se hrvatski osnovnoškolski sustav suočava, odnosno na još uvijek nerazriješena temeljna pitanja ujednačenosti osnovnih škola u dostupnosti materijalnih i ljudskih resursa, koja dovode do nejednakosti u postignućima. U prilog postojanju problema nejednakosti u obrazovanju u hrvatskim osnovnim školama govore i nalazi istraživanja koje je pokazalo da postoje značajne razlike u obrazovnim postignućima škola u urbanim i ruralnim dijelovima zemlje, pri čemu su škole u socioekonomski razvijenijim područjima bitno uspješnije od škola u slabije razvijenim područjima (Burušić, Šakić, Babarović i Dević, 2013).

Školska učinkovitost u nekim drugim zemljama jugoistočne Europe

Nekoliko studija provedenih u zemljama jugoistočne Europe upućuju na zaključke slične onima iz istraživanja provedenih u Hrvatskoj. Prvo, pravednost u obrazovanju nije još u potpunosti osigurana, a kao drugo, pitanje je koliko su škole učinkovite su u promicanju školskog uspjeha i prevenciji školskog neuspjeha kod svih učenika.

Primjer iz Albanije:

Analiza PISA 2000-2012 rezultata za Albaniju pokazuje da postoje značajne nejednakosti u rezultatima između učenika različitog socioekonomskog statusa, zemljopisnog položaja i spola (Gortazar, Kutner i Inoue, 2014). Osim toga, učenici u Albaniji obično ne postižu dobre rezultate u usporedbi sa standardima OECD-a.

Primjer iz Bosne i Hercegovine:

Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje (2015) analizirala je podatke iz istraživanja provedenih na učenicima osnovnih škola u Bosni i Hercegovini - TIMMS 2007. i APOSO 2010. i 2012. Njihovi su rezultati općenito pokazali da svojstva učenika imaju najjači utjecaj na njihova postignuća dok su svojstva na razini učionice slabijeg učinka, a učinci varijabli na razini škole nisu značajni.

Primjer iz Srbije:

Teodorović (2011, 2012) izvještava o rezultatima istraživanja pri kojima su ispitala svojstva učenika, nastave i škole u odnosu na postignuća učenika iz matematike i srpskog jezika u osnovnim školama u Srbiji. Rezultati su pokazali da su pozadinska učenička svojstva važna odrednica njihovih postignuća. Varijable na razini učionice slabo su povezane s postignućima učenika, a varijable na razini škole nisu se pokazale važnima za postignuća učenika.

Empirijska istraživanja poput upravo opisanih, koja se oslanjaju na konceptualne i metodološke temelje proizišle iz paradigme kvalitete i učinkovitosti obrazovanja, pružaju realnu sliku stanja u obrazovnom sustavu pojedine države. Također, omogućuju identificiranje slabih točaka i pomno planiranje obrazovnih politika te aktivnosti i intervencija u obrazovnoj praksi. Vjerujemo da bi se takvim intervencijama moglo svim učenicima osigurati jednake mogućnosti za kvalitetnije obrazovanje i ostvarenje njihovih potencijala na osobnu i društvenu dobrobit.

Literatura

1. Adams, D. (1993). *Defining educational quality*. Improving Educational Quality Project Publication #1: Biennial Report. Arlington, VA: Institute for International Research.
2. Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje (2015). *Sekundarna analiza podataka – prediktori uspjeha na testovima iz matematike, prirodnih nauka, bosanskog, hrvatskog i srpskog jezika učenika šestih i osmih/devetih razreda osnovne škole*. Sarajevo: Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje. Dostupno na: <https://ec.europa.eu/epale/hr/resource-centre/content/sekundarna-analiza-podataka-prediktori-uspjeha-na-testovima-iz-matematike>. Pregledano: 11. 9., 2015.
3. Babarović, T., Burušić, J., Šakić, M. (2009). Prediction of Educational Achievements of Primary Schools Pupils in the Republic of Croatia [Uspješnost predviđanja obrazovnih postignuća učenika osnovnih škola Republike Hrvatske]. *Društvena istraživanja*, 4-5, 673-695.
4. Barnett, R. (1992). *Improving Higher Education: Total Quality Care*. Open University Press.
5. Bezirtzoglou, M. (2004). *Reconsidering school effectiveness research for the needs of the future school*. Paper presented at the European Conference on Educational Research, University of Crete, 22-25.
6. Bramley, G. (1995). *School Performance Indicators and School Effectiveness: The Conceptions and Critiques*. Educational Research Unit, University of Wolverhampton.
7. Burušić, J., Babarović, T., Šerić, M. (2012). Differences in elementary school achievement between girls and boys: Does the teacher gender play a role? *European Journal of Psychology of Education*, 27(4), 523-538.
8. Burušić, J., Babarović, T., Šakić, M. (2009). Determinants of School Effectiveness in Primary Schools in the Republic of Croatia: Results of Empirical Investigation

[Odrednice uspješnosti osnovnih škola u Republici Hrvatskoj: rezultati empirijske provjere]. *Društvena istraživanja*, 4-5, 605-624.

9. Burušić, J., Babarović, T., Marković, N. (2010). How far does the apple fall from the tree? The relationship between children's educational achievement and the educational level of their parents [Koliko daleko padaju jabuke od stabla? Odnos obrazovnih postignuća djece i obrazovne razine njihovih roditelja]. *Društvena istraživanja*, 4-5, 709-730.
10. Burušić, J., Babarović, T., Šakić, M. (2008). *Vanjsko vrednovanje obrazovnih postignuća u osnovnim školama Republike Hrvatske – učenici 4. i 8. razreda* [The external evaluation of educational achievement in croatian primary schools – fourth and eighth grade students]. Zagreb: Institute of Social Sciences Ivo Pilar & National Centre for External Evaluation of Education.
11. Burušić, J., Šakić, M., Babarović, T., Dević, I. (2013). School achievement in urban and rural areas in Croatia: Is the quality of education equal for all? In: B. Boufoy-Bastick (Ed.), *Cultures of Educational Policy: Comparative International Issues in Policy-outcome Relationships* (p.187-217). Strasbourg: Analytrics.
12. Carmichael, R. M. (2002). Measures of Efficiency and Effectiveness as Indicators of Quality—A Systems Approach. *Journal of Institutional Research Southeast Asia (JIRSEA)*, 1(1), 3-14.
13. Chapman, B. L. M. (1979). Schools Do Make a Difference. *British Educational Research Journal*, 5(1), 115-124.
14. Chapman, D., Adams, D. (2002). *The Quality of Education: Dimensions and Strategies. Education and Developing Asia*, Vol. 5. Hong Kong: ADB/CERC.
15. Coleman, J.S., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, R., York, R. (1966). *Equality of Educational Opportunity*, Washington, DC: Government Printing Office.
16. Creemers, B. P. M., Scheerens. J. (1994). *Developments in the educational effectiveness research programme. International Journal of Educational Research*, 21 (2), 125-140.
17. Creemers, B. P. M. (1994). *The effective classroom*. London: Cassell.
18. Creemers, B.P.M., Kyriakides, L. (2006). A critical analysis of the current approaches to modelling educational effectiveness: The importance of establishing a dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement*, 17, 347–366.
19. Creemers, B.P.M., Kyriakides, L., Sammons, P. (2010). *Methodological Advances in Educational Effectiveness Research*. London and New York: Taylor & Francis.
20. de Leeuw, J., Kreft, I. G. G. (1986). Random coefficient models for multilevel analysis. *Journal of Educational Statistics*, 11, 57-86.

21. Edmonds, R.R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(10), 15–24.
22. Goldstein, H. (1995). *Multilevel Models in Educational & Social Research: A Revised Edition*. London: Edward Arnold.
23. Goldstein, H. (1997). Methods in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 8(4), 369-395.
24. Gortazar, L., Kutner, D., Inoue, K. (2014). *Education quality and opportunities for skills development in Albania: An analysis of PISA 2000-2012 results*. Washington, DC: World Bank Group. Dostupno na: <http://documents.worldbank.org/curated/en/2012/01/20214469/education-quality-opportunities-skills-development-albania-analysis-pisa-2000-2012-results>. Pregledano: 11. 9., 2015.
25. Gustafsson, J. (2010). Longitudinal study. In: Creemers, B., Sammons, P., Kyriakides, L. (Eds.), *Methodological advances in educational effectiveness research* (p. 77-101). London: Routledge.
26. Harvey, L., Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & evaluation in higher education*, 18(1), 9-34.
27. Hawes, H. and Stephens, D. (1990). *Questions of quality: primary education and development*. Harlow: Longman.
28. Hill, P.W. (1995). *Value added measures of achievement*. IARTV Seminar Series, No. 44, May, 1995.
29. Hox, J. J. (2002). *Multilevel analysis: Techniques and applications*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
30. Jencks, C. S., Smith, M., Ackland, H., Bane, M. J., Cohen, D., Ginter, H., Heyns, B., Michelson, S. (1972). *Inequality: A reassessment of the effect of the family and schooling in America*. New York: Basic Books.
31. Kirk, D. J., Jones, T. L. (2004). *Effective schools*. Pearson Assessment Report. Dostupno na: http://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/tmrs_rg/EffectiveSchools.pdf?WT.mc_id=TMRS_Effective_Schools. Pregledano: 11. 9., 2015.
32. Klitgaard, R. E., Hall, G. R. (1974). Are there unusually effective schools? *Journal of Human Resources*, 74, 90–106
33. Kyriakides, L. (2004). Differential school effectiveness in relation to sex and social class: some implications for policy evaluation. *Educational Research and Evaluation*, 10(2), 141–161.
34. Kyriakides, L. (2006). Introduction: international studies on educational effectiveness. *Educational Research and Evaluation*, 12 (6), 489–497.

35. Levine, D.U., Lezotte, L.W. (1990) *Unusually effective schools: A review and analysis of research and practice*, Madison, WI: National Centre for Effective Schools Research and Development.
36. Lezotte, L. (1991). *Correlates of effective schools: The first and second generation*. Okemos, MI: Effective Schools Products, Ltd.
37. Luyten, H., Sammons P. (2010). Multilevel Modelling, In Creemers, B.P.M., Kyriakides, L., Sammons P. (Eds.). *Methodological Advances in Educational Effectiveness*. Routledge.
38. OECD (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. OECD Publishing. Dostupno na: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>. Pregledano: 11. 9., 2015.
39. Purkey, S. C., Smith, M. S. (1983). Effective schools: A review. *Elementary School Journal*, 83, 427–452.
40. Raudenbush, S. W., Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models*. Newbury Park, CA: Sage.
41. Reynolds, D., Hopkins, D., Stoll, L. (1993). Linking School Effectiveness Knowledge & School Improvement Practice: Towards Synergy. *School Effectiveness & School Improvement*. 4 (1), 37-58.
42. Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B., Van Damme, J., Townsend, T., Teddlie, C., Stringfield, S. (2014). Educational effectiveness research (EER): a state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 197-230.
43. Reynolds, D., Teddlie, C., Creemers, B., Scheerens, J., Townsend, T. (2000). An Introduction to School Effectiveness Research. In Teddlie, C., Reynolds, D. (Eds.) *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London: Routledge/ Falmer.
44. Riddell, A. (2008). *Factors influencing educational quality and effectiveness in developing countries. A review of research*, Eschborn: Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ).
45. Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J. with Smith, A. (1979). *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and Their Effects on Children*, London: Open Books and Boston, MA: Harvard University Press.
46. Sammons, P. (2007). *School Effectiveness and Equity: Making Connections. A review of school effectiveness and improvement research*. CfBT Education Trust
47. Sammons, P., Hillman, J., Mortimore, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools: A review of the school effectiveness research*. London: Institute of Education, University of London.

48. Scheerens, J. (1992). *Effective schooling: research, theory and practice*. London: Cassell.
49. Scheerens, J. (2004). Review of school and instructional effectiveness research. Paper commissioned for the *EFA Global Monitoring Report 2005, The Quality Imperative*
50. Scheerens, J., Bosker, R.J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.
51. Scheerens, J., Creemers, B. P. (1989). Conceptualizing school effectiveness. *International Journal of Educational Research*, 13(7), 691-706.
52. Scheerens, J., Glas, C., Thomas, S. M. (2007). *Educational Evaluation, Assessment, and Monitoring: A systemic Approach*. London i New York: Taylor & Francis.
53. Sosniak, L. A. (1994). The taxonomy, curriculum, and their relations. *Bloom's Taxonomy: A Forty-Year Retrospective*. Ed. Lorin W. Anderson and Lauren A. Sosniak. Chicago: The National Society for the Study of Education, 103-125.
54. Teodorović, J. (2011). Classroom and school factors related to student achievement: What works for students? *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 215-236.
55. Teodorović, J. (2012). Student background factors influencing student achievement in Serbia, *Educational Studies*, 38(1), 89-110.
56. Townsend, T. (Ed.). (2007). *International handbook of school effectiveness and improvement* (Vol. 17). Dordrecht: Springer.
57. UNICEF (2000). *Defining Quality in Education*. A paper presented at the meeting of The International Working Group on Education Florence, Italy
58. Vlăsceanu, L., Grünberg, L., Pârlea, D. (2004). *Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions*. Bucharest: UNESCO-CEPES.
59. Wideman, M.. (2003) *Wideman Comparative Glossary of Project Management Terms*. Version 3.1. Vancouver: British Columbia
60. Windham, D. M. (1990). Indicators od Educational Effectiveness and Efficiency. *Agency for International Development (IDCA)*. Washington.

3. ŠKOLSKI RAVNATELJI, OKRUŽENJE I DIONICI: PREDNOSTI I MANE MARKETINŠKE ORIJENTACIJE

Jurica Pavičić
Nikša Alfirević
Goran Vlašić
Zoran Krupka
Božena Krce Miočić

Sveučilište u Zagrebu
Sveučilište u Splitu
Sveučilište u Zagrebu
Sveučilište u Zagrebu
Sveučilište u Zadru

Sažetak

U ovom poglavlju, autori naglašavaju potrebu da se škole i njihovi ravnatelji usredotoče na potrebe svojih učenika i drugih relevantnih dionika. Ovakav stav također podrazumijeva fleksibilan pristup i upravljanje obrazovnim sustavima umjesto birokratske dosljednosti koja trenutno prevladava u obrazovanju jugoistočne Europe. Školama i njihovim ravnateljima savjetuje se da prepoznaju prirodu marketinške orijentacije i primijene dvostranu integraciju strategija, vođenih zahtjevima tržišta (koje podrazumijevaju prilagođavanje obrazovnom okruženju) i strategija utjecanja na tržište (koje podrazumijevaju aktivno istraživanje ciljnog tržišta, s utjecajem na tržišne strukture i upravljanje odnosima među relevantnim dionicima).

Današnji ravnatelji škola sebe uglavnom ne doživljavaju kao neku vrstu Robina Hooda² ili kao nositelje novih tumačenja ili primjene marksističke ideologije društvenih klasa³ – promotora klasne pokretljivosti potaknute obrazovanjem. Isto tako, ne treba im uvijek građanska hrabrost po modelu Noama Chomskog kojom bi se usprotivili ili premostili krute političke, ekonomske, društvene i tehnološke poteškoće unutar obrazovne industrije i društva uopće. Ipak, moraju biti dovoljno suvereni, mudri, odvažni i obrazovani kako bi vodili i unaprjeđivali institucije koje bi u najmanju ruku mogle biti shvaćene kao „*apstraktni modeli izgrađeni radi tumačenja određenih odabranih apstraktnih odnosa među pojedincima*“ (Popper, 1957). U današnje vrijeme, ravnatelji se ne mogu baviti samo pedagoškim/skolastičkim sastavnicama obrazovnog procesa, već moraju razumjeti širi kontekst i upravljati ulogom škola u takvim izazovnim međuovisnim okruženjima (Larusdottir, 2014). Usredotočenost na standardizirano širenje znanja bez stalnog propitkivanja postojećih obrazaca, ukazuje na čvrstu pretpostavku: da su trenutni principi obrazovnih sustava optimalni i time uzeti kao dogmatski.

Uporabom suvremenih menadžerskih/marketinških alata i tehnika razvijenih kako u profitnom tako i u neprofitnom sektoru – dostupnih putem brojnih udžbenika, novina, studijskih programa, tečajeva, seminara i (drugih) internetskih izvora, školski ravnatelji bi se mogli više usredotočiti na svoju glavnu misiju – korištenje obrazovanja za sustavno stvaranje novih vrijednosti za lokalne zajednice i društvo u cijelosti. Nažalost, ravnatelji se ponekad biraju po principu pogodnosti, što podrazumijeva slabo ili nikakvo iskustvo ili nedostatak suvremenog poslovnog obrazovanja. Kod biranja ravnatelja, princip stručnosti se često ignorira: vrsni stručnjaci u matematici, zemljopisu ili jeziku, koji imaju veliku sposobnost razvijanja mladih talenata uludo se „troše“ na uloge menadžera koje im prisilno nameću. Na taj način, škole: (a) gube stručnjaka u pojedinim poljima; (b) dobivaju ravnatelja bez dostatnog menadžerskog znanja i vještina. Kao rezultat, škole često vode stručnjaci iz ra-

² U smislu omogućavanja kvalitetnog obrazovanja ne samo za članove bogatih i moćnih obitelji, nego za sve – “krađom” od bogatih da bi se pružila potpora “siromašnim ljudima” – u skladu s tradicionalnom dobro poznatom reputacijom popularnog nacionalnog heroja Robina Hooda.

³ U smislu suočavanja s konfliktima između društvenih klasa – napetostima koje postoje u svakom društvu, koje dovode do radikalnih društvenih i ekonomskih promjena (vidi Komunistički manifest, npr. izdanje iz 1998.) i svu ostalu literaturu o društvenim antagonizmima te, u mnogim slučajevima, više-manje nasilnim društvenim borbama)

znih obrazovnih područja, pri čemu se pažnja fokusira na školski kurikulum i širenje sadržaja, bez proaktivnih pristupa usmjerenih na druge potencijalne prostore za stvaranje novih vrijednosti.

Iako i ravnatelji i nastavnici marketinške principe često negativno percipiraju kao „pogodnije za pohlepno društvo kojemu je samo novac na pameti“ (vidi Oplatka, 2006), dobrobiti primjene tih principa u školskom kontekstu čine ih važnim saveznicima ravnatelja pri stvaranju vrijednosti. Stav vođen tržištem, u danom ili stvorenom kontekstu, s mogućim komponentama vođenja tržišta, logična je opcija iz razloga odgovornosti – ne samo prema njihovim učenicima i zaposlenicima, već i prema budućnosti društva uopće. Školski bi ravnatelji trebali biti suvereni vođe u svim ključnim komponentama svoga posla, pri tome jasno imajući na umu:

- a) stvaranje vrijednosti kroz kurikulum i postupke širenja znanja; te
- b) razvijanje pogodnosti za stvaranje vrijednosti kroz interakciju s drugim relevantnim dionicima

Većina školskih ravnatelja diljem svijeta posvećeni su i marljivi pojedinci, koji se nose s brojnim (unutarnjim i vanjskim/tržišnim) izazovima, koji pripadaju različitim ciljnim skupinama koje imaju različita, a ponekad i sasvim suprotna očekivanja. Učenici (trenutni i potencijalni), sveučilišta i tvrtke (kao ciljni korisnici učeničkih znanja/vještina kao ključnog školskog proizvoda), roditelji/obitelji i lokalna zajednica (sudionici u stvaranju neovisnih mladih pojedinaca), lokalna/općinska/državna tijela (koja utječu na tradicionalne PEST⁴ elemente) – svi su oni uvezani u ‘snop’ dionika.

Stoga, ključna područja donošenja odluka za školske ravnatelje trebala bi proizlaziti iz (barem) sljedećeg popisa izazova:⁵

- Određivanje sadašnjih/budućih želja u skladu s (novo)stvorenim „kategorijama želja“ odabranih „tržišnih“ segmenata – čvrsto povezanih s misijom i vizijom škole,
- Određivanje mogućeg podudaranja između ponude i potreba/želja svakog segmenta,

⁴ Politička, Ekonomska, Socijalna, Tehnološka međuovisna okruženja

⁵ Prilagođeno prema: (O’Shaughnessy & O’Shaughnessy, 2002.). Ovaj originalni tekst pruža dragocjen uvid u kategorije relevantne za razmatranje marketinga unutar suvremenih potrošačkih društava.

- Suradnja sa svim relevantnim dionicima kako bi se priskrbili resursi i osigurala provedba strategija stvaranja vrijednosti,
- Informiranje i uvjeravanje dionika da surađuju sa školom i zahtijevaju/ koriste njenu dostupnu ponudu.

Škole se ne prihvaćaju više kao jedina društveno održiva opcija za osobni rast i razvoj. Pojedinci i institucije sve više dovode u pitanje ulogu cjelokupnog obrazovnog sustava:

- Masovni *online* tečajevi otvorenog pristupa (MOOC) nude alternativu „tradicionalnim“ obrazovnim paradigmatama;
- Brojne organizacije sve više nude prilagođene obrazovne programe usmjerene k maksimiziranju vrijednosti za precizno određene ciljne segmente;
- Tvrtke sve češće organiziraju vlastite *in-house* obrazovne programe za razvoj zaposlenika (koji nisu ograničeni samo na visokoobrazovane djelatnike, već se sve više organiziraju i za one s različitim razinama formalnog obrazovanja i obrazovnih profila);
i
- Neki pozivaju i na potpuno odbacivanje obrazovnog sustava (npr. suosnivač PayPal-a Peter Thiel ponudio je revolucionarne stipendije za pojedince koji se odluče za nepohađanje formalnih obrazovnih programa, već za učenje kroz sudjelovanje u raznim aktivnostima koje potiču stvaranje znanja i vještina)⁶

Ovakav razvoj situacije stvara nove izazove za formalne obrazovne sustave koji ove izazove trebaju shvatiti kao prilike (a ne prijetnje) i postati konkurentni (Bauch 2000). Formalni obrazovni sustavi trebaju se pobrinuti da neki od najvećih talenata ne prekinu školovanje bilo zbog sadržaja, bilo zbog strukture obrazovnog procesa, kao što bi trebali i istraživati načine da „prosječni“ učenici i oni „neprikladni“ napreduju u školskim sustavima. Konkurentnost u tom kontekstu znači da bi formalni obrazovni sustav trebao stvoriti učinkovite i djelotvorne načine usmjeravanja sposobnosti pojedinaca omogućujući stvaranje budućih *Nikola Tesli* i *Leonarda da Vincija* koji mogu napredovati u takvom sustavu i mijenjati svijet. U isto vrijeme, škole trebaju ispunjavati svo-

⁶ Za više informacija vidi: <http://thielfellowship.org/> (Studen, 2015.)

ju društvenu obvezu i pobrinuti se da se vrhunski talenti ne izgube u društveno zapostavljenim zajednicama (Bauch, 2000).

U ovakvom se kontekstu savjetuje školama da svojim najvišim upravljačkim timovima omoguće stjecanje sofisticiranih poslovnih znanja, što će im osigurati visokokvalitetno vođenje koje će biti u mogućnosti stvarati vrijednosti unutar sustava. O konceptu tržišta unutar obrazovnog sustava odavno se raspravlja iz različitih perspektiva (Foskett, 2012): (a) filozofska domena prirode i svrhe obrazovanja (Jonathan, 1990), (b) političke domene vlada i javnog financiranja (Raffe & Spours, 2007), (c) domena vođenja i upravljanja u obrazovnim organizacijama (Foskett, 1998), i (d) odabira obrazovanja i karijere kod pojedinaca/obitelji (Forsey, Davies & Walford, 2008; Foskett & Hemsley-Brown, 2001; Fuller, Heath & Johnston, 2011).

Ključni aspekt, koji je pokazao vidljivi utjecaj na uspjeh organizacije, tržišna je orijentiranost (Kumar, Jones, Vankatesan & Leone, 2011), koja predstavlja provedbu *marketinga kao filozofije* u praksu i stavlja sve relevantne ciljne skupine/dionike u središte svake aktivnosti.

1. Marketinška orijentacija – definicija i kontekst

Marketinški koncept definira se kao „korporativno stanje uma koje inzistira na integraciji i koordinaciji svih marketinških funkcija, koje se zatim stapaju s ostalim korporativnim funkcijama da bi se proizveli maksimalni dalekosežni korporativni profiti“ (Felton, 1959). Kasnije se važnost marketinškog koncepta prepoznala i kod neprofitnih organizacija, (Lazer, 1969; Kotler & Zaltman, 1971) koje svoj uspjeh ne mjere u smislu profita. I dok je marketinški koncept i njegova važnost prepoznata još od sredine 20. stoljeća, a brojni su dali svoj doprinos u cilju definiranja mjerljivosti ovog koncepta, marketinška je literatura uglavnom prihvatila dva glavna pristupa, oba razvijena 1990. godine.

Marketinška orijentacija (proceduralna perspektiva) – proces stvaranja, širenja i reagiranja na tržišne informacije (informacije vezane uz tržište), unutar organizacije.

Kohli i Jaworski (1990) uobličili su procesnu perspektivu tržišne orijentacije, koja obuhvaća stvaranje i širenje tržišnog obavještavanja unutar organizacije te reagiranje na primljene i obrađene informacije. S druge strane, Narver i Slater (1990) zamislili su kulturalnu perspektivu tržišne orijentacije, definirajući je kao granicu do kojeg je organizacija usmjerena na svoje korisnike i konkurente te koliko uključuje sve svoje zaposlenike kako bi što bolje služili tržištima.

Marketinška orijentacija (kulturalna perspektiva) – raspon organizacijske usmjerenosti na korisnike i konkurente, uključujući i poticaje zaposlenicima kako bi djelovali u najboljem interesu korisnika.

I dok marketinška orijentacija pokazuje pozitivan utjecaj na rezultate (Jaworski & Kohli, 1993), njezina provedba u velikoj mjeri ovisi o najvišem poslovnom vodstvu organizacije (Kohli & Jaworski, 1990). U školskom kontekstu, to znači snažno oslanjanje na ravnatelje kao pokretače provedbe marketinške orijentacije u školama. Osim toga, iako oba ključna pristupa marketinškoj orijentaciji zahtijevaju uzimanje u obzir brojnih dionika tijekom prikupljanja, širenja i odgovaranja na informacije o tržištu, ovo se često pogrešno smatra kao fokusiranje na samo jednu skupinu dionika: korisnike.

2. Razvoj koncepta marketinške orijentacije – povijesni i suvremeni izazovi

Otkad je uobličen pojam marketinške orijentacije i njegovo mjerenje, čime se ističu potrošači kao održivi izvor prednosti nad konkurencijom (Kumar, et al. 2011.), tvrtke sve češće potrošače vide kao „kraljeve” te afirmiraju njihov središnji položaj kao svoju glavnu vrijednost. Marketinška orijentacija, zamišljena kao filozofijaanalize tržišta, širenja tog znanja i prilagođavanja promjenama na tržištu (Jaworski, Kohli & Sahay, 2000), postala je i ostala jedna od središnjih tema u marketingu. Marketinška literatura uglavnom je usvojila stav da korisnici znaju sto žele, a tvrtke bi trebale razumjeti sklonosti korisnika i prilagoditi im se (vidi Ajzen 1991; Leonard & Rayport, 1997; Kotler & Armstrong, 2009; Kumar et al. 2011; Toubia, Johnson, Evgeniou & DelQuie, 2012).

Ovo usko shvaćanje pojma marketinga, dovelo je tvrtke do toga da se na tržištu bore sa smanjivanjem profita zadovoljavanjem postojećih očekivanja

potrošača. (Kim & Mauborgne, 1999). Christensen and Bower (1996) prozvali su marketinšku orijentaciju ključnim izvorom propasti tvrtki na duge staze jer tako postaju vođene postojećim potrebama potrošača, unatoč inovacijama. Narver, Slater i MacLachlan (2004) potvrdile su ideju da konkurentnost samo u aspektima koje tržište cijeni nije dovoljno za uspjeh tvrtke, a još manje za uspjeh inovativnih ponuda.

Marketinška literatura osvrnula se na ovu kritiku na dva istaknuta načina: (a) Narver i suradnici (2004) ističu razliku između uzvratne marketinške orijentacije koja reagira na iskazane potrebe, i one proaktivne, upućene prema latentnim potrebama potrošača (operacionalizirane kao spremnost tvrtke da istraži neizrečene potrebe potrošača); dok (b) Jaworski i ostali (2000) predlažu da, osim „otkrivanja, razumijevanja i reagiranja na percepcije i ponašanje dionika unutar određene tržišne strukture“ (str. 47) (tj. da budu vođeni tržištem), tvrtke mogu koristiti i strategije vođenja tržišta te upravljati tržišnim strukturama i sklonostima uključenih. Ovi autori naglašavaju da marketinška orijentacija obuhvaća kako iskazane tako i skrivene potrebe korisnika, što je posebno bitno u obrazovnom kontekstu. On treba ispuniti trenutna očekivanja različitih dionika, stvarajući u isto vrijeme programe/rješenja koji bi trebali zadovoljiti buduće (skriveno) potreba dionika. Marketinška orijentacija omogućava tvrtkama ravnotežu između iskorištavanja i istraživanja (Atuahene-Gima, 2005), obuhvaćajući bavljenje postojećim i latentnim sklonostima korisnika, kao i djelovanje na okruženje i mijenjanje sklonosti korisnika (tj. strategija vođenja tržišta) (Jaworski et al., 2000).

U školskom kontekstu, strategije vođenja tržišta i strategije vođene tržištem odražavaju različite poglede na tržište. U pristupu vođenom tržištem, škole i (i njihovi najviši upravljački timovi sastavljeni od ravnatelja i školskih odbora) smatraju tržište (tj. obrazovni kontekst) egzogenim u odnosu na školska nastojanja. U tom slučaju, škola se smatra kao zasebna jedinica koja reagira/prilagođava se zahtjevima i okolnostima na tržištu, bez mnogo utjecaja na njegovo okruženje. S druge strane, pristup vođenja tržišta podrazumijeva aktivnu ulogu škole u (pre)oblikovanju svog okruženja, zbog čega se ovaj pristup smatra, barem djelomično, endogenim u odnosu na školska nastojanja. Kako Carpenter i Nakamoto ističu (1994: str 172): “[vođenje tržišta je] drukčiji način natjecanja u kojem se brendovi nadmeću u borbi za sklonosti potrošača umjesto da na njih samo reaguju. Konkurentnost u takvom svijetu postaje borba za definiranjem sklonosti potrošača, a pobjednik stječe strahovito vrijedan dobitak – pogodan, asimetričan sustav sklonosti – koji donosi trajnu... prednost.”

Izazovi marketinške orijentacije u obrazovanju – postoji mogućnost da pojam „obrazovnog tržišta” ne bude prihvaćen od strane školskih dionika pa čak niti službeno prihvaćen; učenici i njihovi roditelji (kao ‘korisnici’) možda nisu svjesni vlastitih najboljih interesa; moguće je da će ravnatelji i školsko osoblje smatrati „marketinšku orijentaciju“ zastrašivanjem ili će se možda opirati bilo kakvim ‘marketinškim’ naporima, smatrajući ih neprimjenjivima u obrazovanju.

Implementacija marketinške orijentacije u obrazovni sektor, slično kao i u zdravstveni sektor sama po sebi uključuje dodatne izazove. U takvim granama, iako je bitno voditi računa o potrebama korisnika i na njih reagirati, od škola i bolnica (tj. učitelja i liječnika) istovremeno se očekuje i da budu stručnjaci koji znaju koja je najbolja dostupna opcija za njihove korisnike (tj. učenike i pacijente). U tim granama, provedba tržišne orijentacije stvara nove izazove jer organizacije ne mogu jednostavno odgovarati na potrebe korisnika (ili drugih dionika), koji nisu u stanju prepoznati sve dostupne alternative i njihove moguće pozitivne/negativne utjecaje, već moraju provoditi sofisticiranije strategije. U kontekstu obrazovne industrije, to podrazumijeva istovremeno:

- vođenje računa o potrebama učenika – kada se u „nebitnim“ područjima odluka temelji na željama učenika i njihovih roditelja (npr. način prenošenja sadržaja, lokacija itd.)
- prepoznavanje i provedbu optimalnog rješenja balansirajući između njihovih trenutnih i budućih potreba/problema – kada bi škole (uključujući učitelje, ravnatelje, školske odbore, itd.) trebale zadržati svoj autoritet pri donošenju odluka u ključnim područjima obrazovnog procesa (npr. očekivane kvalifikacije i nastavni plan i program koji osigurava takve kvalifikacije, itd.)

3. Upravljanje marketinškom orijentacijom u školama

Kako je prethodno opisano, provedba marketinške orijentacije u školama podrazumijeva brojne izazove. Ta provedba mijenja uglavnom dobro utvrđeni *status quo* u kojem svi dionici imaju jasno definirane, a ponekad i „ušančene“ uloge. Iako bi neki mogli reći da nema nikakve pojedinačne ni organizacijske koristi od mijenjanja školskog konteksta, provođenjem marketinške orijen-

tacije škole mogu postati potpora društvenim promjenama, a možda i imati brojne pozitivne utjecaje na lokalne (i šire) zajednice.

Da bismo se znali nositi s ovim izazovima ili da ih bar ublažimo, predložimo postupak, zajedno s praktičnom kontrolnom listom, koji ravnateljima može pomoći u prilagodbi i primjeni koncepta marketinške orijentacije na školsko okruženje.

Situacijska (PEST, SWOT) i analiza dionika – sustavni pristup(i) analizi školskih okruženja i/ili dioničkih skupina te njihovih potreba/sklonosti. Stvara se sustav tržišnog obavještanja, na temelju rezultata takvih analiza.

Slika 3.1. Proces implementacije marketinške orijentacije



3.1. Analiza okruženja - PEST

Prvi korak u ugradnji marketinške analize u škole obuhvaća prepoznavanje ključnih karakteristika okruženja koje određuju kontekst školskih aktivnosti. Iako se PEST analiza uglavnom izvodi samo u okruženju organizacije, bilo bi poželjno proučiti višestruke kontekste kako bi se utvrdile sličnosti i razlike koje bi mogle olakšati određivanje referentnih mjerila kroz kontekste i odabir najboljih postupaka (i njihovih inherentnih principa).

Ukoliko se usredotoče samo na jedan kontekst (npr. jugoistočne Europe), škole bi mogle primijetiti nedostupnost alternativa već postojećim uzorcima, donoseći stoga predvidljive odluke i smanjujući konkurentnost sustava. Na primjer, dok je u različitim kontekstima izbor osnovne škole određen lokacijom stanovanja učenikove obitelji, uloga škole u istom kontekstu nije jednaka. Kao rezultat takve raspodjele učenika u osnovne škole na bazi prebivališta, u jugoistočnoj Europi (i drugim europskim kontekstima), obitelji ne uočavaju postojanje izbora, a za škole se pretpostavlja da su homogene (jednako raspoređena dostupnost i kvaliteta obrazovanja). Takav stav dovodi do raznih vidova nekompetitivnosti osnovnih škola. U istom kontekstu, u europskoj obitelji lokacija doma određuje izbor škole, dok u SAD-u/UK-u lokacija željene škole određuje izbor lokacije obiteljskog doma. Kao posljedica toga, u SAD-u konkurentnost osnovnih škola dovodi do mobilnosti posla/života i pobuđuje konkurentnost u drugim sektorima (npr. cijene na tržištu nekretnina).

Analiziranjem posebnosti različitih okruženja, škole su izložene mnoštvu dostupnih alternativa koje im omogućavaju bolje formiranje njihovih strateških opcija. U tim analizama, ključno je odrediti skrivene razlike u okruženjima koje potiču različite strateške izbore škola (i drugih dionika). To omogućava daljnje analize opcija vođenja tržišta koje ne prihvaćaju kontekst takav kakav je, nego se trude promijeniti ga.

Dijagnosticiranje okruženja relativno je zahtjevna zadaća za neprofitno usmjerene ravnatelje bez poslovnog obrazovanja posebno ako upravljaju javnim školama – obrazovnim institucijama koje se smatraju manje potaknute pravilima tržišta. Međutim, znanja/vještine ravnatelja, njihov zdrav razum i ostali relevantni izvori za postavljanje dijagnoze trebali bi se uključiti u: (a) *promatranje* i (b) *predviđanje* problema povezanih s kulturom, ekonomijom, vlašću, općom vanjskom analizom, scenarijima i tehnologijom (vidi Aaker, 2001).

Dostupni su razni suvremeni menadžerski alati za obje ranije spomenute namjene. Jedan od tih alata je PEST analiza – koja se često koristi i vrlo je popu-

larna i lako dostupna putem sekundarnih akademskih i neakademskih izvora. Njene kategorije: **politička, ekonomska, socijalna i tehnološka** četiri su zajednička nazivnika za klasifikaciju svih relevantnih elemenata okruženja u transparentnu, lako razumljivu i standardiziranu cjelinu. Nadalje, korištenje PEST analize u tranzicijskom i relativno turbulentnom društvenom i političkom okruženju u područjima kao što je jugoistočna Europa (SEE), moglo bi imati dodatne koristi zbog lako dostupnih primjera dobre prakse (*benchmarking*) iz raznih mjesnih/regionalnih/međunarodnih poslovnih i neposlovnih okruženja (slične škole, druge obrazovne institucije, tvrtke, vladine agencije, itd.). Stoga, tehnika za provedbu PEST analize u školama postoji i to u „priručnom“ formatu. „Školska procedura“ za provedbu PEST analize mogao bi biti fleksibilan sustav od šest koraka (Slika 1.1.) – niz koraka koji je prepoznat i koristi se u brojnim organizacijama diljem svijeta, kao i u institucijama iz jugoistočne Europe (vidi: Langer, Alfirevic i Pavicic, 2005: str. 157-160):

1. Postizanje suglasnosti o potrebi provođenja PEST analize (ravnatelj, školski odbor, vanjski savjetnici),
2. Utvrđivanje potencijalnih sudionika i djelokruga provedbe PEST analize (ravnatelj, odabrani učitelji, odabrani članovi školskog odbora, odabrani učenici, vanjski savjetnici),
3. Odabir voditelja tima/projekta PEST analize,
4. Prikupljanje *sekundarnih* (postojeći dokumenti, izvješća, članci, knjige, itd.) i *primarnih podataka* (rezultati obavljenih anketa, fokusnih skupina, intervjua, itd.) bitnih za školsko okruženje - organiziranih u četiri glavne skupine elemenata: P-E-S-T,
5. Odabir, analiza i interpretacija prikupljenih podataka koji se tiču škole i njenih dionika (priprema pročišćenog izvješća),
6. Izvještavanje ravnatelja i/ili školskog odbora,
7. Primjena rezultata PEST analize unutar općih i/ili posebnih školskih strategija

3.2. Analiza konkurentnosti škole – SWOT

Još popularnija i široko primijenjena i prihvaćena situacijska analiza koja se provodi u brojnim poslovnim i neposlovnim okruženjima je – SWOT analiza (engleski akronim za: snage, slabosti, mogućnosti i prijetnje). Koristeći opću i često korištenu logičnu uputu: *analiziraj sebe - analiziraj svoje okruženje - pronađi podudarnost...*, ova situacijska analiza obuhvaća prepoznavanje i slaga-

nje relevantnih elemenata unutarnjeg i vanjskog okruženja škole (elemenata koji se mogu i ne mogu kontrolirati).

Nažalost, imanentne prednosti ove analize (niski troškovi i jednostavnost) mogli bi biti težak teret pri pokušaju da je izvršitelji i ključni školski dionici i druge institucije ozbiljno shvate (vidi primjere iz jugoistočne Europe u Pavicic, 2003).

Slijed koraka provođenja SWOT analize u praksi je prilično sličan onome preporučenom za PEST analizu (Langer et al., 2005: str. 164):

1. Postizanje suglasnosti o potrebi provođenja SWOT analize (ravnatelj, školski odbor, vanjski savjetnici),
2. Utvrđivanje potencijalnih sudionika i djelokruga provedbe SWOT analize (ravnatelj, odabrani učitelji, odabrani članovi školskog odbora, odabrani učenici, vanjski savjetnici),
3. Odabir timskog moderatora SWOT analize i organizatora sastanaka sa sudionicima,
4. Kolektivna rasprava o SWOT elementima i izrada SWOT matrice u skladu sa zajedničkim dogovorom svih sudionika,
5. Izrada konačne SWOT matrice s popisom elemenata kategoriziranih kao snage, slabosti, mogućnosti i prijetnje. Moderator bi trebao izložiti sugestije/preporuke o svakom od relevantnih elemenata,
6. Izvještavanje ravnatelja i/ili školskog odbora,
7. Primjena rezultata SWOT analize na opće i/ili posebne školske strategije.

3.3. Identifikacija dionika i njihovih potreba

Kako bi bile u stanju upravljati tržištima, škole (i ravnatelji/školski odbori) trebaju provoditi opsežnu analizu dionika i njihovih ciljeva/potreba/očekivanja, kako iskazanih tako i latentnih. Ako ih ispravno prepoznaju, škole mogu spojiti različite dionike i i raditi na postizanju istih ciljeva za različite skupine dionika.

Prva skupina dionika je ona koja određuje ulazne elemente u obrazovnom procesu: (a) pravni kontekst (pravila i kurikulum), i (b) dostupnost financiranja škole. Ovi dionici u prvom redu uključuju mjesne, regionalne i državne vlasti budući da su uglavnom oni ključni donositelji pravnih i financijskih odluka za škole. Međutim, pojavom globalizacije, škole se sve češće suočavaju s globalnom konkurencijom gdje programi trebaju biti globalno konkurentni i prepoznati. Osim toga, uloga ravnatelja sve rjeđe podrazumijeva puko trošenje državnog novca. On ili ona postaju sve više preuzimaju odgovornost za traženje sredstava iz za-

klada, tvrtki, bogatih bivših učenika i drugih izvora prihoda koji bi trebali povećati konkurentnost škole. Ravnatelji koji ne uspijevaju stvoriti sredstva za školu smatraju se lošim u obavljanju svoga posla. Njihov posao podrazumijeva pronalaženje načina kojima bi postigli više od očekivanog minimuma (na primjer osnivanje školskog financijskog fonda kako bi se osigurale dodatne mogućnosti financiranja školskih aktivnosti). Može se reći da će samo škole s proaktivnim ravnateljima biti u mogućnosti stvoriti nove prilike za rast, iznad minimuma kojeg financira vlada, omogućivši tako izdvajanje od ostalih i razvitak škole.

Druga skupina dionika su korisnici obrazovnih usluga. Ovi dionici uključuju učenike. Škole trebaju razlikovati učenike koji trenutno pohađaju školu i one koje škola želi privući. U prvom slučaju, škola treba uložiti napore kako bi se izvuklo najbolje iz trenutnih intelektualnih i društvenih (i ostalih) potencijala učenika. Ti korisnici imaju koristi od stečenog znanja i razvijenih vještina kroz obrazovni proces, što dovodi do njihovog osobnog razvoja. S druge strane, škole trebaju aktivno raditi na privlačenju učenika s najviše potencijala, tj. trebaju imati jasno definirane pristupe privlačenja vrhunskih mladih talenata. Kad škola uspije privući veću „kvalitetu“ učenika, potencijal za njihov daljnji razvoj (i posljedični uspjeh) značajno je povećan. Nadalje, privlačenje vrhunskih talenata može stvoriti pozitivni krug u kojem talenti privlače vrhunske učitelje, koji privlače vrhunske talente; takav krug može obuhvatiti i privlačenje najboljih partnera za škole, više financiranja, veće mogućnosti učenja za učenike, itd. Prema tome, što se tiče učenika, škole bi trebale u isto vrijeme izvlačiti maksimum iz svojih postojećih učenika, i strateški privlačiti vrhunske talente kao svoje buduće učenike. Takav dvostruki pristup zahtijeva dva odvojena povjerenstva/pojedinca koji osmišljavaju i provode strategije kako bi se dostigla oba cilja.

Treća su skupina dionika izravni korisnici ishoda obrazovnog procesa (mladih talenata). Ovi dionici u prvom redu uključuju obrazovne institucije u kojima će učenici nastaviti svoje obrazovanje (npr. srednje škole i fakulteti) i tvrtke koje su u stalnoj potrazi za vrhunskim talentima u vlastitim (i drugim) zajednicama. Poslovni modeli obaju dionika uvelike ovise o kvaliteti učenika, koja je važan sastojak njihovog uspjeha. Stoga, kod ovih dionika škole igraju dvostruku ulogu: (a) razvijanje potencijala mladih talenata, i (b) odabir/rangiranje učenika u skladu s njihovim mogućnostima. Kako bi ostvarili ovaj cilj, osim predavanja i ocjenjivanja znanja učenika (tj. onoga što uče), škole bi trebale kontinuirano ocjenjivati/pratiti kognitivni razvoj učenika i druge indikatore učenja (kvantitativno i kvalitativno).

Četvrta skupina dionika su neizravni korisnici ishoda obrazovnog procesa. Oni obuhvaćaju obitelj i zajednicu. Iako se od škola očekuje da potiču i osiguraju maksimalni osobni razvoj učenika, njihovi roditelji i obitelji imaju svoja očekivanja od škola. Osim osiguravanja maksimalnog osobnog rasta, škole bi trebale osigurati sigurno okruženje i povećati vjerojatnost profesionalnog uspjeha učenika tj. mogućnost da postanu neovisan i produktivan dio društva. U mnogim slučajevima, posebno u jugoistočnoj Europi, gdje su roditelji naviknuti imati manje izbora u pogledu školovanja svoga djeteta, škole predstavljaju pouzdan izvor informacija za donošenje utemeljenih (ili eksternih) odluka o izboru obrazovanja za svoju djecu. Uloga škola smanjuje roditeljski rizik pri donošenju odluka za svoju djecu i omogućava donošenje odluka u situacijama u kojima roditelji nisu dovoljno sposobni učiniti to sami.

Društvo u cjelini važan je dionik iz nekoliko razloga. Prvo, škole koje su prepoznate kao najbolje privući će vrhunske talente (i njihove obitelji) u lokalne zajednice, što će vjerojatno potaknuti njihov napredak i razvoj. Drugo, kako je ranije opisano, kvaliteta škola može snažno utjecati na cijene nekretnina u zajednici povećavajući tako bogatstvo svojih članova (tj. kućevlasnika). Povećanjem poželjnosti škole, lokalne zajednice mogu povećati poreze ostvarujući na taj način veće prihode za lokalne proračune, što dovodi do povećanja kvalitete života u tim zajednicama. Dobre se škole također brinu da svakom mladom pojedincu budu izazov te da njegov/njezin potencijal za profesionalni uspjeh bude do kraja iskorišten, što u konačnici povećava vjerojatnost da će ti pojedinci imati bolje plaće (tj. plaćati veće poreze), bolje poslove (tj. mogućnost donošenja odluka), odlučivati se za ostanak u takvoj zajednici sa svojim obiteljima/djecom, itd.

3.4. Dvostruka integracija strategija vođenih tržištem i strategija vođenja tržišta

U interakciji s gore navedenim dionicima, škole ne mogu samo ispunjavati očekivanja svakog dionika (biti vođene tržištem), nego trebaju upravljati i aktivno oblikovati njihova očekivanja (voditi tržište). Budući da svaki dionik može imati vlastiti kratkoročni interes koji može biti u nesuglasju s interesima zajednice, pa čak i s dugoročnim interesima samih dionika, škole trebaju obavljati važnu ulogu društvenog korektiva osiguravajući dugotrajni napredak pojedinaca, organizacija i zajednica. Takvo balansiranje između ispunja-

vanja kratkoročnih ciljeva te osiguravanja dugoročnih dobrobiti, zahtijeva dvostruku organizaciju (March, 1991). Organizacija takve vrste podrazumijeva istovremeni rad dviju skupina: (a) jedna je zadužena za provedbu tj. optimizaciju utvrđenih školskih aktivnosti koje se obavljaju u okviru postojećeg sustava, i (b) jedna skupina je zadužena za istraživanje tj. razvoj novih spoznaja o interesima škola i dionika koji mogu dovesti u pitanje postojeći sustav i predložiti poboljšanja.

„Vođenje tržišta“ – proaktivni pristup marketinškoj orijentaciji, što znači da organizacija aktivno istražuje svoje mogućnosti na ciljanom tržištu, utječe na tržišne strukture i upravlja odnosima s relevantnim dionicima.

Prema tome, škole bi trebale aktivno prepoznavati i procjenjivati relativnu važnost očekivanja različitih skupina dionika kako bi odredile prioritete za njihovu provedbu. Neka očekivanja (npr. zakoni) moraju se izričito ispunjavati, dok se o drugima (npr. način predavanja) može odlučivati pojedinačno u svakoj školi.

Čak ni vrlo dinamičan pristup određivanju prioriteta i provedbi rješenja u skladu s očekivanjima dionika, neće nužno dovesti do dugoročnog uspjeha neke škole. Da bi to postigla, škola treba imati aktivnu ulogu u poticanju svojih dionika (kroz njihove veze) da predvode promjene i stvaraju sustavne promjene u obrazovanju. Te aktivnosti mogu uključivati: (a) promjenu intenziteta uključenosti dionika u rad škole (npr. poticanje pojedinaca/tvrtki/vlade da preuzmu aktivniju/pasivniju ulogu u obrazovnom sustavu); (b) promjenu uloge i intenziteta uključenosti škola s različitim dionicima (npr. uloga škole u obiteljima, zajednici, itd.); i (c) promjena kratkoročnih i dugoročnih očekivanja od različitih skupina dionika (npr. poticanje odgode kratkoročnih ciljeva kako bi se potaknuo ciklus reformi u kojem je škola glavni pokretač promjene).

3.5. Strukturna provedba i evaluacija marketinške orijentacije

Nakon što škola ustanovi strategije i strukture za dvostruku integraciju strategija vođenih tržištem i strategija vođenja tržišta, slijedi provedba. Budući da se škole i njeni dionici prirodno isprepliću, iz njihove međuovisnosti proizlazi nekoliko izazova:

- Geografska međuovisnost. Ona podrazumijeva globalnu konkurenciju između različitih obrazovnih sustava i škola u potrazi za vrhunskim talentima i kroz priznavanje svojih rezultata. Programi koje škole nude trebaju biti globalno konkurentni osigurati konkurentnost učenika na globalnoj razini. Stoga, škole se trebaju pobrinuti da njihovi programi/pristupi budu u isto vrijeme usporedivi s drugima, ali i da budu pojedinačno uočljivi na globalnom planu. Geografska međuovisnost može samo dobivati na važnosti s razvojem globalnih interaktivnih tehnologija koje dodatno pojačavaju konkurenciju.
- Međuovisnost platformi. S neprestanim razvojem obrazovnih platformi, obrazovanje postaje neodvojivo od platformi prijenosa znanja. Obrazovni pristup zahtijeva da se „moderne tehnologije“ uključe u obrazovne procese, a nastavnici (i sadržaj koji pružaju) natječu se sa sadržajem globalno dostupnim preko brojnih obrazovnih (pa čak i ne-obrazovnih, npr. Google, YouTube) platformi.
- Vremenska međuovisnost. Škole trebaju neprestano mijenjati sebe i svoje programe. Jedna je od glavnih poteškoća što škole u isto vrijeme moraju razvijati sposobnosti učenika u današnjem svijetu, ali i predvidjeti i osmisлити programe koji razvijaju sposobnosti za kojima će vjerojatno biti velika potražnja u budućnosti. Prema tome, programi trebaju biti podložniji promjenama dopuštajući odstupanja koja će osigurati fleksibilnost u prilagodbi i stvaranju potražnje za učinkom škole (za učenicima s visoko razvijenim sposobnostima i mogućnostima).
- Međuovisnost dionika. Budući da škole predstavljaju važan aspekt svake zajednice, obitelji i pojedinca, neminovno je da se protokom vremena škole i njihova okruženja zajednički razvijaju. Svaka odluka škole utječe na njeno okruženje, koje pak opet utječe na školu. Isto tako, svaka promjena u školskom okruženju ima utjecaj na školu, koja onda utječe na samo okruženje. Kao subjekti neodvojivi od svog okruženja, ravnatelji trebaju biti u stanju shvatiti širi pojam zajedničkog razvitka škole i okoline, koji ima značajne kako kratkoročne tako i dugoročne učinke.

Da bismo mogli upravljati ovim međuovisnim procesima, potrebno je razviti dvostruku organizaciju držeci u ravnoteži sukobljene ciljeve iskorištavanja i istraživanja. Dio škole vođen tržištem treba kontinuirano: (a) analizirati svoje tržište i sve dionike; (b) određivati prioritete među dionicima i njihovim očekivanjima; (c) pronalaziti nova rješenja za ispunjavanje očekivanja dionika; (d) birati najbolja rješenja; (e) odrediti implementacijski tim, resurse i vremenski

plan aktivnosti; (f) izvršiti provedbu. U isto vrijeme, dio škole koji vodi tržište treba kontinuirano propitkivati postojeće dogme: (a) utvrđivanjem svih sadašnjih i potencijalnih dionika; (b) utvrđivanjem funkcije korisnosti različitih dioničkih grupa i njihovih međuzavisnosti; (c) utvrđivanjem različitih (neočitih) elemenata njihovih funkcija korisnosti i mehanizama koji dovode do rezultata; (d) odabirom najboljih rješenja; (e) definiranjem implementacijskog tima, resursa i vremenskog plana aktivnosti; (f) provedbom. Preporučljivo je da ova dva time rade odvojeno i budu povezana samo jednom sponom – školskim ravnateljem (vidi Tushman, 2014).

4. Marketinška orijentacija u kontekstu jugoistočne Europe

Jedan od ključnih problema vezanih za provedbu marketinške orijentacije u jugoistočnoj Europi dolazi od percepcije da je uvođenje „ekonomskih principa“ (i svega ostalog povezanog s poslovnim pristupom) u škole nešto negativno – pa čak i označeno kao „ekonomski ekstremizam koji zadire u obrazovanje“ (Magyari-Beck, 2003: str. 69). Često se tvrdi da se problemi u obrazovanju (s obzirom na veliki društveni utjecaj) ne mogu najbolje riješiti „oslanjanjem na ekonomiju“ (Magyari-Beck, 2003: str. 70).

Zbog dugih razdoblja stabilnosti obrazovnih sustava i blagih reformi, većina promjena u jugoistočnoj Europi zahtijevat će dugo razdoblje inkubacije kako bi svi dionici prihvatili novi strateški pristup škola i aktivniju ulogu u upravljanju odnosima između dionika (Karstanje & Webber, 2008). Međutim, vidljiva je sve veća važnost konkurentnosti škola, prvenstveno na srednjoškolskoj razini, gdje se konkurentnost uglavnom poticala uvođenjem standardizirane evaluacije učenika nakon završetka srednje škole (Logaj & Trnavčević, 2006). Takvi testovi pružali su objektivne informacije o „kvaliteti školskih ishoda“ što je dovelo do toga da se neke škole smatraju boljima od drugih.

Izazovi marketinške orijentacije u obrazovnim sustavima jugoistočne Europe – obrazovne reforme često zanemaruju obrazovne aspekte koji nisu izravno vezani za kurikulum i ishode učenja. Birokratska dosljednost još uvijek prevladava u obrazovnim sustavima gdje ne postoji društveni konsenzus o ulozi tržišta u obrazovanju.

Iako je takav uvod u konkurentnost vrlo značajan, mnoge reforme u jugoistočnoj Europi usmjerene su prema kurikulumu i ishodima učenja (Brejc & Poličnik, 2012), zanemarujući druge važne aspekte promjene obrazovnog sustava, kao što su strukturalne i kulturne promjene, koje će vjerojatno da će potaknuti inovacije u načinu upravljanja školama. Osim toga, iako roditelji uglavnom pridaju jednaku važnost akademskim vrijednostima i onima koje stavljaju dijete u središte pozornosti, škole u jugoistočnoj Europi snažno su usmjerene na akademske vrijednosti zanemarujući (često iz financijskih razloga) vrijednosti usmjerene na dijete.

S obzirom na gore spomenute izazove, sljedeće aktivnosti mogu potaknuti opsežniju procjenu konkurentnosti škola i njihove uloge u spajanju interesa različitih dionika:

- Upravljanje: „Dualnost“ najviših upravljačkih školskih timova.

Budući da su ravnatelji prirodno zainteresirani „biti vođe profesionalnog radnog okruženja u vezi sa školovanjem, podučavanjem i učenjem. (Larusdottir, 2014), da bi se potakla implementacija tržišne orijentacije u školama jugoistočne Europe, možda bi bilo poželjno organizirati najviše upraviteljske školske timove kroz dvije uloge: (a) ravnatelj, zadužen za akademsku i školsku vrsnoću; (b) menadžer, zadužen za upravljanje i promoviranje škole – definirajući strategije i osiguravajući sredstva za izvršenje strategija. Te uloge mogu izvršavati dvije osobe ili pojedinac s odgovarajućim sposobnostima za obje uloge.

- Kultura: Organizacijska kulturna promjena.

I dok ravnatelji i učitelji imaju sklonost sebe prvenstveno promatrati kao obrazovne stručnjake i često smatraju negativnim uvođenje marketinških principa (Oplatka, 2006), od izuzetne je važnosti promijeniti takav običaj i stvoriti kulturu u kojoj škola nije samo širitelj znanja koje prati standardizirani kurikulum, već jako sposobna organizacija sa snažnim utjecajem na život i uspjeh različitih dionika. Važan je element uvođenje „timova za vođenje tržišta“ koji trebaju biti usmjereni na aktivne interakcije s dionicima kako bi oblikovali njihova očekivanja u cilju „većeg dobra“. Uvođenje takve kulture vjerojatno će potaknuti aktivnosti koje će potaknuti ciklus osiguravanja povratne koristi za školu i sve njezine dionike.

- Odgovornost: tržišna spram birokratske odgovornosti.

Budući da se jugoistočna Europa sve više okreće tržišnoj ekonomiji, bit će važno uvesti nebirokratske indikatore odgovornosti u škole, koji će omogućiti-

ti učenicima i njihovim obiteljima da donose informiranije odluke (vidi Garn, 2001). Odmakom od formalnih birokratskih mjera školske učinkovitosti povećat će važnost tržišnog vrjednovanja škola (putem raznih dionika). Takva promjena uskladit će ciljeve škole s onima zainteresiranih dionika – i još jače potaknuti željenu organizacijsku kulturu.

Važno je napomenuti da primjenu ovih načela u cilju poticanja tržišne orijentacije u školama ne treba tumačiti kao „smanjenje kvalitete obrazovanja“ u korist „ostalih značajnih ciljeva“. Ti ciljevi nisi u konfliktu. Ustvari, vjerojatno je da će provedba tržišne orijentacije potaknuti širi utjecaj škola uvođenjem njihove uloge kao važnog društvenog mosta između i unutar društvenih skupina, dionika, razdoblja, itd.

5. Završne napomene

Literatura o marketinškoj orijentaciji (Narver & Slater, 1990) pokazuje da njena provedba ima vrlo značajan i pozitivan linearni utjecaj na učinkovitost organizacije u slučaju diferenciranih proizvoda/usluga. Dok je u nekim zemljama (npr. SAD) škole moguće smatrati diferenciranima, u drugima (npr. Hrvatska) škole se uglavnom smatra kao pružatelje generičkih usluga (tj. nediferenciranim). U tom kontekstu, literatura (Narver & Slater, 1990) pokazuje odnos u obliku slova U između tržišne orijentacije i organizacijske izvedbe, što pokazuje da škole trebaju ili u potpunosti prihvatiti marketinšku orijentaciju ili je uopće ne provoditi. Srednja razina provedbe dovodi do najgorih rezultata. Neprovođenje marketinške orijentacije dovest će do toga da škole provode unaprijed zadane aktivnosti, prethodno definirane odgovarajućim propisima, i na taj način ne „trošeći“ resurse na „nepotrebno“ razumijevanje i interakciju sa svojom okolinom u svoj njenoj složenosti, kao što je slučaj sa školama koje bi provodile „srednju“ razinu marketinške orijentacije. Međutim, one škole koje u potpunosti provode koncept marketinške orijentacije vjerojatno će biti nagrađene u smislu kratkoročnih i dugoročnih rezultata.

U mnogim, ako ne i u većini škola diljem svijeta, infrastruktura/sredstva za pravilnu provedbu marketinške orijentacije mogu biti nedostatna, što potiče razne improvizacije. Međutim, čak i ako provedba marketinške orijentacije slijedi određene „gerilske“ obrasce i prečace (Levinson, Adkins, & Forbes, 2010), ti bi prečaci trebali pratiti određeni slijed planiranja-implementacije-kontrole, kao što je slučaj s bilo kojim drugim subjektom u profitnom ili neprofitnom sektoru. Naravno, ponekad zamisliva o tržišnoj orijentaciji može nedostajati „opipljivosti“ u vidu rezultata njezine provedbe u institucijama kao što su škole, osobito one javne.

Uspješna ugradnja marketinške orijentacije u školu donosi korist ne samo školama i njihovim lokalnim dionicima, već i slici cijelog obrazovnog sektora. Ako uzmemo u obzir neke od nedavnih bestselera o obrazovanju, kao što je *Najpametnija djeca na svijetu* Amande Ripley, u kojoj su školski ravnatelji prepoznati kao jedan od ključnih elemenata svake obrazovne slagalice, znači da sami ravnatelji trebaju pronaći jedinstvene načine za provedbu tržišne orijentacije i sudjelovati u privlačenju pozornosti široke javnosti kako bi poboljšali obrazovnu industriju koja se neprestano mijenja u svim odgovarajućim vidovima. Kao što je rekao John F. Kennedy: „Stvari se ne događaju. Mi činimo da se one dogode.“

Literatura

1. Aaker, D. A. (2001). *Strategic Market Management* (6th edition), John Wiley & Sons, New York.
2. Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211.
3. Atuahene-Gima, K. (2005). Resolving the capability-rigidity paradox in new product innovation. *Journal of Marketing*, 69, 61-83.
4. Bauch, P. A. (2000). Do School Markets Serve the Public Interest? More Lessons from England. *Educational Administration Quarterly*, 36(2), 309-323.
5. Brejc, M., Poličnik, V. (2012). Zasnova in uvedba sistema ugotavljanja ter zagotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnih organizacij (vrtcev in šol) – KVIZ: poročilo o izvedbi zunanjih evalvacij. Kranj: Škola za ravnatelje.
6. Carpenter, G. S., Nakamoto, K. (1994). Brand dominance: Competitive advantage through consumer learning. In: Levy, S. J., Frerichs, G. R., Gordon, H.L. (Eds.), *Marketing manager's handbook* (p. 162-173). New York (NY): American Management Association
7. Christensen, C. M., Bower, J. L. (1996). Customer power, strategic investment, and the failure of leading firms. *Strategic Management Journal*, 17(1), 197-218.
8. Felton, A. (1959). Making the Marketing Concept Work. *Harvard Business Review*, 37(4), 55-65.
9. Forsey, M., Davies, S., Walford, G. (Eds.). (2008). *The globalisation of school choice?*. London: Symposium Books.
10. Foskett, N. H., Hemsley-Brown, J. (2001). *Choosing futures: Young people's decision-making in careers, education and training markets*. London: Falmer Press.
11. Foskett, N. (1998). Linking marketing to strategy. In: Middlewood, D., Lumby, J. (Eds.), *Strategic management in schools and colleges*. London: Paul Chapman.

12. Foskett, N. (2012). Marketisation and Education Marketing: The Evolution of a Discipline and a Research Field. In: I. Oplatka, I., Hemsley-Brown, J. (Eds.), *The Management and Leadership of Educational Marketing: Research, Practice and Applications (Advances in Educational Administration, Vol. 15, pp. 39-61)*. Emerald Group Publishing Limited.
13. Fuller, A., Heath, S., Johnston, B. (Eds.). (2011). *The new widening participation in HE: Involving 'ordinary people'?*. London: Routledge.
14. Garn, G. (2001). Moving From Bureaucratic to Market Accountability: The Problem of Imperfect Information. *Educational Administration Quarterly*, 37(4), 571-599.
15. Jaworski, B., Kohli, A. K. (1993). Market orientation: Antecedents and consequences. *Journal of Marketing*, 57(3), 53-70.
16. Jaworski, B., Kohli, A. K., Sahay, A. (2000). Market-driven versus driving markets. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 28(1), 45-54.
17. Jonathan, R. (1990). State education or prisoner's dilemma. The 'hidden hand' as a source of education policy. *Educational Philosophy and Theory*, 22(1), 16-24.
18. Karstanje, P., Webber, C. F. (2008). Programs for school principal preparation in East Europe. *Journal of Educational Administration*, 46(6), 739-751.
19. Kim, C. W., Mauborgne, R. (1999). Strategy, value innovation, and the knowledge economy. *Sloan Management Review*, (Spring), 41-54.
20. Kohli, A. K., Jaworski, B. J. (1990). Market Orientation: The Construct, Research Propositions, and Managerial Implications. *Journal of Marketing*, 54(2), 1-18.
21. Kotler, P., Zaltman, G. (1971). Social Marketing: An Approach to Planned Social Change. *Journal of Marketing*, 35, 3-12.
22. Kotler, P., Armstrong, G. (2009). *Principles of marketing*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
23. Kumar, V., Jones, E., Vankatesan, R., Leone, R. P. (2011). Is market orientation a source of sustainable competitive advantage or simply the cost of competing?. *Journal of Marketing*, 75(1), 16-30.
24. Langer, J., Alfirevic, N., Pavicic, J. (2005). *Organizational Change in Transition Societies*. Aldershot: Ashgate.
25. Larusdottir, S. H. (2014). Educational Leadership and Market Values: A Study of School Principals in Iceland. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4S), 83-103.
26. Lazer, W. (1969). Marketing's Changing Social Relationships, *Journal of Marketing*, 33 (1), 3-9.

27. Leonard, D., Rayport, J. F. (1997). Spark Innovation through Empathic Design. *Harvard Business Review*, (November-December).
28. Levinson, J. K., Adkins, F., Forbes, C. (2010). *Guerilla Marketing for Nonprofits*. Irvine: Entrepreneur Press.
29. Logaj, V., Trnavčević, A. (2006) Internal Marketing and Schools: The Slovenian Case Study. *Managing Global Transitions*, 4(1), 79-96.
30. Magyari-Beck, I. (2003). The place of value in the 'new' educational system. *Society and Economy*, 23, 69-78.
31. March, J. G. (1991). Exploration and exploitation in organizational learning. *Organization Science*, 2, 71-81.
32. Marx, K., Engels, F. (1998). *The Communist Manifesto*. New York (NY): Penguin.
33. Narver, J. C., Slater, S. F. (1990). The effect of a market orientation on business profitability. *Journal of Marketing*, 54(4), 20-34.
34. Narver, J. C., Slater, S. F., MacLachlan, D. L. (2004). Responsive and proactive market orientation and new product success. *Journal of Product Innovation Management*, 21, 334-347.
35. O'Shaughnessy, J., O'Shaughnessy, N. J. (2002). Marketing, the Consumer Society and Hedonism. *Journal of Marketing*, 36(5/6), 524-547.
36. Oplatka, I. (2006). Teachers' perceptions of their role in educational marketing: Insights from the case of Edmonton, Alberta. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 51.
37. Pavicic, J. (2003). *Strategija marketinga neprofitnih organizacija*. Zagreb: Masmedia.
38. Popper, K. (1957). *The Poverty of Historicism*. London: Routledge.
39. Raffe, D., Spours, K. (Eds.). (2007). *Policy making and policy learning in 14-19 education*. Bedford Way Papers 26. London: Institute of Education.
40. Ripley, A. (2014). *The Smartest Kids in the World*. New York (NY): Simon & Schuster.
41. Toubia, O., Johnson, E., Evgeniou, T., Delquie, P. (2012). Dynamic Experiments for Estimating Preferences: An Adaptive Method of Eliciting Time and Risk Parameters. *Management Science*, 59(3), 613-640.
42. Tushman, M. (2014). Leadership Tips for Today to Stay in the Game Tomorrow. *Harvard Business Review*, 23(4).
43. Woods, P., Bagley, C., & Glatter, R. (1996). Dynamics of competition – The effects of local competitive arenas on schools. In: Pole, C., Chawla-Duggan, R. (Eds.), *Reshaping education in the 1990s: perspectives on secondary education*. London: Falmer Press.

4. ŠKOLE, LOKALNE ZAJEDNICE I KOMUNIKACIJA

Sanja Stanić
Darko Hren
Ivanka Buzov

Sveučilište u Splitu
Sveučilište u Splitu
Sveučilište u Splitu

Sažetak

Škole, kao dio lokalne zajednice, imaju središnje mjesto u komunikaciji među dionicima u procesu obrazovanja. Dionici obrazovnog procesa svi su oni koji imaju udjela u školi i kod učenika, koji mogu pridonijeti smanjenju problema i povećanju rezultata dijeleći pri tome osobni, profesionalni, građanski ili financijski interes ili brigu. Kako bi se komunikacija unaprijedila i učinila jasnijom, nužno je da joj dionici svjesno pristupaju uzimajući u obzir njena temeljna načela. U radu se autori fokusiraju na dionike u obrazovanju i komunikacijski proces, s naglaskom na konkretan problem zdravlja školske djece i mladih. Komunikacija na poboljšanju zdravlja, posebice prevencije pretilosti, uzima se kao primjer društveno važnog problema, koji uključuje dionike u i izvan škole.

Uvod

Upravo se ova obećavajuća i poželjna sklonost djece za život može jedino ostvariti u poticajnom okruženju koje, između ostalog, treba razvijati upućenošću škole i obitelji prema zajednici. Potreba za djelovanjem škole u vlastitom okruženju razvija se kreiranjem aktivnosti kroz školske kurikulume koji, u pravilu, izražavaju potrebe nastavnika i djece za određenom komunikacijom, kako unutar škole tako i prema lokalnoj zajednici, a utemeljene na vlastitim kompetencijama (nastavnici i uprava škole) kao i na procjenama učeničkih kompetencija te očekivanim obrazovnim postignućima. Time se također naglašava kako se radi o podržavanju procesa promjena u pristupu obrazovanju i očekivanjima glede karaktera njegove učinkovitosti o odgovoru na pitanje – može li formalno obrazovanje doprinijeti razvijanju sklonosti za život. Drugim riječima, osim matrice učenja okrenutog stjecanju znanja iz određenih predmetnih područja, vrlo je važno razvijati dimenzije (karakteristike) školskog kurikuluma koje pripremaju učenike za život izvan učionice. Na ovaj se način doprinosi jednom od osnovnih viđenja kurikuluma, a to je njegov kapacitet za prepoznavanje određene škole ili njezinog smjera rada. U tom smislu i nastavni proces utemeljen na kurikulumu polazi od stručnog upravljanja i rukovođenja školom pa se govori kako se školskim kurikulumom planira suživot učenika, učitelja, roditelja, školske uprave i lokalne zajednice (Topolovčan, 2011:33). Tako kurikulumi postaju područja razvijanja suradnje i partnerstva. Odvijanje ovog suživota u procesu odgoja i obrazovanja i na razini upravljanja školom podrazumijeva, prije svega, prepoznavanje i razvoj ljudskih resursa unutar škole i učeničkih obitelji te lokalnih dionika. Razvoj školskog kurikuluma polazi, u stvari, od „situacijske analize“ učeničkih potreba i potreba škole i lokalne zajednice kako bi u konačnici rezultirao raznovrsnim iskustvima učenja i poučavanja i mogućnostima za sve učenike (Puzić, 2015:73)

Značaj kurikuluma kao i njegovo razvijanje još jednom potvrđuje i davno stajalište Johna Deweya koji je na proces odgoja i obrazovanja gledao iz obje perspektive – djeteta i kurikuluma (Dewey, 2009). Zbog toga se i očekuje da se unutar ovog važnog školskog dokumenta iščitavaju dionici suradnje i partnerstva, karakter i razine njihovih komunikacija, i prioritetna područja djelovanja karakteristična za određenu školu.

Odnosi između obitelji, odnosno roditelja, i škole ili između obitelji i učitelja već su tradicionalno ugrađeni u odgojno obrazovni proces škole pa se u pravom smislu riječi može govoriti o partnerskim odnosima. Za razliku od njih

prepoznaje se razvijanje ili izgradnja odnosa koji se šire u lokalnu zajednicu, u početku više karakterizirani kao suradnički odnosi, koji zbog značaja u odnosu na zajedničke ciljeve u svezi sa obrazovanjem i socijalizacijom mladih prerastaju u partnerske. Zbog toga je suradnja škola, obitelji i zajednice nužna ukoliko se želi umanjiti probleme i poboljšati rezultate (Adelman, Taylor, 2008:7).

Identifikacija glavnih dionika u zajednici koji izgrađuju suradnju sa školama, odnosno njihovo mapiranje je stoga nezaobilazna početna točka razmatranja ove teme. Pritom se naglašavaju postignuća širenja tradicionalne suradnje škola-roditelj, a u vezi s izgradnjom, u pravom smislu riječi, škola utemeljenih u zajednici (*community-based schools*). Kako je za kvalitetnu suradnju i izgradnju partnerskog odnosa, osim međusobnog uvažavanja i poštovanja te ravnopravnosti i odgovornosti, vrlo važna i kvaliteta njihove komunikacije, u tom pravcu će se usmjeriti i dio ove rasprave. Osim toga, posebice se bavimo jednim od novijih izazova za razvijanje suradnje škole i lokalnih dionika u Hrvatskoj, a odnosi se na sve naglašenije potrebe za direktnom suradnjom između škola i stručnih institucija, i to u vezi s jednim specifičnim ciljem - postizanja zdravlje djece. U tom smislu se strategija razvijanja upravljanja školom upravo pomiče prema uvaženom i u praksi potvrđenom, konceptu škole usmjerene prema zajednici (*community-focused schools*). Taj koncept podrazumijeva prepoznavanje i uvažavanje čimbenika izvan škole koji itekako utječu na dobrobit djece i mladih, njihovu sposobnost učenja te postizanja školske učinkovitosti (Information sheet, Community Focused Schools, 2010)

1. Mapiranje dionika i njihovo umrežavanje

Osim, kako je već naglašeno, izgrađene suradnje između obitelji i škole, preporuke tekuće politike u Hrvatskoj sugeriraju stalno osnaživanje suradničke dimenzije u obrazovanju, o čemu govore i nalazi brojnih istraživanja, koji ostvarenu suradnju škola i vanjskih dionika najčešće ističu kao važan čimbenik povećanja učinkovitosti škole (Kovač, Buchberger, 2013).

Dionicima se podrazumijevaju svi oni koji imaju udjela u procesu obrazovanja i socijalizacije te koji mogu pridonijeti postizanju dobrobiti i uspješnosti škole i učenika. Uobičajeni akteri ovog procesa su učitelji i učenici, osoblje škole, roditelji i obitelji, članovi zajednice, lokalni poslodavci, izabrani predstavnici, članovi školskih odbora, gradskih tijela i politički predstavnici. Uz navedene,

dionicima se podrazumijevaju i kolektivni entiteti, kao što su lokalne tvrtke, različite organizacije, lobističke skupine, odbori, mediji, kulturne institucije i stručne organizacije (The Glossary of Education Reform).

U ovako široko postavljenjem mogućnostima, u kontekstu Hrvatske, može se govoriti o suradnji s obiteljima, lokalnom samoupravom, stručnim institucijama iz područja brige o djeci i mladima, nevladinim organizacijama, institucijama visokog obrazovanja iz područja odgoja i obrazovanja, itd. Kad se govori o komunikaciji kao preduvjetu razvijanja suradnje, može se, uvjetno uzevši, razlikovati dvije razine komunikacijskih sustava. Prva je unutarnja razina i odnosi se na odnose učenik-nastavnik, učenik-učenik, nastavnik-nastavnik te sve odnose koje uključuju nastavnike, učenike i ostale aktere (npr. upravu, administraciju, stručne službe, uslužne djelatnosti, itd.) uključene u funkcioniranje pojedinačne škole kao organizmičkog sustava.

Općenito, dionicima se smatraju oni koji imaju udjela po pitanju škole i učenika, koji mogu doprinijeti smanjenju problema i poboljšavanju rezultata, dijeleći u isto vrijeme svoje osobne, stručne, građanske ili financijske interese i brige (The Glossary of Education Reform).

Druga razina predstavlja pogled izvana, gdje možemo istraživati koji dionici su privlačni školi (ili je škola privlačna njima) i zbog kojih ciljeva. Tako se, primjerice, pojavljuju oni koji su vezani za brigu o optimalnom pristupu djece i mladih obrazovnim resursima (npr. izabrani predstavnici, izdavačke kuće, knjižnice, itd.), razvijanje postojećih nastavnih programa za život u zajednici (npr. lokalna samouprava, nevladine udruge, itd.), smanjenje utjecaja socioekonomskih čimbenika na školsko postignuće (npr. stručna udruženja, gradska tijela, itd.), brigu o mentalnom i fizičkom zdravlju učenika (npr. javnozdravstvene ustanove), uključivanje škole u razvojne projekte zajednice (npr. druge škole, lokalni poslodavci, itd.). Lista ide dalje i, ustvari, nema kraja.

U situacijama koje se odnose na rad sa zlostavljanom djecom pokazala se učinkovitost ciljano izgrađene suradnje lokalnih dionika i škola, tijekom Domo-vinskog rata u Hrvatskoj, upravo integracijom različitih razina djelovanja koje uključuju pojedinca, obitelj i zajednicu i različite skupine pomagača kao što su škola, centar za socijalnu skrb i nevladine udruge. Kako škole i vladine orga-

nizacije trebaju duže vrijeme za oblikovanje programa za zlostavljajuću djecu i njihove obitelji, suradnja s nevladinim udrugama na programima podrške je, u pravilu, neizbježna (Delale, Družić, 2002). Isto se događa i s programima obrazovanja za djecu s posebnim potrebama, tj. s inkluzivnim obrazovanjem, kada se različiti dionici u suradnji sa školama i roditeljima uključuju u dizajniranje mjera i principa školovanja djece s posebnim potrebama (Smjernice za školovanje djece s posebnim potrebama, 2013). Specifični programi obrazovanja za okoliš, demokraciju, multikulturalnost, itd. također se razvijaju i provode izgradnjom ovakvih partnerstva. Specifični programi za demokraciju, multikulturalnost, itd. također se razvijaju i provode izgradnjom ovakvih partnerstva (Puzić, Matić, 2015). Međutim, prema rezultatima istraživanja školskog kuriкулamu u Hrvatskoj, u njima nedostaje tragova programa koji bi očitovali prisutnost prethodne „situacijske analize“ potreba lokalne zajednice (Puzić, 2015:83).

Ne ulazeći ovom prilikom u temu o svim specifičnostima u odnosu na navedena područja suradnje, usmjerit ćemo se na komunikaciju kao ključni proces u svim opisanim odnosima, njihovim dijelovima kao i široj strukturi koje su dio. Pritom valja naglasiti da je središnje mjesto u arhitekturi izgradnje suradničkih odnosa škole i zajednice svakako ono unutar škole, jer se tu i stvaraju temelji, i to inicijativama čiji bi cilj trebao biti usmjeren na jačanje suradničkog kapaciteta i kolegijalne radne kulture nastavnika (Kovač, Buchberger, 2013:525).

2. Komunikacija – uvijek i svuda

Svi dijelovi organizma čine krug.

Tako je svaki dio istovremeno početak i kraj.

Hipokrat

Proces komunikacije vezivno je tkivo svih odnosa te je toliko sveprisutan da mu se rijetko posvećuje pažnja i uzima vrijeme kako bi ga se razumjelo i na taj način unaprijedilo.

Upravo u komunikacijskom procesu često leže osnove uspjeha ili neuspjeha zajedničkog djelovanja, razvoja suradnje ili funkcioniranja partnerskih odnosa.

Osim u krugovima komunikacijskih stručnjaka i psihoterapeuta te izuzev u situacijama kad su odnosi poremećeni i nalaze se u krizi, uloga komunikacijskog procesa najčešće se previđa i uzima kao nešto što se podrazumijeva. Ipak, radi se o procesu koji valja razumjeti kako bi se u njemu svjesno sudjelovalo i tako gradilo odnose koji doista, a ne samo deklarativno, promiču ostvarivanje zajedničkih ciljeva kroz jasnoću, međusobno poštovanje i uvažavanje.

Watzlawick, Beavin Bavelas i Jackson (2011:29), nastavljajući rad G. Batesona (Bateson, 2000), navode osnovna svojstva komunikacije od kojih se ovdje opisuju tri najvažnija u kontekstu komunikacije dionika u obrazovnom procesu. Prvo svojstvo koje navode jest da nije moguće ne komunicirati. Uzmemo li u obzir da *ponašanje* nema svoju suprotnost, tj. osoba se uvijek nekako ponaša, te da svako ponašanje nosi određeno značenje, slijedi da je komunikacija neizbježna u svakoj situaciji u kojoj su najmanje dvije osobe svjesne jedna druge.

Tako možemo zamisliti dvije osobe koje se, zbog nedavnog sukoba, međusobno izbjegavaju i ne razgovaraju. Ipak, ustvrditi da ne komuniciraju, bilo bi posve pogrešno. U ovom slučaju obje komuniciraju poruku da ne žele biti u fizičkoj blizini. Uz to, prenose i primaju niz drugih poruka koje ovise o specifičnostima situacije. Ovdje valja istaknuti i to da se komunikacija odvija bez obzira na to jesu li je akteri svjesni te da nije nužno da ono što osoba odašilje i što druga osoba primi bude ista poruka. Tako, u gornjem zamišljenom slučaju, jedna od osoba svojim izbjegavanjem može poručivati “bojim se ući s tobom u novi sukob”, dok druga isto to ponašanje može razumjeti kao „ne poštujem te“.

Svijest o neizbježnosti komunikacije može u velikoj mjeri promijeniti načine ponašanja svih dionika u obrazovnom procesu.

Tek kad osoba, ili organizacija, prihvati činjenicu da uvijek šalje neku poruku bez obzira na to ima li takvu namjeru ili ne, može zastati i odlučiti koju poruku želi poslati te provjeriti je li druga strana razumjela poruku onako kako je odaslana. Sljedeće je ključno svojstvo komunikacije to da se ona odvija na dvije razine – razini sadržaja i razini odnosa. Sadržaj se odnosi na činjenice, na ono što je moguće objektivno sagledati – izrečene riječi, napisan tekst i sl. S druge strane, na razini odnosa komuniciraju se poruke koje služe za kvalifika-

ciju sadržaja tj. govore nam kako sadržaj treba shvatiti. Generalno govoreći, većina nesporazuma, sukoba i problema koji se daju izbjeći ima svoju osnovu u komunikaciji na razini odnosa. Kako navodi Shulz Von Thun (2006), na razini odnosa prenose se poruke o tome kako pošiljatelj vidi sebe, kako vidi drugu osobu, kako vidi odnos te svoju i primateljevu ulogu u odnosu, što želi, što ne želi itd. Sve te informacije gotovo isključivo se prenose neverbalnim ili paraverbalnim znakovima istovremeno sa “stvarnim” sadržajem poruke.

Komunikacija na razini odnosa u pravilu se odvija na nesvjesnoj razini i rijetke su situacije kad se ti znakovi šalju namjerno i svjesno. Dapače, u većini “zdravih” odnosa te informacije uglavnom mirno teku u pozadini. S druge strane “nezdrave” odnose tipično karakteriziraju poteškoće upravo na razini odnosa. Tako se nerijetko događa da sadržajni aspekt komunikacije postane irelevantan i služi samo kao poligon za skrivene borbe povezane s odnosima. Kad pojedinci i organizacije prepoznaju da se komunikacija odvija na ove dvije razine, lakše će i brže prepoznati gdje je stvarni izvor eventualnih problema u suradničkim i partnerskim odnosima. Štoviše, svakodnevnoj komunikaciji poput one između ravnatelja i nastavnika ili nastavnika i učenika, svjesnost o ovom načelu omogućuje stvaranje klime povjerenja i poštovanja, što su, kako je već navedeno, neizbježne sastavnice učinkovite suradnje i partnerstva.

Treće temeljno svojstvo komunikacije odnosi se na interakciju osoba uključenih u komunikacijski proces i činjenicu da su uzroci i posljedice u njemu uvijek arbitrarno određeni, ovisno o tome gdje se postavi ishodišna točka. Tako se, primjerice, može ustvrditi da je jedna osoba u skupini dominantna jer se ponaša na jedan način, a druga submisivna jer se ponaša na drugi. Ipak, ponovni pogled na takav raspored uloga može dovesti do pitanja gdje su njihovi izvori, u dominantnom ponašanju jedne ili submisivnom ponašanju druge osobe, kao i do pitanja bi li te kategorije uopće bile moguće jedna bez druge. Ovo svojstvo naziva se punktuacija i u osnovi se odnosi na činjenicu da arbitrarno određeno ishodišno mjesto određuje interpretaciju komunikacijske razmjene i tako, organizirajući ponašanje, usmjerava čitavu interakciju. Nesuglasje o tome gdje je ishodište slijeda događaja u korijenu je brojnih poteškoća u odnosima. Tako se, primjerice, nastavnik može osjećati neugodno zbog doživljaja da ga roditelji djeteta napadaju i zbog toga izbjegavati razgovor kroz povlačenje i rigidno držanje vlastite pozicije. Roditelji, s druge strane, mogu doživljavati da je nastavnik nedostupan i ne želi ih saslušati, te intenziviraju pritisak. Posljedično, nastavnik se još više povlači, roditelji vrše još veći pritisak i stvara se zatvoreni krug u kojemu se intenzivira obostrano neučinkovi-

to ponašanje. Valja primijetiti da u ovakvom slučaju nastavnik i roditelji vide sasvim različite sekvence interakcije. Dok nastavnik vidi: „oni me napadaju, zato ih izbjegavam“, roditelji vide „on nas izbjegava, zato ga napadamo“. Takva razmjena može, teoretski, teći u nedogled, no češći je slučaj da eskalira i završi u obostranom optuživanju i osuđivanju. Razumijevanje i svjesnost ova- ga načela omogućuje zauzimanje tuđe perspektive i otvaranje mogućnosti za međusobno razumijevanje i prihvaćanje. Također, shvaćajući da je, čak i na metakomunikacijskoj razini uzaludno tražiti ishodišnu točku sekvence događaja, akteri se mogu usmjeriti na sadašnji trenutak i, umjesto gubljenja ener- gije i vremena na pitanja o tome zašto je situacija takva kakva jest, usmjeriti pažnju na pitanje kakvu situaciju akteri žele stvoriti sada.

Imajući u vidu ova svojstva komunikacije, dionici obrazovnog sustava trebaju razviti odnose i komunikacijske kanale koji će promovirati međusobnu podrš- ku i povjerenje. Na taj način društvene akcije poput promoviranja zdravijeg načina života imaju mogućnost biti više od formalnog procesa. Upravo pro- moviranje zdravlja djece, specifično prevencija pretilosti, može poslužiti kao primjer društveno važnog problema koji uključuje dionike u i izvan škole.

3. Povezanost škole i zajednice – zdravlje djece kao rezultat udruženih napora

Škole se smatraju važnim dijelom lokalnih zajednica, ali često su „otoci“, bez mostova s „matičnom zemljom“. Obitelji žive u susjedstvima, uglavnom ne- dovoljno povezani jedni s drugima ili sa školama svoje djece. Ipak, uzevši u obzir da se komunikacija nužno odvija čim su osobe ili drugi društveni entiteti svjesni međusobnog postojanja, oni nužno utječu jedni na druge, dobro ili loše, namjerno ili ne.

Jedan od neizostavnih ciljeva koji prelazi granice škole i proteže se od poje- dinačnog doma do šireg društvenog sustava je zdravlje djece. Zaštita zdravlja djece važan je društveni cilj čije postizanje zahtijeva komunikaciju i suradnju svih uključenih dionika, a to je istaknuto i na 15. simpoziju pedijataru RH, odr- žanom 2014. Pozitivni pomak krivulje zdravlja kod djece i mladih postiže se angažmanom roditelja kao uzora i potpore, uz stručne preporuke i vođenje zdravstvenih djelatnika te uz neizostavnu potporu škole (Pintar, 2014:225).

4. Zdravlje školske djece – stanje i problemi

Tijekom zadnjeg desetljeća u Hrvatskoj su sve učestaliji glasovi o javnozdravstvenim problemima djece i mladih. Liječnici evidentiraju ranije spolno sazrijevanje, nezdrave stilove života, nepravilnu prehranu i prekomjernu tjelesnu težinu, tjelesnu neaktivnost, zloupotrebe sredstava ovisnosti, kao i različite oblike poremećaja ponašanja te sve veći broj zanemarene i zlostavljane djece (Dabo, Tomac, Mrakovčić, 2007). Zdravlje školske djece kontinuirano se potvrđuje kao rastući problem koji zahtijeva stručnu obradu i rješenja. Podatci o stanju zdravlja mladih, ukazuju na trendove rasta postojećih zdravstvenih problema i pojavu novih.

Urgentan je problem prekomjerna težina školske djece. Hrvatska zauzima sedmo mjesto u Europi po stopi djece s prekomjernom težinom. Prema podacima Hrvatskog zavoda za javno zdravstvo, četvrtina djece školske dobi ima prekomjernu težinu, a desetina ih je pretilo. Podatci pokazuju da se mladi nepravilno hrane, primjerice, tek nešto više od polovice ih doručkuje preko tjedna, a između dvije trećine i tri četvrtine ih ne jede dovoljno voća i povrća. Tjelesnom aktivnošću u trajanju od najmanje sat vremena svakog se dana bavi tek svaki treći dječak i svaka peta djevojčica (Mrvoš, Pavić, 2015). Pretilost utječe na kvalitetu djetinjstva, te u odrasloj dobi, u koju se najčešće prenosi, predstavlja ozbiljan zdravstveni i društveni problem. Stanje zdravlja i problemi djece i mladih u Hrvatskoj se redovito prate, te predočuju u stručnoj i znanstvenoj literaturi, a često su prezentirani i putem medija. Stoga obrada problema, kao i informiranost kompetentnih institucija, dionika i šire javnosti nije upitna. Napose navedeno vrijedi za problem pretilosti na kojega se, s obzirom na porast učestalosti i ozbiljnost posljedica, kontinuirano upozorava, te se nalažu nužne i hitne intervencije i mjere. Upozorenja na ozbiljnost ovog problema u Hrvatskoj nisu novijeg datuma i mogu se u literaturi pronaći unatrag više od desetljeća, uz predviđanja pogoršanja stanja. Zadate su nužne smjernice i aktivnosti na području sprečavanja i liječenja na individualnoj i općoj razini. Uslijed zabrinjavajućih podataka, počinju se provoditi programi prevencije o pravilnim prehrambenim navikama i važnosti redovite tjelovježbe, ograničenog teritorijalnog dosega.

O problemu pretilosti u Hrvatskoj malo je poznato iz percepcije same djece, obitelji ili škole, što se postavlja kao istraživačka potreba i izazov. Osvjetljavanje problema na razini svih dionika moglo bi pridonijeti poboljšanju stanja.

Većina ciljanih intervencija usmjerena je na informiranje i edukaciju usredotočujući se uglavnom na sadržajne aspekte komunikacije. dok se uglavnom ne poklanja pažnja razini odnosa na kojoj se komunikacija također neprestano odvija. S druge strane, reklamna industrija koja promovira potrošnju nezdravih prehrambenih proizvoda, ciljajući upravo na djecu, sustavno se koristi upravo emocionalnim aspektima komunikacije povezujući proizvode s psihološkim potrebama. Zbog toga je od presudne važnosti kod stvaranja intervencija u javnome zdravstvu uzimati u obzir sve razine na kojima se poruka prenosi (npr. Simson et al., 2008; DeBar et al., 2009).

Potvrđeno je da programi prevencije pretilosti, ali i cijelog spektra poremećaja hranjenja, iziskuju multidisciplinarni, ujednačeni pristup obitelji, svih razina obrazovnog i zdravstvenog sustava, s naglaskom na promociju i usvajanje zdravih prehrambenih navika i općenito zdravog načina života (Bralić, Javančević, Predavec, Grgurić, 2010:40). Kontinuirana komunikacija uključenih aktera, od pojedinca do šire društvene zajednice te njihova suradnja do postizanja rezultata, pridonijela bi poboljšanju stanja. Istraživanjima je već pokazano da su škole vrlo važne pri implementiranju prevencije pretilosti djece jer su to mjesta gdje su okupljena sva djeca. Različiti dionici smatraju školu mjestom provedivosti i prihvaćenosti programa prevencije pretilosti (Bucher Della Torre, Akre, Suris, 2010). Upravo su škole mjesta gdje se, putem razvijanja kvalitetnih odnosa, može stvoriti sredina u kojoj djeca mogu zadovoljiti svoje psihološke potrebe (Glasser, 1998), te na tim temeljima graditi klimu povjerenja u kojoj će biti moguće prenijeti djeci kvalitetne poruke o njihovu zdravlju, te ih zaštititi od toksičnih učinaka lažnih slika o životu i vrijednostima kojima su izloženi putem medija.

5. Dionici u okruženju – hrvatski slučaj promjena u zdravstvenoj brizi za djecu i mladež

Unatoč nepovoljnom društvenom i političkom položaju, razvoj zdravstvene zaštite mladih u Hrvatskoj pratio je početke ove aktivnosti u Europi. Primjerice, prvi školski liječnik imenovan je u Švedskoj 1840, a u Hrvatskoj 1893. godine. Hrvatska je slijedila prve europske ideje o školskoj higijeni. Aktivnost dr. Andrije Štampara 1923., na razvoju javnozdravstvene djelatnosti dovodi do razvoja sustavne zdravstvene zaštite školske djece i mladih. Početak 20. stoljeća donosi osnivanje prvih školskih poliklinika koje provode i liječenje bolesne djece. Paralelno se osnivaju i zubne poliklinike. Kontinuitet je prekinut II. svjetskim ratom, međutim, od 1951. slijede godine razvoja školske medicine, te se do 1998. osnivaju jedinice za zdravstvenu zaštitu učenika s integriranim modelom zdravstvene zaštite (Lančić, 2009:238). Sedamdesete i osamdesete godine prošlog stoljeća bile su s aspekta organizacije školske medicine jedinstvene. U domovima zdravlja organizirani su dispanzeri za školsku medicinu u kojima su radili školski timovi, u pravilu sastavljeni od specijalista školske medicine ili liječnika sa završenim poslijediplomskim studijem iz školske medicine, jedna viša medicinska sestra, jedna medicinska sestra srednje stručne spreme, uz pružanje usluge psihologa i/ili defektologa. Model integrirane zdravstvene zaštite bio je temelj takve organizacije. Načelo nadležnosti osigurano je tako što je jedan školski tim bio odgovoran za preventivnu i kurativnu zdravstvenu zaštitu učenika pojedinih osnovnih i srednjih škola. Ovakav model zdravstvene zaštite omogućavao je kontinuirano praćenje učenika od početka školovanja, osiguravao je dobar i cjelovit uvid u zdravstveno stanje učenika i omogućavao integrirani pristup u zdravstvenoj zaštiti (Jureša, 2007).

Promjenama početkom 1990-ih godina, nastaje organizacijski „nered” i dolazi do osjetnog pada preventivnih aktivnosti (Lančić, 2009:238). Ostalo je neriješeno pitanje ugovaranja preventivne zdravstvene zaštite učenika i studenta. Princip slobodnog izbora liječnika (bez dvojbe jedno od temeljnih ljudskih prava), u uvjetima borbe za „glavarine“, doveo je liječnike u primarnoj zdravstvenoj zaštiti u konkurentne odnose (u načelu pozitivne) i „borbe“ za pacijente. Time mjere preventivne zdravstvene zaštite učenika nisu dosezale stručnu razinu. Od 1998., odlukom o provedbi preventivno-odgojnih mjera zdravstvene zaštite u osnovnim i srednjim školama, izdvajaju se službe za školsku i sveučilišnu medicinu iz domova zdravlja i prelaze u

zavode za javno zdravstvo, čime je došlo do razdvajanja kurativne zdravstvene zaštite školske djece i mladih koju obavljaju izabrani doktori medicine (roditelji su mogli izabrati za liječenje svog djeteta između obiteljskog liječnika, specijalista školske medicine koji je ostao u kurativi ili pedijatra) i preventivne zdravstvene zaštite, koja je ostala u nadležnosti timova školske medicine. Zanimljivo je da je probno istraživanje provedeno 2005., sedam godina nakon novoga ustroja zdravstvene zaštite školske djece, kojim su obuhvaćeni svi specijalisti školske medicine s iskustvom rada u integriranoj zaštiti, pokazalo da je većina istraživanjem obuhvaćenih specijalista u kurativi nezadovoljna ustrojem, dok tako misli više od polovine specijalista u preventivi, što je ukazalo da ustroj zdravstvene zaštite učenika i studenata, podijeljen na preventivnu i kurativnu zaštitu, ne pruža učinkovitiju zaštitu populaciji (Džepina, Čavlek, Đanić-Kojić, 2011).

Školska medicina, danas u sustavu javnog zdravstva, provodi preventivne, specifične i zdravstveno odgojne mjere zdravstvene zaštite školske djece, mladih i redovnih studenata. Svaka osnovna i srednja škola te fakultet imaju nadležni školski tim - u pravilu specijalista školske medicine i medicinsku sestru više ili srednje stručne spreme (Jureša, 2007). Novije vrijeme donosi promjenu morbiditeta kod djece i mladih. Umjesto ranijeg sprečavanja i suzbijanja zaraznih bolesti i neishranjenosti u fokusu današnjih specijalista školske medicine, dolaze bolesti vezane uz rizično ponašanje (ranije stupanje u spolne odnose, veći broj partnera, konzumacija legalnih i nelegalnih droga), kronične bolesti, nesreće. Turbulentno vrijeme rata i poraća, tranzicijske promjene i recesija utjecali su na opća društvena zbivanja i obiteljsku dinamiku. Intenzivne promjene odrazile su se i na mentalno zdravlje. Raste agresivnost i nasilje među djecom, depresije, samoubojstva i poremećaji ponašanja. Sve veći zahtjevi škole i društva pred mladima negativno se odražavaju na njihovo zdravlje. Navedeni zdravstveni problemi traže nov pristup njihovu rješavanju. Polivalentna savjetovališta "otvorenih vrata" u kojima osim školskih liječnika rade i druge zdravstvene i nezdravstvene struke pokazala su se najučinkovitijim modelom rješavanja suvremenih problema mladih (Lančić, 2009:240).

Zaključak

Stvaranje poticajnog okruženja za obrazovanje djece podrazumijeva, prije svega, razvijanje školskog kurikulumu koji će izražavati dobru unutrašnju komunikaciju kao osnovu kreiranja aktivnosti okrenutih zajednici, a u svrhu zadovoljavanja specifičnih potreba učenika i nastavnika za učinkovitijim obrazovanjem i za život učenika izvan učionice. U tom se smislu specifičnost školskih kurikulumu određuje i u odnosu na identificirane dionike u zajednici koji razvijaju suradnju sa školama, kao i na razine komunikacije unutar škole i s dionicima s obzirom na probleme i pitanja koja ih programski povezuju sa školama. Tako se razvijaju poželjne škole utemeljene u zajednici te se osigurava održivost obrazovnih programa. Jedan od novijih izazova za ovakvu suradnju odnosi se na sve naglašeniju potrebu za suradnjom škola i stručnih institucija te nevladinih organizacija u cilju zdravlja djece. Važnost komunikacije među dionicima u zdravlju djece i mladih potvrđena je ranijim istraživanjima. Ohrabrujući je napredak u pogledu sofisticiranosti načina po kojem se sastavljaju, distribuiraju i ocjenjuju školski zdravstveni programi. Također, studije ukazuju na dobra iskustva, ali i daljnju suradnju između zdravstvenog i obrazovnog sektora u planiranju zdravlja djece, posebice kada je riječ o artikulaciji programa (Leger, 2000:728).

Razvoj zdravstvene zaštite djece i mladih u Hrvatskoj od svojih početaka do danas imao je isti cilj - očuvanje i unapređenje zdravlja djece i mladeži, a time i odrasle populacije (Dabo, Tomac, Mrakovčić, 2007). Od svog utemeljenja, početkom 20. stoljeća, školska medicina mijenjala je sadržaj, organizaciju i metode rada, no unatoč učinjenim naporima, problem zdravlja djece i mladih opstaje kao individualni i društveni problem. Uvažavajući dosadašnje napore uložene u organiziranje i širenje doseg zdravstvene zaštite djece i mladih u Hrvatskoj, ali imajući u vidu značaj problematike, trebamo se zapitati o mogućnostima traženja poboljšanja putem djelotvornije komunikacije i bliže suradnje svih uključenih, tj. sudionika, obitelji, škole i zdravstvenog sustava. Škola je idealno okruženje za provođenje zdravstvenih programa među djecom i adolescentima. Isto je potvrđeno i Dubrovačkom deklaracijom o zdravstvenoj zaštiti školske djece i mladih u Europi iz 2005., koja zahtijeva davanje najvišeg političkog prioriteta školskoj medicini (Lančić, 2009:240).

Literatura

1. Adelman, H., Taylor, L. (2008). *Fostering School, Family, and Community Involvement. Effective Strategies for Creating Safer Schools and Communities*. Hamilton Fish Institute on School and Community Violence. The George Washington University.
2. Bateson, G. (2000). *Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology*. Chicago (IL): University of Chicago Press.
3. Blank, J., Martin, Melaville, A., Jacobson, R. (2012). *Achieving Results Through Community School Partnerships*. Washington: Center for American Progress.
4. Bralić, I., Javančević, M., Predavec, S., Grgurić, J. (2010). Childhood Obesity – a New Domain of the Multidisciplinary Preventive Program, *Paediatrica Croatica*, 54, 33-42.
5. Bucher Della Torre, S., Akre, C., Suris, J.C. (2010). Obesity Prevention Opinions of School Stakeholders: a Qualitative Study. *J School Health*, 80 (5), 233-9.
6. Dabo, J., Tomac, V., Dragaš Zubalj, Nataša (2011). Health Care Of School Children And University Students 9-Year Experience, *Hrvatski časopis za javno zdravstvo*, 7 (28).
7. Dabo, J., Tomac, V., Mrakovčić, I. (2007). *The Health Care of Young People in the Third Millennium*. Conference Hrvatski dani primarne zdravstvene zaštite, Labin, Hrvatska 25.-27. listopada 2007.
8. Delale, A. E., Družić, O. (2002). Suradnja vladinih i nevladinih organizacija u radu sa zlostavljanom djecom. *Ljetopis socijalnog rada*, 9 (2), 295-302.
9. DeBar, L.L., Schneider, M., Ford, E.G., Hernandez, A.E., Showell, B., Drews, K.L., Moe, E.L., Gillis, B., Jessup, A.N., Stadler, D.D., White, M. (2009). Social Marketing-Based Communications to Integrate and Support the HEALTHY Study Intervention, *International Journal of Obesity*, 33, S52-S59.
10. Dewey, J. (2009). *The Child and the Curriculum* Project Gutenberg. (Reprint of 1902 edition) Dostupno na: www.gutenberg.org/files/29259/...h/29259-h.htm. Pregledano: 2. 8., 2015.
11. Kovač, V. & Buchberger, I. (2013). Suradnja škole i vanjskih dionika. *Sociologija prostora*, 51 (3), 523-545.
12. Duh, M., Krašna, M. (2011). Distance Learning - Communication Quality, *Informatologija*, 44 (2), 131-136.
13. Džepina, M., Čavlek, T., Đanić-Kojić, M. (2011). Advantages and Shortcomings of The New School Medicine Structure, *Hrvatski časopis za javno zdravstvo*, 7 (28).

14. Glasser, W. (1998). *The Quality School*. New York: Harper Perrenial.
15. Grgurić, J. (2004). Obesity Prevention Beginning in Childhood, *Paediatrica Croatica*, 48 (1), 35-39.
16. Information sheet, Community Focused Schools, Community Focused Schools, *Circular* No 34/2003, national Assembly for Wales. Dostupno na: https://cyp_3_sp_07a_community_focused_schools_e_-English.pdf. Pregledano: 9. 10., 2015.
17. Involvement. Effective Strategies for Creating Safer Schools and Communities. Hamilton Fish Institute on School and Community Violence. The George Washington University.
18. Jureša, V. (2007). Health Protection of School Children and Youth – School and High School Medicine – Advantages and Disadvantages of Individual Health Protection Model, *Hrvatski časopis za javno zdravstvo*, 50 (3).
19. Kuzman, M., Pavić Šimetin, I., Pejnović Franelić, I. (2011). Health and Health Risks in School Age Children – what we Know and are we Managing to Help them. *Hrvatski časopis za javno zdravstvo*, 7 (28).
20. Lančić, F. (2009). Organisation of Healthcare for School Children - School Health Service in the Past and Today, *Medicus*, 18 (2), 237 – 241.
21. Lebedina-Manzoni, M., Delić, T., Žižak, A. (2001). Children's Perception of Family Communication. *Croatian Review for Rehabilitational Studies*, 37 (2), 153-170.
22. Leger St, Lawrence (2006). Developing Indicators to Enhance School Health, *Theory & Practice*, 15 (6), 719–728.
23. Orr, W. D. (1994). *Earth in Mind: On Education, Environment, and the Human Prospect*. Washington DC, Covelo: Island Press.
24. Pavić Šimetin, I., Perković, N., Kuzman, M., Jureša, V. (2009). Prevention of Childhood Overweight and Obesity – Development of Guidelines for School Health Care, *Medix*, 80/81, 226-229.
25. Pintar, V. (2014) Sretno dijete – zdravo dijete. *Paediatrica Croatica* 58 (3), 244-5.
26. Pšunder, M., Milivojević Kranjčić, A. (2010). Improper Communication Conditions Deviations in Behaviour, *Informatologia*, 43 (3), 180-188.
27. Puzić, S. (2015). Školski kurikulum u Hrvatskoj: primjeri i iskustva. In: Baranović, B. (Ed.), *Školski kurikulum: teorijski i praktični aspekti* (p. 63-86). Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
28. Puzić, S., Matić, J. (2015). Interkulturalna dimenzija školskog kurikuluma. In: Baranović, B. (Ed.), *Školski kurikulum: teorijski i praktični aspekti* (p. 87-114). Zagreb: Institut za društvena istraživanja.

29. Scotti Jurić, R. (2006) *Conversazione in classe: la strategia educativa delle domande e del silenzio*, *Metodički obzori*, 12 (2), 71-84.
30. Schulz von Thun, F. (2006). *Kako međusobno razgovaramo 1 – Smetnje i razjašnjenja*. Zagreb: Erudita.
31. Simson, S.P., Wilson, L.B., Ruben, K.A., Thompson, L.M. (2008). *Humor your Way to Good Health: An Intergenerational Program to Address a Critical Public Health Issue: The Epidemic of Overweight and Obesity among Children*. *Journal of Intergenerational Relationships*. 6 (1), 83-100.
32. *Smjernice za školovanje djece s posebnim potrebama*, 2013, Sarajevo: Društvo ujedinjenih građanskih inicijativa. Dostupno na: http://www.unicef.org/bih/ba/media_24319.html. Pregledano: 3. 8., 2015.
33. Šulistová, R. (2009). *Education of Primary and High-School Students with Goal of Developing Intercultural Communication*, *Informatologia*, 42(2), 133-136.
34. *The Glossary of Education Reform*. For Journalists, Parents and Community members. Dostupno na: <http://edglossary.org/stakeholder/>. Pregledano: 5. 6., 2015.
35. Topolovčan, T. (2011). *Školski kurikulum kao prepoznatljivost škole*. Dostupno na: https://bib.irb.hr/datoteka/527516.KOLSKI_KURIKULUM_KAO_PREPOZNATLJIVOST_KOLE.pdf. Pregledano: 21. 10., 2015.
36. Mrvoš Pavić, B. (2015). *Zvono alarma: Četvrtina školske djece u Hrvatskoj s prekomjernom težinom*. *Novi list*, October 13, 2015.
37. Valjan-Vukić, V. (2010). *Communicational Competences of Teachers and Pedagogically Formed Communication – Basis for the Development of Students' Social Skills*, *Magistra ladertina*, 5 (1), 131-143.
38. Watzlawick, P., Beavin Bavelas, J., Jackson, D.D. (2011). *Pragmatics of Human Communication: A Study of Interactional Patterns, Pathologies, and Paradoxes*. New York: W.W. Norton & Company.
39. Zenić Rak, D. (2015). *Rezultati sistematskih pregleda osnovaca, srednjoškolaca i studenata u Splitsko dalmatinskoj županiji*, *Slobodna Dalmacija*, July 5, 2015.

5. UPRAVLJANJE ŠKOLAMA: RAVNATELJI KAO MENADŽERI

Dijana Vican
Nikša Alfirević
Renata Relja

Sveučilište u Zadru, Hrvatska
Sveučilište u Splitu, Hrvatska
Sveučilište u Splitu, Hrvatska

Sažetak

Obrazovni menadžment/administracija (OM/A) je zasebno i primjenjivo polje, koje se bavi specifičnim pitanjima upravljanja obrazovnom ustanovom. Budući da se bavi realizacijom obrazovnih ciljeva, nužno je njegovo funkcioniranje unutar granica koje je postavila obrazovna politika te da ispunjava zahtjeve „obrazovnog tržišta“ (eksplicitno ili implicitno). Ovo se polje često shvaća u smislu obrazovnog vođenja, premda klasične teorije upravljanja povlače jasnu crtu između pojmova menadžmenta i vođenja. S paradigmatске točke gledišta, OM/A se tiče aktivnosti i uloge ravnatelja, kao i njihovog utjecaja na ‘prilagodbu’ koju postiže škola i njena okolina. Iako ovo polje ima prepoznatljive anglosaksonske korijene prepoznate su i „regionalne baze znanja“ te prakse u nastajanju. Nažalost, to nije slučaj u jugoistočnoj Europi.

1. Polje obrazovnog menadžmenta i njegovo podrijetlo

Menadžment kao praksa star je kao i ljudsko društvo budući da se tiče koordinacije pojedinačnih napora usmjerenih prema zajedničkom cilju. Došao je do izražaja uspostavom modernog društva (Buble, 2011/2015). Daljnju preobrazbu menadžmenta u 20. stoljeću opisao je Drucker (1989/2011) u smislu primjene znanja na proces rada i pojavu „intelektualnih poslova“. Time se proširilo prakticiranje menadžmenta u društvu i učinilo ga je pitanjem modernog života, npr. „*novih društvenih funkcija*“ (Drucker i Maciariello, 1973/2008, 21), omogućujući ljudima unutar različitih vrsta organizacija postizanje visokih rezultata. Isto vrijedi i za *obrazovni menadžment* (OM), koji je usredotočen na obrazovanje, tj. na škole. Ovo polje objedinjuje teoriju i praksu poslovnog menadžmenta, psihologiju i političke/upravne studije. Budući da je iznimno primjenjivo, jako se često nalazilo na meti kritika zbog instrumentalističkog pristupa, tj. nedostatka fundamentalnih društvenih teorija, kao i zbog nepovezanosti s pedagoškim praksama (Fitz, 1999).

Obrazovni menadžment/administracija – zasebno i primjenjivo polje, koje se bavi specifičnim pitanjima upravljanja obrazovnom ustanovom; odnosi se na realizaciju obrazovnih ciljeva.

Diferencijacija obrazovnog *menadžmenta* i obrazovne *politike* „visoke razine“ od iznimne je pomoći budući da obrazovni menadžeri mogu rješavati (i rješavaju) stvarne probleme bez mnogo vike (ni za što). S druge strane, tehnicistička/primjenjiva priroda polja je ujedno i njegovo prokletstvo budući da omogućuje ravnateljima okretanje glave od pitanja na razini obrazovnog sustava i fokusiranje na usko definirana pitanja učinkovitosti vlastite škole (Glatter, 1987). Dileme između centralizacije i uvođenja tržišnih principa (roditeljskog izbora škole) u obrazovanju, kao i (sporna) potreba za transferom „najboljih menadžerskih praksi“ također se ponekad razmatraju u ovom kontekstu te se, također ponekad, kritiziraju kao neprikladne (Glatter, 1999).

Od početka 20. stoljeća na američkim se sveučilištima osnivaju katedre obrazovne administracije. Ostali znakovi nastajanja novog polja bili su osnivanje stručnih udruga sveučilišnih profesora i istraživača u SAD-u, kao što su *Na-*

tional Council of Professors of Educational Administration (NCPEA) 1947.⁷ (za opsežnu povijest vijeća vidi: Campbell, 1981) te *University Council for Educational Administration* (nadalje UCEA)⁸ 1954. godine.

Ravnatelji u SAD-u već gotovo 100 godina rade na prepoznavanju svojeg zanimanja, što potvrđuju profesionalne udruge *National Association of Elementary School Principals* (NAESP), osnovana 1921., te *National Association of Secondary School Principals* (NASSP), osnovana 1916.⁹

Kao dokaz o utemeljenju novog polja mogu poslužiti specijalizirane akademske publikacije, koje uključuju prvu široko prepoznatu uredničku knjigu *Administrative Behavior in Education* iz 1957. (Campbell, 1981) te osnivanje znanstvenog časopisa *Educational Administration Quarterly* (u daljnjem tekstu EAQ) od strane UCEA 1965. godine. Znanstveni časopisi u prvenstveno primjenjivim poljima, kao što je to slučaj s obrazovnim menadžmentom, višeglave su nemani, na prokrustovski način razapeta između neposredne potrebe za praktičnim rješenjima i želje za razvojem fundamentalne teorije. Ovaj je sraz primjetan još od osnivanja EAQ-a i UCEA, npr. prilikom obraćanja predsjedništva na sastanku UCEA 1978. (Hoy, 1978) ili prilikom samokritike urednika EAQ-a (Campbell, 1979). Obje se spomenute samoanalize usredotočuju na potrebu izrade teorije i jačanje znanstvenih temelja polja kod unutarnjih dionika (istraživača, profesora) kao i kod vanjskih (praktičara, subjekata javne politike, itd.) Naširoko se raspravljalo o konstantnom preispitivanju budućnosti EAQ-a i njegovom utjecaju na polje (Pounder i Johnson, 2007.), što pokazuje da obrazovno upravljanje/ menadžment tek idu prema zreloj fazi svojega razvoja.

Najvažnije teme istraživanja objavljenih u EAQ su one o ulozi i ponašanju profesora i ravnatelja, napretku i učinkovitosti škola, kao i teme o različitim organizacijskim rješenjima (barem s obzirom na citiranost; vidjeti: Haas et al., 2007). Teme radova objavljenih u ovom časopisu (1979-2003) uključivale su: različite teme iz organizacijske teorije i teorije menadžmenta primjenjene u obrazovnom kontekstu (27,8% objavljenog sadržaja), analizu samoga polja, tj. osnove profesije, istraživanja, pripreme programe, itd. (21,2% studija) te različite obrazovne teme (8,4% studija) uključujući kurikulum/nastavu, učinkovitost škole te nastavni menadžment (Murphy, Vriesenga i Storey, 2007).

⁷ Udruga je još aktivna i njihovu je web stranicu moguće pregledati putem sljedeće poveznice: <http://ncpeaprofessor.org>.

⁸ Pogledati web stranicu <http://www.ucea.org/>

⁹ Pogledati web stranicu <http://www.naesp.org/> and <http://www.nassp.org/>.

Do diversifikacije 'amerikaniziranog' polja došlo je šezdesetih godina 20.st. kada je u Londonu osnovano *British Educational Administration Society* (preteča suvremenog *The British Educational Leadership Management and Administration Society* – u daljnjem tekstu BELMAS) 1971. godine. Njihov znanstveni časopis *Educational Management & Administration* (preimenovan 2002. u *Educational Management Administration & Leadership* – u daljnjem tekstu EMAL) razvio se iz biltena društva te pokriva velik raspon tema, koje uključuju tehnike obrazovnog menadžmenta i razvojna pitanja (za povijesni pregled vidjeti radove osnivačkog uredništva i kritički osvrt EMA/EMAL-a u: Hughes, 1997; Strain, 1997).

Druga značajna publikacija za polje obrazovnog menadžmenta, a ujedno i prva objavljena, australski je *Journal of Educational Administration* (JEA), kojeg danas izdaje Emerald Group Publishing (dok ASQ i EMAL izdaje Sage). Prvo je izdanje objavljeno 1963. na Sveučilištu New England s ciljem analiziranja interakcije i sinergije administrativnog procesa i procesa podučavanja u obrazovnom kontekstu, a najvažnije teme bile su one vezane uz razvoj polja, organizacijske strukture, upravu, obrazovno rukovodstvo, itd. (Ross Thomas, 2012). Njegova znanstvena baza i naslijeđe, smatra Oplatka (2012), čak bi se mogli generalizirati kako bi postali sastavnim dijelovima polja te kako bi uključivali empirijsku, praktičnu, evaluacijsku dimenziju (poput one koja se razvija kroz obrazovno-evaluacijsku praksu), osposobljavanje ravnatelja, rukovodstvo škole te dimenziju kritičke teorije. Čak je iz analize objavljenih studija u najvažnijim časopisima te iz njihove raznovrsnosti lako vidljiva fragmentacija polja. Ovo se još više odnosi na profesore u obrazovnom menadžmentu, teme njihovih disertacija te njihove preferirane publikacije. Obrazovni menadžment još je i danas iznimno interdisciplinarno i primjenjivo polje, dobro povezano s javnim agencijama i drugim vrstama obrazovnih uprava (Oplatka, 2010).

Regionalni razvoj u jugoistočnoj Europi (SEE) temeljen je na naslijeđu centraliziranog socijalističkog sustava, gdje je uloga ravnatelja bila ograničena na provođenje odluka bivše jugoslavenske federacije i njenih federalnih cjelina (Sentočnik i Rupar, 2009). Čini se kako je razvoj suvremenog upravljanja školama unutar postsocijalističkog konteksta osjetljiv na kontekst (Magno, 2009.), što zahtijeva razvijanje relevantne „regionalne znanstvene baze“.

2. Upravljanje, menadžment i vođenje obrazovnog sustava: zbujujuće prakse

Teorija generičkog menadžmenta bavi se uspješnim doprinosom pojedinaca organizaciji i odgovornostima menadžera koji nastoje osigurati funkcionalnost organizacije. Menadžeri rade s ljudima i na njihovom razvoju kako bi osigurali njihov doprinos organizaciji (Drucker i Maciariello, 1973/2008). Poslovni menadžment, posebno njegova strateška grana, smatra da ključ organizacijskog uspjeha leži u pronalaženju uspješne prilagodbe unutar organizacijskog okruženja (Venkatraman i Camillus, 1984). Ovo područje menadžerskog istraživanja odražava se u jednoj od najpopularnijih definicija obrazovnog upravljanja/administracije (u daljnjem tekstu OM/A) prihvaćenoj i u uglednom udžbeniku (Bush, 2007a). U ovom se kontekstu OM/A bavi unutarnjim aspektima funkcioniranja obrazovne institucije kako bi se postigla uspješna prilagodba u odnosu na dionike u okruženju, tj. zajednicu, upravna tijela, itd. Ovakva se definicija odlično uklapa u doktrinu generičkog menadžmenta, koja je potaknula brojne rasprave o kompatibilnosti menadžerskog procesa u različitim sektorima (poslovnom, javnom i neprofitnom), kao i u specifičnim društvenim snagama, koje oblikuju menadžersku stvarnost (Murray, 1975; Fottler, 1981). Bushev popularni uvodni tekst (2007a) o OM/A uvodi (gotovo) iste one pojmove koji su izloženi u sličnim tekstovima o poslovnom menadžmentu (vidjeti npr. Robbins i Coulter, 2013; Daft, 2015): hijerarhiji i autoritetima unutar organizacijske strukture, školama (u smislu organizacijske teorije) kao o otvorenim sustavima, racionalnosti menadžerskih radnji usmjerenih na ciljeve, itd. Većina ovih principa/konstrukata povezana je s potrebom osiguravanja glatkog funkcioniranja škola (obrazovnih institucija) u datom okruženju te s postizanjem ciljeva, koje u pravilu postavljaju vanjska upravna tijela.

Drugi termin koji se često susreće u literaturi je *obrazovno vođenje*. Prema Dembowskom (2012.), *osnovna razlika između menadžmenta i vođenja* vezana je za inherentnu sposobnost voditelja da dovode u pitanje održivost postojeće prilagodbe okruženju te da uvode potrebne promjene u funkcioniranje sustava. On menadžment vezuje uz „*tvrde vještine*“, tj. strukture, planove, alate i pristupe koji su potrebni kako bi se „*rukovalo*“ organizacijskim procesima u skladu s prethodno definiranim planovima i kako bi se učinkovito postigli potrebni ciljevi. S druge strane, postoje i „*meke vještine*“, koje se vezuju uz motiviranje, utjecanje i vođenje ljudi prema zajedničkim ciljevima. Vođe trebaju imati viziju budućnosti te pritom uzeti u obzir zahtjeve okruženja, kao i orga-

nizacijske promjene koje su potrebne kako bi se nosilo s izazovima te koje će omogućiti ostvarenje organizacijske vizije.

Čini se kako se čitavo OM/A polje skoro pokušalo „preimenovati“ odnoseći se prema tome kao prema *obrazovnom vođenju* (Bush, 2008), što je ponovno moguće objasniti analiziranjem sadržaja u znanstvenim časopisima (Ross Thomas, 2012,17) ili čak uočavanjem jednostavnog umetka „vođenje“ u nazive OM/A institucija, časopisa, itd. (kao što je slučaj sa BELMAS ili sa EMAL u UK-u). Put k istraživanjima i primjeni vođenja u ovom polju bio je toliko značajan da se koncept *obrazovne administracije* (koji se još odražava u nazivu časopisa AEQ) počeo smatrati zastarjelim, dok *obrazovno vođenje i menadžment* postaju poželjniji naziv unutar polja (Hallinger i Chen, 2014) – baš kao što je slučaj s menadžmentom osoblja spram menadžmenta ljudskih resursa. Također je potrebno napomenuti kako „proliferacija“ pojma vođenje može postati kontraproduktivna, te se početi primjenjivati za „sve i ništa“ te se koristiti kao generički odgovor na nedostatke na razini politike (Oplatka, 2007).

Obrazovno vođenje – upravljačka funkcija čiji je zadatak osiguravanje dobrovoljnog sudjelovanja u postizanju organizacijskih ciljeva u obrazovnom okruženju. Međutim, pojam se često koristi kao sinonim za obrazovni menadžment (administraciju).

Dakle, kako bi se izbjegao fundamentalni nesporazum, bitno je spomenuti kako se u većini tekstova o (poslovnom) menadžmentu (usporediti: Robbins and Coulter, 2013; Daft, 2015), vođenje smatra dijelom upravljačkog procesa. Načelo se sastoji u zamjeni principa zapovijedi i nadzora kod zaposlenika, koji se prakticirao kroz industrijsko doba principom utjecanja na vrijednosti, stavove i mišljenje zaposlenika... te, naposljetku, utjecanjem na samo ponašanje zaposlenika kako bi se *osiguralo dobrovoljno sudjelovanje u postizanju organizacijskih ciljeva*. Ovo jasno ilustrira citat iz integrativne definicije vođenja koju predlažu Winston i Patterson (2006,7): „*Vođa je jedna ili više osoba koja odabire, oprema i obučava te utječe na pojedinca ili na više sljedbenika koji raspolažu različitim talentima, sposobnostima i vještinama te ih fokusira na misiju i ciljeve organizacije utječući na dobrovoljno i entuzijastično ulaganje duševne, emocionalne i fizičke energiju na zajednički, koordinirani trud s ciljem*

ostvarenja misije i ciljeva organizacije. (...)“ Razvile su se brojne druge dimenzije obrazovnog vođenja (o njima će biti više govora u pojedinim poglavljima ovog izdanja). Ipak, u većini slučajeva, čak i jednostavna definicija vođenja kao oblika humanističkog menadžmenta naspram tradicionalnom strukturalističko racionalnom pristupu „zapovijedi i kontrole“ (Dembowski, 2012.) može biti teoretski dostatna osnova za ravnatelja u praksi.

Ravnatelji možda neće biti u mogućnosti prepoznati svoj posao kao „menadžerski“ s obzirom na vlastitu obrazovnu i profesionalnu podlogu, premda će se njihova dnevna rutina uklapati u teoretske karakteristike menadžerskog posla. Za uglednog teoretičara menadžmenta Druckera (Drucker i Maciariello, 1973/2008), menadžment se svodi na *praksu, što menadžere čini odgovornima za posao koji obavljaju članovi organizacije te za njihove rezultate*. Ovo se postiže postavljanjem ciljeva, organizacijom rada, motivacijom/komunikacijom, mjerenjem učinkovitosti i razvojem ljudi (uključujući vlastiti razvoj). Ove je radnje moguće opisati kao *generičke*, tj. primjenjive na sve vrste organizacija i organizacijskih okruženja, te se često nazivaju menadžerskim zadacima/funkcijama. Fundamentalni uvodni tekstovi ih opisuju s obzirom na ciklus planiranja, organizacije, vođenja i nadzora (Robbins i Coulter, 2013; Daft, 2015) uz organizaciju čimbenika označnih „tvrdima“ te glavnih „mekih“ čimbenika pri implementaciji prethodno zadanih planova.

Duga je tradicija isticanja u prvi plan menadžerskih funkcija kao „jedinog pravog načina“ pri razmatranju menadžerskog posla (Carrol i Gillen, 1987). Predodžba o generičkoj i uređenoj prirodi menadžmenta, koju je moguće svesti na planiranje-primjenu-nadzor, ima dugu tradiciju još od H. Fayola. Ovaj francuski inženjer iz 19. stoljeća pravi je „otac menadžmenta“, dok njegove ideje o strukturalističko racionalnoj paradigmi potrebnoj za upravljanje modernom organizacijom još uvijek predstavljaju jezgru „tradicionalnog“ menadžerskog promišljanja. Planiranje i postavljanje ciljeva (*prévoyance*) racionalni su temelji za organizaciju (tj. pribavljanje potrebnih resursa za implementaciju plana), usmjeravanje i nadzor (*commander/diriger*) operativnih radnji i kontroli izvedbe (Wren i Bedeian, 2009).

Menadžerske uloge (prakse) – stvarne menadžerske aktivnosti koje obavljaju ravnatelji škola, a koje se često poimaju u smislu interpersonalne i informacijske uloge te uloge donositelja odluka (kao što je to opisao H. Mintzberg).

Iako je koristan u akademske svrhe, funkcionalni pristup nije u potpunosti od pomoći kada se uzmu u obzir složenost posla i zgnusnuti raspored. H. Mintzberg (1975) pisao je o neorganiziranoj, iscrpljujućoj i na aktivnosti orjentiranoj prirodi menadžerskog posla, koji ne ostavlja previše prostora za sistematična razmatranja. Suočeni s brzim tempom svojeg radnog okruženja, menadžeri kombiniraju različite uloge (one usmjerene na djelovanje te one ceremonijalne) te preferiraju brzu i neformalnu komunikaciju, koja im omogućuje preuzimanje (i zadržavanje) kontrole. Moguće je prepoznati određeni red unutar taksonomije triju različitih uloga (interpersonalne, informativne i uloge donositelja odluka), koje se „slobodno“ kombiniraju i povezuju u menadžerskoj praksi ovisno o tipu menadžerske pozicije i razini unutar hijerarhije. Čini se kako autori udžbenika prihvaćaju ovaj okvir bez ustručavanja te ga često koriste kao sekundarno sredstvo pri opisivanju prirode menadžerskog posla (Carrol i Gillen, 1987).

Postoje različite konceptualizacije posla ravnatelja, koje koriste bilo jedan pojam, bilo kombinaciju pojmova preuzetih iz poslovnog menadžmenta. U svom konceptualnom radu Lunenberg (2010) se osvrće na „funkcije vođenja“ (umjesto na menadžerske), administrativne uloge (tj. Mintzbergov okvir), menadžerske vještine i okvire opsega zadataka. Ranih osamdesetih Martin i Willower (1981) su proveli studiju o ravnateljima srednjih škola, a godinu kasnije Kmetz i Willower (1982) provode sličnu studiju o ravnateljima osnovnih škola – obje temeljene na Mintzbergovoj metodologiji (1970) strukturiranog promatranja i njegovom okviru uloga. U oba je slučaja menadžerski posao ravnatelja empirijski potvrđen kao iscrpljujući te se za njega karakterističnim pokazao velik broj kontakata, preferiranje verbalnog kontakta i sličnih prekida/intervencija, što je karakteristično i za posao menadžera u tvrtkama. Ove inicijalne studije su bile prilično jednostavne, budući da nisu uzele u obzir niti rezultate rada, niti potencijalne varijable kao što su to npr. osobne značajke ili značajke okruženja. Kasnija studija koju su proveli Martinko i Gardner (1990) pokušala je ispraviti ove nedostatke, te je rezultirala sličnim zaključcima potvrđujući na taj način valjanost Mintzbergovih rezultata. Ovi su autori također došli do zaključaka o povezanosti menadžerskog ponašanja i kontingencijskih varijabli, no nisu bili u mogućnosti potvrditi vezu između menadžerskih obrazaca i izvedbe. Ipak, ovaj niz istraživanja pokazao se plodnim tlo za studije unutar (pod)polja obrazovnog vođenja i školske učinkovitosti (o čemu se raspravlja u drugim poglavljima ovog izdanja).

Neki davni radovi (iz današnje perspektive), kao što su to na primjer studija koju su proveli Treider i Leithwood (1988) i u kojoj su uveli posrednike između ponašanja ravnatelja te rezultata u učionici i na razini škole, pokazali su se

iznimno korisnima. Isto vrijedi i za opsežan model kojeg su prije 25 godina predložili Leithwood, Begley i Cousins (1990), a koji je povezo sve faktore koji mogu utjecati na praksu ravnatelja, na učinak zaposlenika te ishode učenja.

Neke suvremene studije koristile su sofisticiranije metode pri analizi ponekad zbnjujuće prakse ravnatelja. Spillane i Hunt (2010) koristili su pristup kombinirane metode (kvalitativne i kvantitativne) kako bi odredili ravnateljske arhetipove (uključujući „administrativne tipove“, „vatrogasne tipove“ i „usamljene kauboje“). Nadalje, porastao je broj međunarodnih studija o ishodima učenja i njihovim potencijalnim izvorima. Iako se čini da se ovo obilje literature ne bavi mnogo ulogom ravnatelja u školskom okruženju, poglavlje izvješća istraživačkog projekta TALIS 2013 (OECD, 2014) pruža međunarodnu usporedbu demografskih i profesionalnih karakteristika ravnatelja, kao i detalje vezane uz njihove radne aktivnosti. Prosječan radni dan ravnatelja sastoji se od 41% vremena utrošenog na zadatke vezane uz administraciju i vođenje, 21% otpada na vrijeme utrošeno na kurikulum i aktivnosti vezane uz podučavanje, 15% na interakciju s učenicima, 11% na interakciju s roditeljima/skrbnicima, 7% na zadatke vezane uz lokalnu zajednicu te 4% na sve ostale aktivnosti.¹⁰

Spomenute studije jako su korisne za razumijevanje onog što ravnatelji rade, no možda neće biti toliko korisne u normativnom pogledu, npr. neće biti korisne pri savjetovanju o tom što bi ravnatelji trebali raditi kako bi se ostvarili obrazovni ciljevi. Nadalje, većina ovih studija proistječe iz modela temeljenih na poslovanju umjesto da se odnose na specifično okruženje obrazovnih organizacija. Zbog toga bi bilo korisno odijeliti obrazovno okruženje i uz njege vezane aktivnosti ravnatelja. Jako je teško u potpunosti izbjeći metafore poslovnog menadžmenta, koje dovode do generičkoj prikaza organizacijskog okruženja (usp. Robbins i Coulter, 2013.; Daft, 2015.):

- *vanjsko „makro okruženje“*, tj. opće odrednice društvenog konteksta (često koncipirane u smislu političkih, ekonomskih, društvenih i tehničkih snaga),
- *vanjsko „mikro okruženje“*, koje se sastoji od neposrednih dionika organizacije, te
- *unutarnje okruženje*, koje obuhvaća organizacijske resurse i osnovne operativne procese.

¹⁰ Neobrađeni statistički podatci s međunarodnom usporedbom aktivnosti unutar radnog dana ravnatelja dostupni su preko OECD koda na: <http://dx.doi.org/10.1787/888933041231>

Iz ovog je razloga moguće povući paralelu između analize generičkog okruženja organizacije te Foskettove i Lumbyjeve dimenzije strategija/resursa razvoja (2003), vođenja procesa učenja (unutar internog školskog okruženja) kojeg prate upravljanje odnosa s ljudima i lokalnom zajednicom (tj. akterima unutar vanjskog mikro okruženja). Ponovno se aktivira pitanje nepovezanosti OM/A i razine obrazovne politike (Glatter, 1987), a što se odražava na aktivnosti koje se odvijaju unutar vanjskog makro okruženja. Ove tri razine menadžerske aktivnosti mogle bi poslužiti kao idealna polazna točka za razvoj dobrih praksi te, potencijalno, čak i normativnih smjernica/standarda za menadžerski razvoj ravnatelja. Ovo nije u potpunosti nov koncept budući da su ga prethodno primjenili autori istraživanja PISA-e (*Programme for International Student Assessment*), kojim su pokušali otkriti veze između obrazovnih resursa, politike, prakse te ishoda kod učenika (OECD, 2013), iako je javna percepcija ove studije možda ograničena na razinu rang listi i međunarodnih usporedbi.

3. Teorijska džungla unutar pristupa menadžmentu

Kao što smo prethodno spomenuli, studije i interpretacije menadžerskih praksi mogu biti prijeporno područje. Ni teorija menadžmenta nije puno transparentnije pitanje. Prije više od pedeset godina, H. Koontz (1961) je svoj osvrt na primjenjive teorije nazvao „*džungla teorije menadžmenta*“. Identificirao je nekoliko valova u razvoju teorije menadžmenta, počevši s onima H. Fayola i F.W.Taylora, američkog inženjera koji je bio poznat po svojem *znanstvenom menadžmentu* i naporima da analizira tradicionalne politike rada, alate i procese u potrazi za načinima pomoći radnoj klasi. Naspram konvencionalnih načina organizacije rada, Taylor je tražio učinkovit način organizacije uvođenjem najsuvremenije tehnologije i motiviranjem zaposlenika na ulaganje napora korištenjem poticajnog sustava plaćanja, koji je osmišljen kako bi se maksimalizirali fizički naponi. Taylora i njegove pristaše često se kritiziralo i „optuživalo“ za pretjerano birokratski, tehnički te čak nehuman pristup menadžmentu (Spender i Kijne, 1966). Sljedeća škola menadžmenta, nazvana školom „*ljudskog ponašanja*“ (koja se također poistovjećuje s odnosima prema ljudima ili vođenjem) čak i danas postavlja jednu od osnovnih dihotomija između „tradicionalnog spram suvremenog“, „tvrdih i mekih čimbenika“, „menadžmenta i rukovodstva“ u teoriji menadžmenta. Ova je škola osnovana s namjerom provođenja analize interpersonalnih odnosa i dinamika kao determinanti ponašanja i učinkovitosti unutar organizacije (Koontz, 1961), no rezultat je nadišao namjeru. Temeljena na ideji

o ljudima kao o *ljudskim resursima*, koji imaju veliku i neiskorištenu motivaciju/nadahnuće i kreativnost, ova dihotomija se može pobliže pojasniti kao izvor suvremene prakse upravljanja ljudskim resursima (iako bi ovakvo pojednostavljanje trebalo biti uzeto *cum grano salis* – vidjeti npr. Guest, 1987).

Neki opće prihvaćeni uvodi u povijest OM/A-a također pokušavaju prikazati osnovni razvoj generičkog polja menadžmenta, te ga povezati s relevantnim teorijama i studijama u srodnim područjima uključujući sociologiju, javnu upravu, neprofitni menadžment, itd. Campbell (1987) tako prati teorijski razvoj OM/A udaljavajući se od dihotomije znanstvenog menadžmenta i ljudskih odnosa/demokratske uprave prema birokratskom modelu organizacija koji predlaže Max Weber, a o kojem raspravlja američka sociološka škola strukturalističkog funkcionalizma. Ova se rasprava dalje razvija kroz teoriju generičkih otvorenih sustava te, naposljetku, kroz neka pitanja specifična za obrazovanje. Ovo je tipičan pristup orijentiran na primjenu, kojeg je osporavao Tony Bush (2007b, 391). *„Autorov je pogled jasan i dosljedan te se formirao više od 20 godina. I dok obrazovanje može učiti od drugih područja, vođenje i menadžment u obrazovanju trebaju se isključivo baviti svrhom i ciljevima obrazovanja. Ove svrhe i ciljevi pružaju ključne smjernice potpore školskom menadžmentu. Ako ova veza između svrhe i menadžmenta nije jasna i bliska, tada postoji opasnost od „menadžerizma“ (...).“*

Modeli obrazovnog menadžmenta – konceptualizacija obrazovne organizacije i varijable relevantne za menadžment/vođenje takve organizacije.

U skladu s ranijim apelom za povezivanjem administrativnih/menadžerskih stilova i fundamentalnih (ili barem suportivnih) obrazovnih teorija (Newton, 1980), Bush (2007a) otkriva niz modela obrazovnog menadžmenta i vođenja (potonji nije obuhvaćen ovim poglavljem). Bush (op.cit.) je istaknuo sljedeće modele OM/A:

- *Formalni modeli*, obuhvaćaju sve strukturalno-racionalne pristupe i vidljivo ističu pojam formaliziranih i hijerarhijskih odnosa u poslu pod pretpostavkom da će racionalan menadžerski proces dovesti do realizacije učinkovitosti škole (i/ili drugih ciljeva). Ovaj strogo pozitivistički pristup ima mnogo praktičnih nedosljednosti, koje proistječu iz složenosti obrazovnog okruženja, povećanog profesionalizma školskog kadra i brojnosti obrazovnih ciljeva.

- Od *akademskih modela* se očekuje da ublaže neke od strukturalističko racionalnih OM/A pojmova, budući da je proces akademskih rasprava odozdo prema gore i stvaranja konsenzusa izgleda od pomoći kod složenih i raznolikih okruženja i ciljeva. Oni su također prilično učinkoviti unutar manjih skupina (slučaj tipičnih škola), koje uglavnom dijele svoje vrijednosti, kao i sličnu razinu profesionalizma. Na određeni je način ovaj model normativan, budući da se čvrsto zalaže za prevlast demokratskog menadžmenta i vođenja nad birokratskom, strukturalističkom paradigmom. Štoviše, implicitna varijabla kod postizanja školskih ciljeva, koja ne mora biti ovisna o modelu, povezana je s podrškom i stavom ravnatelja koji je odgovoran za upravno tijelo škole.
- *Politički modeli* općenito gledaju na organizacije u smislu interesa i pregovaračkih procesa pojedinaca i skupina, koji dovode do ishoda temeljenih na moći i pregovaračkim sposobnostima aktera. Politička dimenzija uprave dobro je utemeljena činjenica unutar istraživanja drugih sektora, posebice kada se razmatraju neformalne mreže (Krackhardt, 1990) i formulacije strategija (Pettigrew, 1977). Složeno i dvosmisleno obrazovno okruženje, u zavisnosti o javnoj politici i njenoj primjeni, pruža određenu podršku ovoj dimenziji analize OM/A procesa.
- *Subjektivni modeli* temeljeni na konstruktivističkom pogledu unutar društvenih znanosti razumijevaju organizacije s obzirom na subjektivne interpretacije dionika kroz njihove društvene interakcije. Na ovaj se način organizacije lišavaju svoje institucionalne dimenzije i interpretiraju se s obzirom na pojedinačna značenja, vjerovanja i kulturnu pozadinu. Bez obzira na to što netko mislio o ovakvom postmodernističkom pristupu, obrazovne institucije mogu se usporediti s (a mnoge od njih čak i pripadaju) neprofitnim organizacijama, čija je učinkovitost društveno konstruirana u skladu s interpretacijama njenih dionika (Herman i Renz, 1997). Rezultati detaljnog istraživanja učinkovitosti neprofitnog sektora pokazuju kako su rad i dostignuća tih organizacija toliko kompleksni da svaki od dionika obično promatra samo mali djelić veće slike, te ga interpretira sukladno svojim stajalištima i interesima. Ipak, postoje menadžerske prakse koje se čine široko prihvaćenima i koje većina dionika smatra učinkovitima (Herman i Renz, 1998; 1999; 2008). Ova usporedba ozbiljno narušava relativizirajuće argumente, koje bi postmodernistički mislioci mogli primijeniti na OM/A polje.
- *Modeli orijentirani na nejasnoće* naglašavaju nesigurnost okruženja i problema koje doživljavaju institucije i njihovi menadžeri kad se nađu u ne-

stabilnom okruženju. Protok ciljeva i pridruženih menadžerskih procesa vodi do fragmentiranih struktura i neprestano promjenjivih obrazaca organizacijskih poteza. Inspiracija za ovaj OM/A model jasno proistječe iz radova Cohena, Marcha i Olsena (1972) i teorije donošenja odluka nazvanoj „kanta smeća“ te Weickovog (1976.) pojma „labavo uparenih“ organizacijskih pristupa koji se primjenjuju u obrazovanju. Obrazovno se okruženje čini idealnim za primjenu ovakvih teorija zahvaljujući svojoj složenosti i relativnoj neovisnosti o organizacijskim akterima. Prednost ovakvog modela može biti iznimna sposobnost prilagodbe s obzirom na nedostatak središnjeg organizacijskog nadzora. Ipak, smatra se kako stvarna primjena modela, uzevši u obzir krajnju decentralizaciju, može biti ograničena te da je potrebna kombinacija različitih modela kako bi se uspješno opisala obrazovna organizacija (Ellström, 1983). Određena razina strukturalne povezanosti također je potrebna, kako s teoretske (Tyler, 1987) tako i s praktične točke gledišta primjene javnih (obrazovnih) politika, o čemu raspravlja Lutz (1982.) na primjeru višeg obrazovanja, a što je primjenjivo na svim obrazovnim razinama.

- *Kulturalni modeli* fokusiraju se na pojam organizacijske kulture, koji predstavlja dublju, ishodišnu ideologiju neke organizacije, a koja se sastoji od vrijednosti, vjerovanja, očekivanja i sl., kao i njihovo društveno predstavljanje kroz priče, materijalne artefakte, rituale (Hoy, 1990). Kultura škole vodi do uspostavljanja normi, koje upravljaju ponašanjem zaposlenika, premda različite podskupine (kao što su to učitelji, administrativno osoblje, školski menadžeri, vanjski dionici uključeni u rad škole...) s različitim subkulturama mogu također postojati. I dok zajednička organizacijska ideologija može biti čvrsto uporište za ravnateljsko vođenje, potencijalni bi problemi mogli biti uočeni kod pokušaja postizanja dominacije nametanjem homogenosti unutar neke organizacije.

4. Prema globalnoj i lokalnoj sintezi

Raspravljalo se o nizu različitih tradicija u literaturi kao (barem dijelom) relevantnima za razumijevanje i promicanje menadžerskih kompetencija ravnatelja. Čini se kako je veća količina literature vezane uz iskustva proistekla iz generičkih neprofitnih organizacija najviše zanemarena (vidjeti npr. Anheier, 2005). Ona može pružiti zanimljiv uvid, budući da neprofitne organizacije funkcioniraju u jako sličnim, kompleksnim okruženjima koja obiluju dionici-

ma, koji bi mogli imati različita ili čak suprotstavljena obilježja i očekivanja od organizacije. Analiza generičkog poslovnog menadžmenta ipak utječe na specifične, primijenjene kontekste unutar kojih se razvijaju pojedine discipline. Ovo vrijedi i za OM/A, koji se bori za vlastito, pravo mjesto u areni obrazovnih istraživanja i znanosti, ali ipak treba biti praktično relevantan za očitu svrhu razvijanja uspješnih školskih voditelja.

Međunarodni kontekst ovog polja priča je za sebe budući da anglosaksonski korijeni još uvijek dominiraju fundamentalnim aspektima OM/A-a. Čak i uz sve velike stručne časopise i forume, koji pružaju opsežan prostor za raspravu o globalnim iskustvima, primjenjiva, globalna baza znanja je još uvijek neujednačena. U slučaju Azije, na primjer, pozitivni primjeri su Hong Kong i Izrael, dok brojne studije pokazuju kako literatura u Kini (Hallinger i Chen, 2014) ostaje „zaključana“ prema međunarodnoj stručnoj javnosti.

Autori ovog poglavlja nisu mogli identificirati sistematičan pokret u jugoistočnoj Europi koji bi mogao biti opisan kao „regionalna baza znanja“ OM/A-a. Zajedno s drugim pojedincima koji su sastavni dio hrvatske Agencije za odgoj i obrazovanje (AZOO)¹¹, Nacionalnog centra za vanjsko vrednovanje obrazovanja (NCWO)¹² te Znanstvenog centra izvrsnosti za školsku efektivnost i menadžment¹³, autori ovog izdanja proveli su niz empirijskih istraživanja i izradili niz praktičnih priručnika u nekoliko posljednjih godina. Nacionalni program za pripremu ravnatelja još uvijek nije izrađen, iako konzorcij predvođen Sveučilištem u Zadru i financiran od strane Europskog socijalnog fonda trenutno radi na ovom zadatku.

U Sloveniji, gdje je Nacionalna škola za menadžment u obrazovanju osnovana¹⁴ 1995., situacija je ponešto bolja s obzirom na pokrivenost teorijom i pripremu ravnatelja. Ona sudjeluje u nizu aktivnosti, koje uključuju stručna događanja, izdaje specijalizirani časopis na engleskom¹⁵, itd. Neke europske organizacije za obuku su aktivne u regiji, a primjer dobre prakse za pripremu rukovodstva je Bugarska, o čemu ima govora i u literaturi (Karstanje i Webber, 2008).

¹¹ Vidjeti: <http://www.azoo.hr> (većina sadržaja je na hrvatskom jeziku).

¹² Vidjeti: http://www.ncvvo.hr/drzavnamatura/c/portal/layout?p_l_id=PUB.1001.23 (dostupne su za preuzimanje neke studije na engleskom jeziku).

¹³ Vidjeti: <http://zci-sem.eu>

¹⁴ Vidjeti: <http://en.solazaravnatelj.si>

¹⁵ Časopis *Leadership in Education* ima djelomično otvoren pristup.

Vidjeti: <http://en.solazaravnatelj.si/publishing/leadership/leadership-31/>.

Na temelju dodatne literature i internetskih pretraživanja, moguće je pronaći veći broj studija i mrežnih stranica nacionalnih udruženja ravnatelja, iako je poznavanje lokalnih jezika od presudne važnosti pri ovome poslu. Većina informacija je djelomična i također zahtjeva razumijevanje lokalnog društvenog i političkog konteksta. Zemlje koje su se već počele integrirati u globalnu zajednicu OM/A istraživača i praktičara, kao što su to Slovenija i Hrvatska, trebale bi pokušati razvijati šire regionalne inicijative. Nadalje, od iznimne bi važnosti za autore i praktičare obrazovne uprave/menadžmenta/vođenja u ovoj regiji, ali i izvan nje, bilo preuzeti aktivniju ulogu u većim časopisima, konferencijama i događanjima, koji bi mogli pomoći transferu najboljih globalnih i lokalnih praksi. Autori se nadaju kako je ovo izdanje jedan korak u tom smjeru.

Literatura

1. Buble, M. (2011/2015). Tendencies in evolution of 21st century management. Translated and reprinted in *Management – Journal of Contemporary Management Issues*, 20, 1-17.
2. Bush, T. (2007a). *Theories of Educational Leadership and Management* (3rd ed). London: Sage.
3. Bush, T. (2007b). Educational leadership and management: Theory, policy and practice. *South African Journal of Education*, 27 (3), 391-406.
4. Bush, T. (2008). From Management to Leadership: Semantic or Meaningful Change?. *Educational Management Administration & Leadership*, 36 (2), 271-288.
5. Campbell, R. F. (1979). Fifteenth anniversary perspective: A critique of the Educational Administration Quarterly. *Educational Administration Quarterly*, 15 (3), 1-19.
6. Campbell, R. F. (1981). The professorship in educational administration—A personal view. *Educational Administration Quarterly*, 17 (1), 1-24.
7. Campbell, R. F. (1987). *A History of Thought and Practice in Educational Administration*. New York: Teachers College Press/Columbia University
8. Carroll, S. J., Gillen, D. I. (1987). Are the classical management functions useful in describing managerial work? *Academy of Management Review*, 12 (1), 38-51.
9. Cohen, M. D., March, J. G., Olsen, J. P. (1972). A Garbage Can Model of Organizational Choice. *Administrative Science Quarterly*, 17 (1), 1-25.

10. Daft, R. (2015). *Management* (12th ed). Mason: South-Western College Pub/Cengage.
11. Dembowski, F. L. (2012). The Changing Roles of Leadership and Management in Educational Administration. In: Dembowski, F. L. (Ed.): *Educational Administration: The Roles of Leadership and Management*. Houston: National Council of Professors of Educational Administration/Connexion. Dostupno na: <http://cnx.org/content/m14280/latest/Dembowski.pdf.pdf> Pregledano: 13. 10., 2015.
12. Drucker, P. F. (1989/2011). *The New Realities*. London – New York: Routledge.
13. Drucker, P. F., Maciariello, J. A. (1973/2008). *Management* (Revised Edition). New York: Harper Collins.
14. Ellström, P. E. (1983). Four faces of educational organizations. *Higher Education*, 12 (2), 231-241.
15. Fitz, J. (1999). Reflections on the Field of Educational Management Studies. *Educational Management & Administration*, 27 (3), 313-321.
16. Foskett, N., Lumby, J. (2003). *Leading and Managing Education: International Dimensions*. London: Paul Chapman Publishing/SAGE.
17. Fottler, M. D. (1981). Is management really generic?. *Academy of Management Review*, 6 (1), 1-12.
18. Glatter, R. (1987). Towards an Agenda for Educational Management. *Educational Management Administration & Leadership*, 15 (1): 5-12.
19. Glatter, R. (1999). From Struggling to Juggling Towards a Redefinition of the Field of Educational Leadership and Management. *Educational Management Administration & Leadership*, 27 (3): 253-266.
20. Guest, D. E. (1987). Human Resource Management and Industrial Relations. *Journal of Management Studies*, 24 (5), 503-521.
21. Haas, E., Wilson, G. Y., Cobb, C. D., Hyle, A. E., Jordan, K., Kearney, K. S. (2007). Assessing Influence on the Field: An Analysis of Citations to Educational Administration Quarterly, 1979–2003. *Educational Administration Quarterly*, 43 (4), 494-512.
22. Hallinger, P., Chen, J. J. (2014). Review of research on educational leadership and management in Asia: A comparative analysis of research topics and methods, 1995–2012. *Educational Management Administration & Leadership*, 43 (1), 5-27.
23. Herman, R. D., Renz, D. O. (1997). Multiple Constituencies and the Social Construction of Nonprofit Organization Effectiveness. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*. 26 (2), 185-206.

24. Herman, R. D., Renz, D. O. (1998). Nonprofit Organizational Effectiveness: Contrasts Between Especially Effective and Less Effective Organizations. *Nonprofit Management and Leadership*, 9 (1), 23-38.
25. Herman, R. D., Renz, D. O. (1999). Theses on Nonprofit Organizational Effectiveness. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 28 (2), 107-126.
26. Herman, R. D., Renz, D. O. (2008). Advancing Nonprofit Organizational Effectiveness Research and Theory: Nine Theses. *Nonprofit Management & Leadership*, 18 (4), 399-415.
27. Hoy, W. K. (1978). Scientific Research in Educational Administration. *Educational Administration Quarterly*, 14 (3), 1-12.
28. Hoy, W. K. (1990). Organizational Climate and Culture: A Conceptual Analysis of the School Workplace. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1 (2), 149-168.
29. Hughes, M. (1997). From Bulletin to Journal Metamorphosis and New Vistas. *Educational Management Administration & Leadership*, 25 (3), 243-263.
30. Kastanje, P., Webber, C. F. (2008). Programs for school principal preparation in East Europe. *Journal of Educational Administration*, 46 (6), 739-751.
31. Kmetz, J. T., Willower, D. J. (1982). Elementary School Principals' Work Behavior. *Educational Administration Quarterly*, 18 (4), 62-78.
32. Koontz, H. (1961). The Management Theory Jungle. *Academy of Management Journal*, 4 (3), 174-188.
33. Krackhardt, D. (1990). Assessing the political landscape: Structure, cognition, and power in organizations. *Administrative science quarterly*, 35, 342-369.
34. Leithwood, K. A., Begley, P. T., Cousins, J. B. (1990). The Nature, Causes and Consequences of Principals' Practices: An Agenda for Future Research. *Journal of Educational Administration*, 28 (4), 5-31.
35. Lunenburg, F.C. (2010). The Principal and the School: What Do Principals Do?. *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal*, 27 (4), 1-13.
36. Lutz, F. W. (1982). Tightening up Loose Coupling in Organizations of Higher Education. *Administrative Science Quarterly*, 27 (4), 653-669.
37. Magno, C. (2009). Reimagining the School Leadership Paradigm in a Postsocialist Context. *European Education*, 41 (3), 23-41.
38. Martin, W. J., Wilower, D. J. (1981). The Managerial Behavior of High School Principals. *Educational Administration Quarterly*, 17 (1), 69-90.

39. Martinko, M. J., Gardner, W. L. (1990). Structured observation of managerial work: A replication and synthesis. *Journal of Management Studies*, 27(3), 329-357.
40. Mintzberg, H. (1970). Structured observation as a method to study managerial work. *Journal of Management Studies*, 7 (1), 87-104.
41. Mintzberg, H. (1975). The Manager's Job: Folklore and Fact. *Harvard Business Review*, 53 (4), 49-61.
42. Murphy, J., Vriesenga, M., Storey, V. (2007). Educational Administration Quarterly, 1979-2003: An Analysis of Types of Work, Methods of Investigation, and Influences. *Educational Administration Quarterly*, 43 (5), 612-628.
43. Murray, M. A. (1975). Comparing Public and Private Management: An Exploratory Essay. *Public Administration Review*, 364-371.
44. Newton, R. R. (1980). Educational theories and administrative styles. *NASSP Bulletin*, 64 (434), 76-86.
45. OECD (2013). *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices* (Volume IV). Paris: PISA/OECD Publishing.
46. OECD (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. Paris: OECD Publishing.
47. Oplatka, I. (2007). The field of educational management: Some intellectual insights from the 2007 BELMAS national conference. *Management in Education*, 22 (3), 4-10.
48. Oplatka, I. (2010). The professoriate in the field of educational administration: Insights from an analysis of journal authors' curricula vitae. *Journal of Educational Administration*, 48 (3), 392-412.
49. Oplatka, I. (2012). Fifty years of publication: Pondering the legacies of the Journal of Educational Administration. *Journal of Educational Administration*, 50 (1), 34-56.
50. Pettigrew, A. M. (1977). Strategy Formulation as a Political Process. *International Studies of Management & Organization*, 7 (2), 78-87.
51. Pounder, D. G., Johnson, B. L. (2007). Editor commentary: Reflections on EAQ's past, present, and future. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 259-272.
52. Robbins, S. P., Coulter, M. (2013). *Management* (12th ed). London/New York: Pearson Education.
53. Ross Thomas, A. (2012). Succeed or else!: Reflections on the 50th anniversary of the Journal of Educational Administration. *Journal of Educational Administration*, 50 (1), 12-33.

54. Sentočnik, S., Rupar, S. (2009). School Leadership of the Future. *European Education*, 41 (3), 7-22
55. Spender, J. C., Kijne, H. J. (eds.) (1996). *Scientific management: Frederick Winslow Taylor's Gift to the World?*. Boston/London: Kluwer Academic Publishers.
56. Spillane, J. P., Hunt, B. R. (2010). Days of their lives: a mixed methods, descriptive analysis of the men and women at work in the principal's office. *Journal of Curriculum Studies*, 42 (3), 293-331.
57. Strain, M. (1997). Records of Achievement: A Critical Review of Educational Management & Administration. *Educational Management Administration & Leadership*, 25 (3), 213-242.
58. Trider, D. M., Leithwood, K. A. (1988). Exploring the Influences on Principal Behavior. *Curriculum Inquiry*, 18 (3), 289-311.
59. Tyler, W. (1987). 'Loosely Coupled' Schools: a structuralist critique. *British Journal of Sociology of Education*, 8 (3), 313-326.
60. Venkatraman, N., Camillus, J. C. (1984). Exploring the Concept of "Fit" in Strategic Management. *Academy of Management Review*, 9 (3), 513-525.
61. Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative science quarterly*, 21 (1), 1-19.
62. Winston, B. E., & Patterson, K. (2006). An integrative definition of leadership. *International Journal of Leadership Studies*, 1 (2), 6-66.
63. Wren, D. A., Bedeian, A. G. (2009). *The evolution of Management Thought* (6th ed). Hoboken: John Wiley & Sons.

6. LIDERSKA ULOGA RAVNATELJA U OBRAZOVANJU

Dijana Vican
Renata Relja
Toni Popović

Sveučilište u Zadru
Filozofski fakultet, Sveučilište u Splitu
Filozofski fakultet, Sveučilište u Splitu

Sažetak

Decentralizacija obrazovnog sustava, očitovana većom autonomijom škola o sadržajima i načinima poučavanja, sve je češća praksa razvijenih zemalja poput SAD-a, Ujedinjenog Kraljevstva, Švedske ili Australije. Ona se značajnije promišlja u zemljama jugoistočne Europe po napuštanju socijalističkog uređenja krajem prošlog stoljeća. Veće mogućnosti odlučivanja traže i veću odgovornost. Usavršavanje ravnatelja uglavnom je obvezno u tim zemljama, iako se ističe neusklađenost edukacije s potrebama modernog vodstva, kao i značaj uvođenja licence za ravnatelje zbog odabira kandidata koji će poticati nastavnike na predanost u radu. Uočava se učinkovitost vodstva koje skrbi o potrebama nastavnika, omogućavajući im sudjelovanje u odlučivanju. Pokazuje se kako nastavnici u zemljama jugoistočne Europe manje sudjeluju u vođenju škole u odnosu na razvijenije zemlje, a imaju i manje mogućnosti stručnog razvoja kako bi na njega spremno odgovorili.

1. Pretpostavke i ograničenja vođenja kao čimbenika učinkovitosti škole

Vođenje postaje sve potrebniji element organizacijskog upravljanja, određeno stvaranjem vizija, kreativnošću i usmjerenošću na promjene. Podrazumijeva utjecaj na druge radi ostvarivanja ciljeva. Kako se odvija među ljudima, aktivan je proces s vrlo različitim učincima (Daft, 2008, 489). U kontekstu škola, to znači da njihovu uspješnost ne postižu niti nastavnici niti ravnatelji sami, već nastavnici i ravnatelji koji djeluju skladno (Schmidt-Davies & Bottoms, 2011, 2). Učinkoviti ravnatelji znaju motivirati zaposlene i činiti ih privrženima školskim ciljevima, poboljšavajući tako njihov radni učinak. S druge strane, neučinkovitost vođenja stvara nejasnoće te vodi narušavanju međuljudskih odnosa i organizacijskom opadanju (Robbins, 2013).

Posljednja tri desetljeća pojačava se važnost rasprave o vodstvu u školama. Naglašava se neprimjerenost birokratskog vođenja s krutom hijerarhijom „odozgo prema dolje“, centraliziranom odlukama javne vlasti izvan škole nauštrb kvalitete poučavanja i učenja (Elmore 2000, Muijs & Harris, 2003; Harris, 2005; Bush 2008; Lous, Leithwood, Wahlstrom & Anderson 2010). Za razliku, ističe se važnost *demokratskih oblika vodstva* pri kojima ravnatelji pridaju značaj osoblju kao suradnicima, uvažavajući njihova znanja, mišljenja i potrebe pri određivanju ciljeva škole, odabiru i usavršavanju zaposlenih, pribavljanju sredstava te oblikovanju nastavnog plana i programa, metoda poučavanja i načina vrednovanja učenja (Currie & Locket, 2007). Iako svrhovito vođenje nije moguće odvojiti od sociokulturnog konteksta, pri čemu studije izvan zapadnjačkog civilizacijskog miljea ukazuju na stilove vodstva različite od suradničkog kao čimbenike školske učinkovitosti, poput autoritarnog i kolektivističkog koji ne potiču individualnu inicijativu (Al-Saffran, Brown & Wiseman, 2014; Lai, Luen, Chai & Ling, 2014), očito je da brze društvene promjene traže inovativnost te pravovremenost odgoja i obrazovanja (Fullan, 2001). Primjer su škole u Republici Hrvatskoj čije osoblje češće sudjeluje u donošenju odluka, a učenici postižu bolje rezultate u odnosu na ostale zemlje bivše Jugoslavije u čitanju, matematici i znanosti prema PISA rezultatima iz 2006., 2009. i 2012. godine (osim Slovenije) (OECD, 2007, 2010 & 2014). To se može povezati s općenitim ispunjavanjem zahtjeva koje se tražilo od Hrvatske za pristupanje Europskoj uniji, što je vodilo i modernizaciji te demokratizaciji školstva zadnjih godina (Anđević, Arsenijević & Spajić, 2015). Iako studije pokazuju osrednje rezultate hrvatskih ravnatelja u promicanju demokratskog vođenja (Baranović, Dominović & Štirbić, 2006;

Matijević Šimić, 2011), ono je slabije zastupljeno primjerice u Republici Srbiji te Bosni i Hercegovini (CPG, 2009; Josanov-Vrgović, 2014), a hrvatski obrazovni sustav upravo se nalazi na početku reforme koja bi trebala ići u smjeru jačanja kompetencija ravnatelja u decentraliziranom sustavu školstva.

Značaj vođenja potvrđuju recentne obrazovne politike, prakse i istraživanja. Strategije brojnih država ističu potrebu njegove fleksibilnosti, dok su Sjedinjene Američke Države otišle i dalje usvojivši 2002. godine zakon *No Child Left Behind*, koji propisuje pravnu odgovornost za ravnatelje čiji učenici ne postižu očekivane rezultate (ograničenje nadležnosti upravljanja školom ili raskidanje radnog odnosa), a postoji i mogućnost ukidanja škole (Van Roekel, 2008). Posljednja dva desetljeća razvijaju se institucije koje licenciraju ravnatelje i provode njihovo stručno usavršavanje (npr. *National College for School Leadership* u Ujedinjenom Kraljevstvu, *Center for Educational Management Research* u Norveškoj, *Interstate School Leaders Licensure Consortium* u SAD-u i dr.). Sve više članica Europske unije propisuje usavršavanje ravnatelja prije ili nakon imenovanja, a rijetke su one u kojim za njihovo imenovanje nije potrebno iskustvo u sustavu odgoja i obrazovanja (Nizozemska, Belgija – Zajednica njemačkog govornog područja i Flamanska zajednica, Latvija i Švedska) (EACEA, 2013).

Što se tiče jugoistočne Europe, znakovito je što obrazovne politike članica EU prepoznaju značaj usavršavanja i licenciranja ravnatelja, a prethodno iskustvo kandidata u odgojno-obrazovnim poslovima je propisano u svim zemljama. Licenciranje i usavršavanje ravnatelja su obveza u Italiji i Sloveniji, a Rumunjska je 2012. godine uvela propise o usavršavanju. U Bugarskoj ne postoje takvi propisi, ali se razmatra pokretanje mentorskog programa za novoizabrane ravnatelje (SABER, 2013). Namjeru stručnog razvoja tog zanimanja pokazuje i novi studijski program *Master of Educational Management*, kojeg je pokrenuo *European Polytechnical University*, a nastava će krenuti krajem 2016. godine. U Hrvatskoj usavršavanje i licenciranje još nisu obvezujući, ali ih predviđa *Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije*, usvojena 2014. godine. To je značajno jer istraživanja hrvatskih osnovnih škola pokazuju da ravnatelji koji koriste razne pristupe usavršavanja (radionice, predavanja, seminare ili konzultacije o upravljanju, administraciji, proračunu, kurikulumu, nastavi, projektima itd.) postižu veći uspjeh u ispunjavanju potreba dionika škola koje predvode (osoblje, učenici, roditelji, poslodavci, lokalne vlasti, ministarstva i dr.) (Alfirević, Pavičić, Mihanović & Relja, 2010). Profesionalizaciju ravnatelja sve češće razmatraju i države kandidatkinje EU, a konkretne pomake učinile su primjerice Albanija i Srbija kod kojih su usavršavanje i licenciranje obvezni,

iako se ističe neusklađenost programa sa zahtjevima modernog vodstva (Terek, Nikolić, Gligorović, Glušac & Tasić, 2015; Nathanailli, 2015).

Nacionalna škola za obrazovanje voditelja

Nakon raspada Jugoslavije početkom 1990-ih i pokretanja obrazovnih reformi koje su uključile promjene u trajanju programa osnovnih i srednjih škola te sadržajima njihovih kurikuluma, slovensko je Ministarstvo obrazovanja pokrenulo Školu za ravnatelje 1995. godine. Ona izvodi licenciranje i program mentoriranja ravnatelja, kao i godišnje stručne konferencije namijenjene njihovu educiranju. Ova ustanova bila je jedna od prvih te vrste, izuzmemo li SAD u kojem je osposobljavanje za vođenje škola već bilo razvijeno. Njezin je cilj priprema ravnatelja za uspješno vodstvo u decentraliziranom sustavu školstva, pri čemu raste autonomija škola u odabiru sadržaja i načina poučavanja, pribavljanju sredstava te izboru osoblja. Dosad je škola izvodila programe uglavnom za ravnatelje. Stoga, predlaže se davanje značaja i vođenju od strane nastavnika, bilo njihovim uključivanjem u edukativne programe ili kroz veću zastupljenost tema pedagoškog vođenja u obrazovanju ravnatelja u odnosu na problematiku upravljanja resursima ili zakonodavstva.

Sentočnik (2012)

Sve su češća istraživanja provedena na uzorcima ravnatelja, nastavnika i učenika u brojnim zemljama koja sugeriraju da vodstvo usmjereno na mišljenja i stavove edukatora pojačava obrazovnu uspješnost polaznika (Anderson, 2008; Yavuz, 2008; Simkin, Charner & Suss, 2010; Adeyemi, 2011; Josanov-Vrgović & Pavlović, 2014; Terek & sur. 2015 itd.). Štoviše, Louis i sur. (2010) tvrde kako je vodstvo najznačajniji faktor uspješnosti škole poslije kvalitetnog poučavanja. Iako je ta kvaliteta uvjetovana višestrukim čimbenicima, ravnatelji ih svojom inicijativom mogu koherentno objediniti. Branch, Hanusek & Rifkin (2013) preciziraju da uspješni ravnatelji utječu na povećanje vremena koje učenici provode u radu, čak od dva do sedam mjeseci u školskoj godini, dok Waters, Marzano & Mcnutly (2003) tvrde kako uspješni ravnatelji poboljšavaju rezultate učenika u standardiziranim testovima za 10%, također za trajanja tek jedne školske godine.

Što čini uspješno vodstvo? Nastavljanjem na izvješće *The Wallece Foundation* (SAD) iz 2012. godine, Mendels (2012) ističe nužnost uspostave vizije obrazovnih postignuća utemeljenu na visokim standardima. U tu svrhu, vodstvo nije moguće odvojiti od učinkovitosti svakodnevnog menadžmenta i administracije, tj. primjerenog upravljanja ljudima, podacima i procesima u svrhu organizacijske stabilnosti, reda i uspješnog rješavanja problema (Daft, 2008). Uvažavanje suradnika i komuniciranje vode učinkovitosti, za razliku od demotiviranosti zaposlenih pri krutom hijerarhijskom vodstvu, što potvrđuju izjave ravnatelja unutar istraživanja provedenih u SAD-u po kojima nastavnici razvijaju vrlo kreativne ideje ako su upoznati s resursima i potiče ih se razmišljanju i rješavanju problema. Na taj način jača povjerenje, uvažavanje i učinkovitost u školi (Reitzug, West & Angel, 2008). U suprotnom, prevladava nizak moral i neraspoloženje – nastavnici se smatraju mučenicima u beznadnim prilikama, a rasprave se svode na jednolične razgovore o problematičnim učenicima te ostalim problemima upravljanja (Marshall, 2003).

Pretpostavke uspješnog vodstva škole

- ✓ razumijevanje, odgovor i utjecaj na šire političko, ekonomsko, pravno i kulturno okruženje;
- ✓ suradnja s obiteljima i zajednicom radi prepoznavanja i zadovoljavanja njihovih različitih potreba i interesa korištenjem resursa zajednice;
- ✓ uspostava modernih i sigurnih školskih objekata opremljenih odgovarajućom tehnologijom;
- ✓ pravedne naknade i beneficije za nastavno i nenastavno osoblje;
- ✓ vrednovanje poučavanja i učenja kao središnjih aktivnosti škole;
- ✓ promicanje suradnje među nastavnicima uz osiguravanje dostatnog radnog vremena i sredstava za njihovo usavršavanje vezano za rezultate obrazovanja;
- ✓ podjela ovlasti i odgovornosti za učinkovitost djelovanja poticanjem i ovlašćivanjem zaposlenika za takvu ulogu.

Van Roekel (2008)

Rezultati spomenutih istraživanja sugeriraju važnost vodstva po učinkovitost škola, kao i to da se decentralizirano vodstvo ne podrazumijeva u današnjem obrazovanju. Maxfield & Flumerfelt (2009) ističu kako škole trebaju napustiti tradicionalne (stratificirane) oblike vođenja koji uključuju temeljnu razliku između nastavnika kao pružatelja usluga te ravnatelja i školske administracije kao voditelja. Primjerice, američko društvo još uvijek ne pridaje dovoljnu važnost podrsci, prilikama i edukaciji nastavnika za preuzimanje više razine samostalnosti u izvršavanju profesionalnih obveza. Unatoč sve češćem isticanju prednosti uključivanja suradnika u odlučivanje, u britanskome društvu također prevladava viđenje ravnatelja kao „iznimnoga čovjeka“, „heroja“, koje se promiče unutar popularne kulture širom svijeta (Muijs & Harris, 2003, 437). Ne čudi što je takvo poimanje ravnatelja prisutno stoga u državama jugoistočne Europe koje su mahom pripadale socijalističkim uređenjima s planskom privredom u drugoj polovini 20. stoljeća (zemlje bivše Jugoslavije, Albanija, Bugarska, Moldavija i Rumunjska), pa se njihov školski sustav razvijao na uniformnoj razini cjelokupne zemlje. S otvaranjem ovih država tržištu koje je nastupilo krajem prošloga stoljeća te njihovim pridruživanjem Europskoj uniji (osim Moldavije, koja nije članica te Albanije i zemalja nekadašnje Jugoslavije, koje su države kandidati ili države potencijalni kandidati – Crna Gora, Makedonija, Srbija, Bosna i Hercegovina te Kosovo), može se očekivati sve veća fleksibilnost njihova obrazovnog sustava zbog potrebe veće odgovornosti samih škola za uspješno poslovanje. Radi promicanja suradnje ravnatelja, nastavnika i ostalog stručnog osoblja za osobni i organizacijski razvoj usklađivanjem diferentnih ciljeva, potrebno je izbjeći nedostatke „labavo povezanih organizacija“, kako škole u Hrvatskoj označavaju Baranović, Dominović & Štirbić (2006), što podrazumijeva da ravnatelji omogućavaju nastavnicima određenu autonomiju u izvedbi nastavnih predmeta, dok je mogućnost utjecaja na odluke na razini škole centralizirana kod ravnatelja, a kultura rasprave o radu općenito nije razvijena. Takva je situacija izraženija primjerice u Albaniji gdje nastavnici rijetko pokazuju interes za problematiku škole u cjelini, pri čemu se razvija „model izoliranih nastavnika“, usredotočenih isključivo na učionicu, uz nedostajanje (ne)formalnih mreža vodstva te suradnje s drugim školama i zajednicom (Nathanaili, 2015, 202). Ravnatelji u Srbiji također ističu da nastavnici nerado prihvaćaju timski rad te angažman izvan učionice koji nije jasno određen opisom njihova posla (Ševkušić, Radišić, Teodorović, Malinić, Stanković & Džinović, 2014).

Takvo opredjeljenje pojašnjava *teorija kontingencije*, prema kojoj je stil vodstva u znatnoj mjeri određen utjecajem okruženja, tj. situacije u kojoj se škole nalaze (Amstrong, 2009, 5-6). Dok su mnogi ravnatelji svjesni značaja širenja inicijative i leaderske prakse među osobljem na svim razinama škole, svejedno ne mogu usustaviti takva nastojanja zbog zaokupljenosti raznim poslovima. Naglašavaju se prevelika očekivanja od ravnatelja – uspostava školskih ciljeva te nastavnog plana i programa, stručne procjene, odnosi s javnošću i suradnja sa zajednicom, rukovođenje budžetom, upravljanje školskim objektima te usklađivanje rada s obrazovnim politikama i zakonskim obvezama (Darling-Hammond, LaPointe, Meyerson, Orr & Cohen, 2007, 10-11). Ravnatelji često postupaju rutinski, stoga, neovisno o studijama, mnogi niti ne priznaju korisnost demokratskog vođenja budući da su se obrazovali u duhu prošlih vremena. Ipak, kao što je moguće razvijati njihova znanja, može se jačati i njihove socijalne vještine poput suradnosti, otvorenosti i odmjerenosti, što je važno kod motiviranja nastavnika za poboljšanje radnih učinaka, s obzirom da je prema Fiederovoj teoriji vodstva moderna škola okruženje u kojem su zadaci donekle određeni i predvidljivi, a autoritet ravnatelja nije zasnovan samo na formalnoj poziciji, već i znanjima te povjerenju i poštivanju od strane zaposlenih. U takvim okruženjima, vodstvo koji prepoznaje potrebe drugih (*people-oriented leadership*) ostvaruje znatno veće učinke od onoga, usmjerenog na zadatke, tj. pretežno jednosmjerno dodjeljivanje, tj. pretežno jednosmjernom dodjeljivanju aktivnosti te njihovog rasporeda i rokova (Amstrong, 2009). Pritom, nužno je osvještavati ovu problematiku već na razini nacionalnih obrazovnih strategija, uz prestrukturiranje aktivnosti ravnatelja.

Preopterećenost ravnatelja administrativnim obvezama ističe i Staničić (2006), pri čemu ravnateljima hrvatskih škola ostaje tek 20% radnog vremena za stručno-pedagoške zadaće, dok ostatak troše na administrativne poslove koji često imaju slab utjecaj na učinkovitost škola. Isti autor ističe i shodnu prezastupljenost upravno-administrativne infrastrukture, koja školama služi kao podrška, u odnosu na stručno-pedagošku i istraživačku koja obuhvaća samo 15% ukupnog opsega (ministarstva, agencije, županijski i gradski odbori za školstvo, istraživački instituti, udruge itd.), a važnost (re)definiranja uloge ravnatelja promiče i obrazovna reforma RH (Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije, 2014). Gotovo identičnu preopterećenost ravnatelja administracijom pokazuju i studije u Grčkoj, Bugarskoj, Srbiji i Sloveniji (Sentočnik, 2012; Parvanova, 2013; Gkolia & Belias, 2014; Terek & sur., 2015).

Sporom mijenjanju trendova pripomažu obrazovne politike općenito na razini država, koje čvrsto određuju kriterije prema kojima škole trebaju djelovati, ne ostavljajući dovoljno mjesta kreativnosti i inicijativi. Donositelji odluka uvažavaju studije nominalno, ali naglašavaju da bi one često trebale biti provedene na većim uzorcima sudionika, prakticirajući kompariranje država zbog sigurnosti o vodstvu kao moderirajućoj varijabli uspješnosti škole, primjerenoj društvenom okruženju. Neki autori sugeriraju i tezu o nespremnosti politike za suočavanje s istraživanjima koja bi mogla pokazati njezine manjkavosti (Foskett, Lumby & Fidler, 2005). Stoga, (možda) tek predstoji izražene upućivanje škole i njene okoline na demokratsko upravljanje sustavom obrazovanja, pri čemu dionici trebaju biti osviješteni o mogućnostima i prednostima vođenja usmjerenog potrebama učenika. Iskustva samih škola su nezaobilazna u donošenju kvalitetnih odluka, a polazište mogu biti ravnatelji i nastavno te nenastavno osoblje koji već djeluju na ovaj način, uspješno se prilagođavajući (nad)nacionalnim, regionalnim i lokalnim smjernicama, ne gubeći iz vida učenike svojih škola. Takve smjernice podržavaju „lokalna rješenja lokalnih problema“ i pozitivno utječu na rezultate školovanja (Whalstrom, 2008, 594).

2. Prema integraciji demokratskih stilova vođenja

Više je stilova demokratskog vođenja, a njihove se razlike ponekad temelje tek na davanju važnosti pojedinim aktivnostima u odnosu na druge, dok ponekad uopće nije jasno po čemu se određeni modeli razlikuju. Kako bilo, uvijek je riječ o stilovima koji preferiraju „vodstvo mnogih, a ne nekih“, gdje što netko čini drugima nije predeterminirano položajem u hijerarhiji jer *vodstvo proizlazi iz međuodnosa umreženih pojedinaca, a očituje se prije kao fluidni proces negoli djelovanje povezano s formalnim položajima u organizaciji* (Harris, 2004, 13-14).

Kao jedan od odgovora na stilove vođenja u školama koji strogo pripisuju pravila i zahtijevaju striktno pridržavanje od strane sljedbenika, sredinom 1980-ih godina počinje se razvijati teorijski model i praksa *transformacijskog vodstva* koje povezuje individualne potrebe s grupnim očekivanjima i ulogama (Bidwell, 2001). Brojne studije pokazuju utjecaj transformacijskog vodstva na ustrajanje i bolje učinke nastavnika – u gospodarski razvijenijim zemljama Zapada, ali i zemljama jugoistočne Europe (Avolio, 1994; Marks & Printy, 2003; Leithwood, Steinbach & Jantzi, 2006; Peko, Mlinarević & Gajger, 2009; Porter,

Polikoff, Goldring, Murphy, Elliot & May, 2010; Matijević Šimić, 2011; Andevski, Arsenijević & Spajić, 2012; Josanov-Vrgović & Pavlović, 2014). Dok je kod centraliziranog vodstva motivacija kontrolirana vanjskim utjecajima – nagradama za pridržavanje eksterno određenih pravila, procedura i obveza, transformacijsko vodstvo povezuje rad sa željama i težnjama uključenih, čija je motivacija autonomna i intrinzična, tj. proizlazi iz interesa za radni proces, a manje za njegove ishode poput plaće, ugleda ili poznanstava (Kark & Van Dijk, 2007). Takva motivacija jača *emocionalnu (afektivnu) privrženost*, tj. poistovjećivanje zaposlenih s organizacijom u kojoj rade, internaliziranjem njezinih vrijednosti i pravila ponašanja (McShane & Von Glinow, 2010). To podrazumijeva volju za ulaganje dodatnog vremena i napora, što ima naročitu važnost pri reformiranju ili uvođenju novih programa.

Značajke transformacijskog vodstva

1. *idealizirani utjecaj* – sljedbenici se poistovjećuju s vođama i žele ih oponašati, a vođe imaju visoke standarde etičnosti te postavljaju izazovne ciljeve;
2. *inspirativna motivacija* – vođe jačaju timski duh u ostvarivanju organizacijskih ciljeva, prenoseći na druge visoka očekivanja i predanost u ostvarivanju zajedničke misije;
3. *intelektualna stimulacija* – propitkivanje vrijednosti i uvjerenja (osobnih i institucionalnih), inicijativa, kreativnost i težnja promjeni;
4. *individualizirani pristup* – vođe nastoje uvažavati razlike i potrebe, stvarajući poticajno okruženje za razvoj punih potencijala svih uključenih.

Northouse (2010)

Autonomna motivacija vodi promišljanju i fleksibilnosti za razliku od rigidnog djelovanja pri motiviranju na temelju radnih ishoda. Pritom, ne smije se zanemariti da veća samostalnost uključuje i veću odgovornost. Prema situacijskoj teoriji vođenja (*situational theory of leadership*), samo oni zaposlenici koji pokazuju želju i tražene sposobnosti mogu uspješno voditi (Daft, 2008, 498). Isto vrijedi za ravnatelje. Razumljivo je što studije beogradskog Instituta za istraživanje obrazovanja napominju da ravnateljima i nastavnicima u Srbiji treba pru-

žiti veću slobodu odlučivanja, ali tek nakon stjecanja potrebnih kompetencija (predlaže se mentoriranje od strane ravnatelja koje će novoizabrani kandidati naslijediti, usklađivanje licenciranja s potrebama škola, mogućnost obavljanja funkcije dulje od dva mandata, tj. osam godina, itd.) (Ševkušić & sur. 2014).

Eksterna se motivacija dovodi u vezu s manjim zadovoljstvom nastavnika poslom, stresom i izgaranjem na poslu, lošim angažmanom te češćom promjenom radne sredine (Helsing, 2007). Osiguravanje relativno primjerene i stalne materijalne kompenzacije nedvojbeno je važan motivator, naročito u zemljama s visokom nezaposlenosti, što je uglavnom slučaj u jugoistočnoj Europi. Tako istraživanja nastavnika u Bosni i Hercegovini, Hrvatskoj te Srbiji pokazuju poprilično zadovoljstvo poslom zbog njegove sigurnosti pored uočenih manjkavosti upravljanja (Peko, Mlinarević & Gajger, 2009; CPG, 2010; Josanov-Vrgović i Pavlović, 2014). Rezultati istraživačkog projekta TALIS (*Teaching and Learning International Survey*) iz 2013. godine potvrđuju da nastavnici u zemljama jugoistočne Europe (Srbija, Bugarska, Hrvatska i Rumunjska) provode vrlo malo vremena sudjelujući u upravljanju školom – u prosjeku manje od jednog sata tjedno, dok je prosjek za Singapur pet sati, Australiju i Japan po tri sata, Južnu Koreju i Ujedinjeno Kraljevstvo po dva sata, a SAD sat i po (OECD, 2014).

Predanost radu postiže se poistovjećivanjem s njime. Studije ističu da posao nastavnika može biti vrlo zamoran i stresan zbog njihove nedostatne educiranosti, kritike javnosti, prevelikog broja učenika, njihovih različitih potreba, raširenosti problematičnog ponašanja adolescenata, visine plaće, brojnosti učenika s posebnim potrebama te različitih zahtjeva roditelja (Bryne, 1999; Dick & Wagner, 2001; Jenkins & Calhoun, 2006; Kvesić; Zenić Sekulić & Kvesić, 2010). Uloga je vodstva u stvaranju uvjeta rada koji motiviranost nastavnika neće svoditi na procjenu financijske koristi od rada te rizika od njegova napuštanja, pri čemu naročitu važnost imaju i šire obrazovne reforme. Uz spomenute studije, primjenjivost i koristi transformacijskog vodstva na prostoru jugoistočne Europe pokazuje istraživanje Terak i sur. (2015) među osnovnim školama u Srbiji, kojim se ističe da ono unapređuje komunikaciju unutar škole i zadovoljstvo zaposlenika zajedničkim stvaranjem vizija i ciljeva, intelektualnom stimulacijom te pravednijim nagrađivanjem zaposlenih. Do sličnih spoznaja došli su Gkolia i Belias (2014) istražujući osnovne i srednje škole u Grčkoj, tvrdeći kako transformacijsko vodstvo poboljšava komunikaciju između ravnatelja, nastavnika i učenika, te povećava zadovoljstvo i očekivanja nastavnika. Pored općeg jačanja zaokupljenosti nastavnika poslom, intrinzično motiviranje napose je značajno u prosperitetnim zemljama poput SAD-a, gdje

otprilike 50% nastavnika napušta struku tijekom prvih pet godina poučavanja, što ponajprije pogađa siromašnije i manje uspješne škole, koje angažiraju pritom nestručne i neiskusne nastavnike (Ingersoll, 2001).

Usljed usmjeravanja pažnje na nastavni proces, što povremeno nedostaje transformacijskom vodstvu jer vodi računa o cjelokupnom djelovanju škole, od sredine 1990-ih pojačana se pažnja pridaje dijeljenom instruktivskom vodstvu, gdje se škola shvaća kao sredina u kojoj svi uče (Blase & Blase, 1999). Naspram koncepcije tradicionalnog instruktivskog vodstva, ravnatelj ne bi trebao biti nadzornik rada nastavnika koji procjenjuje njihovu učinkovitost temeljem institucionaliziranih inspekcija i testova, već facilitator njihova stručnog razvoja (Marks & Printy, 2003). On može doprinosti pritom izravno i neizravno. Izravno, primjerice, sudjelujući u koncipiranju nastavnog plana i programa, dolascima na nastavu uz očitovanja o radu nastavnika koji se neće doživljavati kao napadi, već kao sugestije za unapređenje poučavanja, prisustvujući radionicama namijenjenim stjecanju znanja i vještina koje nedostaju u školi, održavajući povremena ogledna predavanja te posjećujući s nastavnicima druge škole radi razmjene iskustava ili zajedničkih projekata. Pozitivan se utjecaj ovih praksi ogleda kroz izjave osam stotina intervjuiranih američkih nastavnika, koji ističu da ih takvo ponašanje ravnatelja potiče na razmišljanje što mogu unaprijediti, razvijajući pritom njihovu samouvjerenost zbog dodijeljene im pažnje i korisnih informacija (Blase & Blase, 1999).

Iako i druge studije potvrđuju važnost izravnog utjecaja ravnatelja na učinkovitost učenja i poučavanja (Louis, Leithwood, Wallstrom & Anderson, 2010; The Wallece Foundation, 2012 & 2013 itd.), pojedini autori ističu da je neizravan utjecaj ravnatelja po učinkovitost škole i veći, stvaranjem uvjeta u kojima nastavnici mogu unaprijediti nastavu i ishode učenja međusobno surađujući. To uključuje raspon od rutinskog provođenja administrativnih poslova i uspješnog pribavljanja sredstava do zapošljavanja uspješnih nastavnika i njihova svrsishodnog raspoređivanja po razredima, osnivanja radnih skupina koje će odlučivati o nastavi i poticanja stručnog usavršavanja. Horng i Loeb (2010) naglašavaju da ravnatelji u velikim školama nemaju dovoljno vremena, a niti znanja da bi sugerirali svakom zaposleniku što treba raditi. Njihovo istraživanje na uzorku od 1900 ravnatelja te 32 000 nastavnika u SAD-u pokazalo je veću učinkovitost ravnatelja koji su dobri menadžeri. Prema tim podacima, ravnatelji provode samo petinu radnog vremena u menadžerskim aktivnostima, a čak trećinu baveći se dokumentima, što nije povezano s većom učinkovitošću škole.

U zemljama jugoistočne Europe praksa je formiranje odbora za upravljanje školom u čijem radu sudjeluju razni dionici radi usklađivanja njihovih potreba – učeniци, roditelji i predstavnici lokalne zajednice, pored ravnatelja i osoblja škole. Ipak, ovi odbori pokazuju različite manjkavosti koje onemogućuju ostvarivanje njihovih potencijala, poput nejasnih kriterija izbora članova, njihove needuciranosti, netransparentnosti u radu, nepostojanja vanjskog sustava vrednovanja itd. Potrebno je unaprijediti njihovo djelovanje u cilju raspodjele potencijalno ključnih odgovornosti. Tako u Bosni i Hercegovini ovi odbori imenuju ravnatelje, koji nemaju obvezu usavršavati se, a nije propisano ni njihovo licenciranje. Stoga, odabir kompetentnih kandidata isključivo je u njihovoj nadležnosti.

Marks i Printy (2003) ističu korisnost istovremenoga prakticiranja dijeljenog instruktorskog vodstva sa širim menadžerskim ovlastima transformiranoga vodstva budući da izgradnja kompetencija nastavnika i učenika zahtijeva kvalitetu cjelokupnih organizacijskih kapaciteta. „Budući da su te dimenzije vođenja analitički odvojene, one se mogu prožimati u praksi kao njihov integrirani oblik“ (Marks i Printy, 2003, 377). Dijeljeno instruktorsko vodstvo učinkovito tek ako ravnatelj obavlja sve poslove kako treba (Grissom & Loeb, 2009), što sugerira i studija o prisutnosti nastavnog vođenja u novozelandskim iznadprosječno i ispodprosječno uspješnim srednjim školama (Bendikson, Robinson & Hattie, 2012). Integrirani model transformacijskog i dijeljenog instruktorskog vodstva pomiruje sukob uloga ravnatelja kao menadžera i edukatora. Kao što su prijedorne odluke o školama koje se donose bez njihova sudjelovanja, jednako su prijedorne one pri kojima ravnatelji djeluju zanemarujući neku od tih uloga.

3. Prema održivosti školske učinkovitosti

Voditi školu strateški uključuje znanje o smjeru kojim se ide, uzrocima i aktivnostima koje treba poduzeti. Bez obzira radi li se o pitanjima zaposlenika ili službenim dokumentima, uspješne strategije usmjeravaju djelovanje prema dostižnim ciljevima čije ostvarenje traži ravnotežu dnevnih aktivnosti i dugoročnih planova. Izrazito usmjeravanje na djelovanje kao „ulaganje u budućnost“, bez pažljivog postupanja u sadašnjosti, uzrokovat će krize koje mogu onemogućiti provedbu strategije. Podjednako, inzistiranje na izvršavanju uobičajenih praksi može rezultirati zanemarivanjem ili čak odustajanjem od dugoročnih postignuća (Davies & Davies, 2006). Kako sugerira jedan od ravnatelja u studiji koju je proveo Davies (2007), potrebno je imati „pragma-utopijski stav“ (*pragmatopian*), odnosno biti čvrsto na zemlji da bi sve funkcioniralo

dobro (pragmatist), ali istovremeno s glavom u oblacima razmatrati sutrašnjicu (utopist). Pritom, strateško vodstvo nije novost, već ključna sastavnica takvih aktivnosti u svrhu njihove dugoročne održivosti.

Održivost je povezana s demokratskim vođenjem jer podrazumijeva kulturu postignuća koja skrbi o potrebama drugih. Takve škole razvijaju kapacitete ne šteteći članovima ili široj zajednici, već se uspješno prilagođavaju izazovima jačajući postojeće resurse i odgovorno djelujući uz poštivanje drugih (Stefkovich & Begley, 2007). Iako ravnatelji i dalje imaju legitimnu ulogu poticanja ideja i odluka u školi, sve su svjesniji da vođenje nije *zero-sum* situacija, gdje jedni dobivaju, a drugi gube, već zaposlenici trebaju razumjeti rad škole i, u slučaju strateškog vodstva, odlučivati o pitanjima, koja se tiču neprimjerenosti sadašnjeg načina rada u budućnosti. Iako pojedinačne aktivnosti slabo pridonose učinkovitosti, školske se aktivnosti razvijaju njihovom integracijom (The Wallece Foundation, 2012). Stvaranje širokih mreža suradnika, čak i na svjetskoj razini, te izvedbu i koordiniranje mnogobrojnih aktivnosti omogućuje informacijska tehnologija, pa je važno da ravnatelji prepoznaju njene mogućnosti. Programi stručnog usavršavanja trebaju uključiti znanja o tome jer se pokazuje da ravnatelji nemaju samopouzdanja u korištenju tehnologije (Stuart, Mills & Remus, 2009). Njihov se rad na računalu temelji na obradi teksta, slanju elektronskih poruka i pretraživanju sadržaja *online*, dok znatno rjeđe uključuje rukovanje bazama podataka i proračunskim tablicama (Schiller, 2003). Strateški održivo vođenje zahtijeva najkvalitetnije raspoložive ljude za obavljanje poslova, što se označava kao *task culture* (Hammerslay-Fletcher & Brudrett, 2008), a njegova se provedba također zasniva na (Davies, 2003: 303-304):

- 1) osjećaju nezadovoljstva ili zabrinutosti trenutnim stanjem što vodi kreativnim rješenjima za postizanje ciljeva i suočavanjem s postojećom realnošću;
- 2) određenju pravog trenutaka za promjenu – poželjna su odgovarajuća organizacijska sredstva i podrška okoline, naročito pri uvođenju promjena usmjerenih provedbi aktivnosti koje donose kvalitetne rezultate jer su bile potaknute na pravi način;
- 3) preciziranju odnosa ciljeva i aktivnosti kao i razradi mjernih instrumenata postignuća kroz široku komunikaciju – uspješna se strategija temelji na podjeli njenog značenja među svima na koje će utjecati;
- 4) prilagodbi strateškog pristupa postojećoj situaciji – češće se radi o razrađenim planovima, ali povremeno ga određuju i novonastale okolnosti koje zahtijevaju relativno brz odgovor.

Profesionalizacija ravnatelja kao dio strateške reforme hrvatskog školstva

Za održivo djelovanje škola, nužna je strateška decentralizacija sustava obrazovanja, za koju ravnatelje treba pripremiti. Republika Hrvatska se nalazi na početku ovakve reforme, a slične se politike zagovaraju u ostalim zemljama jugoistočne Europe. Strateške dokumente treba prilagođavati mogućnostima provedbe, što pokazuje niska početna razina licenciranja ravnatelja u Hrvatskoj provedena 2008./2009. godine, unatoč osmišljenim edukativnim programima te održanim eksperimentalnim radionicama. Zbog nejasnih kriterija imenovanja, licenciranja i edukacije ravnatelja te neusklađenog djelovanja raznih dionika, *Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije* (2014) ističe potrebu daljnje profesionalizacije ravnatelja, pored obuhvatne kurikularne reforme prema kojoj bi škole imale autonomiju u oblikovanju sadržaja poučavanja u skladu s unaprijed definiranim ishodima učenja i standardima zanimanja, podizanja kvalitete rada i ugleda nastavnika, razvoja sustava podrške djeci i učenicima te drugih mjera. Predlaže se:

1. definirati ulogu ravnatelja, tj. izraditi dokumente koji reguliraju njihov rad;
2. izraditi standarde kompetencija za ravnatelje;
3. stvoriti zakonske pretpostavke za institucionalizaciju obrazovanja ravnatelja;
4. osmisliti edukativne programe za ravnatelje te akreditirati organizacije koje će ih provoditi,
5. razviti sustav licenciranja i vrednovanja rada ravnatelja.

Kako bi strateški održivo vodstvo bilo etično, ono treba skrbiti ponajprije o najboljim interesima učenika. Nužan je jednakopravan i brižan tretman svih pojedinaca, čime im se šalje poruka da tako trebaju postupati prema ostalima. To uključuje i komuniciranje potreba s učenicima jer oni mogu najviše izgubiti zbog neodgovarajućeg vođenja škole. Naime, potreban je odgoj i obrazovanje za uspješno sudjelovanje u obitelji, zajednici i društvu, što naglašava i *Konvencija o pravima djeteta* (UN) iz 1989. godine, koju su prihvatile gotovo sve države svijeta (Stefkovich & Begley, 2007, 212-216). Pritom je nužno razvijati složena znanja te mudrost kod učenika za informirano odlučivanje u životu

(Davies, 2007). Unatoč njihovoj koristi u razvoju discipline i konciznosti kod učenika, standardizirani testovi često ne postižu takve ciljeve, pa ih pojedine škole nadopunjuju u svojim programima, kako se navodi u izjavi ravnateljice studiji Reitzug i sur., 2008) koja naglašava da cilj treba biti obrazovanje polaznika za njihov kvalitetan život i veće zadovoljstvo u demokratskom društvu. To znači razvijati zajednicu koja uči, u kojoj će zaposlenici škole, zajedno s učenicima i roditeljima, analizirati kurikulum, udžbenike i metode poučavanja, gledajući što mogu nadodati, a što izostaviti u skladu s propisima.

Kako se može vidjeti iz ovog rada, današnji ravnatelji imaju nekoliko opcija: razviti vodstvo sami ili uz nekolicinu suradnika, pustiti ga stihiji ili planirati i promicati demokratsko vođenje unutar škole (Moller & Pankake, 2006). Iako bilo koja od odluka ne ovisi samo o njima, trebaju imati na umu da učenici kvalitetom naučenog unaprjeđuju školu, kao i sebe same, što je važno radi privlačenja budućih polaznika. Pristajanjem na odluke izvana bez promišljanja o poboljšanjima od strane školskih zaposlenika, neće dovesti do jačanja školskih postignuća. To zahtijeva zainteresiranost osoblja i učenika te njihov aktivan odnos, kreativnost i dijalog s okruženjem (Smith, 2008).

Literatura

1. Adeyami, T.O. (2011). Principals' Leadership Styles and Teachers' Job Performance in Senior Secondary Schools in Ondo State, Nigeria, *Current Research Journal of Economic Theory*, 3(3), 84-92.
2. Alfirević, N.; Pavičić, J.; Mihanović, Z.; Relja R. (2010). Stakeholder-Oriented Development in Croatian Elementary Schools. *Revija za socijalnu politiku*, 15(1): 47-60.
3. Al-Safran, E.; Brown, D.; Wiseman, A. (2014). The effect of principal's leadership style on school environment and outcome. *Research in Higher Education Journal*, 22(1), 1-19.
4. Armstrong, M. (2009). *Handbook of Leadership and Management*. London, Philadelphia: Konan Page.
5. Anderson, K.D. (2008). Transformational teacher leadership in rural schools. *The Rural Educator*, 29(3), 8-17.
6. Andevski, M.; Vidaković, M. (2013). Principals Learn in a Different Way. (How do the School Principals Learn). *Učenje za poduzetništvo*, 2(1): 31-38.
7. Avolio, B.J. (1994). The "natural": Some antecedents to transformational leadership. *International Journal of Public Administration*, 17(9), 1559–1581.

8. Baranović, B.; Dominović, V.; Štirbić, M. (2006). Several aspects of school climate in Croatian elementary schools. *Sociologija sela*, 174(4): 485-504.
9. Bidwell, C.E. (2001). Analysing Schools as Organisations: Long-term Permanence and Short-term Change, *Sociology of Education*, Extra Issue, 100-114.
10. Blase, J.; Blase, J. (1999). Principal's Instructional Leadership and Teacher Development: Teacher's Perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 35(3), 349-378.
11. Bendikson, L.; Robinson, V.; Hattie, J. (2012). Principal instructional leadership and secondary school performance, *Set*, 28 (1), 2-8.
12. Branch, G. F.; Hanushek, E. A.; Rivkin, S. G. (2012). *Estimating the effect of leaders on public sector productivity: The case of school principals*. Cambridge: National Bureau of Economic Research.
13. Bush, T. (2008). From Management to Leadership. *Education and Leadership*, 36(2): 271-288.
14. Byrne, B.M. (1999). The nomological network of teacher burnout: a literature review and empirically validated model, in Vandenberghe, Huberman, A.M. (Eds), *Understanding and Preventing Teacher Burnout*, Cambridge University Press, pp. 15-37.
15. Centre for Policy and Governance (2009). *Primary Education in Bosnia and Herzegovina – Quality, Creativity and Innovation*. Sarajevo: CPU.
16. Currie, G.; Lockett, A. (2007). A critique of transformational leadership: Moral, professional and contingent dimensions of leadership within public services organizations. *Human Relations*, 60(2), 341-370.
17. Daft, Richard L. (2008). *Management*. Mason: Thomson Higher Education.
18. Darling-Hammond, L.; LaPointe, M.; Meyerson, D.; Orr, M. (2007). *Preparing School Leaders for a Changing World. Lessons from Exemplary Leadership Development Programs*. Stanford: Stanford University.
19. Davies, B. (2007). Developing Sustainable Leadership. *Management in Education*, 21(3), 4-9.
20. Davies, B. (2003). Rethinking Strategy and Strategic Leadership in Schools. *Educational Management Leadership and Administration*, 31(3), 295-312.
21. Davies, B.; Davies, B. (2006). Developing Model for Strategic Leadership in Schools. *Educational Management Administration and Leadership*, 34(1), 121-139.
22. Dick, R. V.; Wagner, U. (2001). Stress and strain in teaching: A structural equation approach. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 243-259.

23. EACEA (2013). *Ključni podaci o nastavnicima i ravnateljima škola u Europi. Izvješće Eurydicea*. Luksemburg: Odjel za izdavaštvo Europske unije.
24. Elmore, R. (2000). *Building a New Structure for School Leadership*. Washington, DC: The Albert Shanker Institute.
25. Foskett, N.; Lumby, J.; Fidler, B. (2005). Evolution or Extinction? Reflections of the Future of Research in Educational Leadership and Management. *Educational Management Administration Leadership*, 33(2), 245-253.
26. Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
27. Gkolia, A.; Belias, D. (2014). The Impact of Principals' Transformational Leadership on Teachers' Satisfaction: Evidence from Greece. *European Journal of Business and Social Sciences*, 3(6): 69-80.
28. Gosling, J.; Bolden, R.; Petrov, G. (2009). Distributed Leadership in Higher Education. What does It Accomplish? *Leadership*, 5(3), 299-310.
29. Grissom, J. A.; Loeb, S. (2009). Triangulating principal effectiveness: How perspectives of parents, teachers, and assistant principals identify the central importance of managerial skills. *American Educational Research Journal*, 48(5), 1091-1023.
30. Hammersley-Fletcher, L.; Brundrett, M. (2008). Collaboration, collegiality and leadership from the head: The complexities of shared leadership in primary school settings. *Management in Education*, 22(2), 11-16.
31. Harris, A. (2004). Distributed Leadership and School Improvement, *Educational Management Administrative Leadership*, 32(1), 11-24.
32. Harris, A. (2005). Leading from the Chalk-face: An overview of School Leadership. *Leadership*, 1(1), 73-87.
33. Helsing, D. (2007). Regarding uncertainty in the teachers and teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1317-1333.
34. Horng, E.; Loeb, S. (2010). New Thinking About Instructional Leadership, *Kappan*, 92(3), 66-69.
35. Ingersoll, R.M. (2001). Teacher Turnover and Teacher Shortages: An Organizational Analysis, *American Educational Research Journal*, 38(3), 499-534.
36. Jenkins, S.; Calhoun, J.F. (2006). Teacher stress: issues and intervention. *Psychology in the Schools*, 28 (1), 60-70.
37. Josanov-Vrgović, I.; Pavlović, N. (2014). Relationship Between School Principal Leadership Style and Teachers' Job Satisfaction in Serbia. *Montenegrin Journal of Economics*, 10(1), 43-57.
38. Kark, R.; Van Dijk, D. (2007). Motivation to lead, motivation to follow: the role of the self regulatory focus in leadership processes, *Academy of Management Review*, 32 (2), 500-28.

39. Kvesić, M.; Zenić Sekulić, N.; Kvesić, I. (2010). Tjelesni aktivitet, stres i zdravstveni status ravnatelja osnovnih škola u Hrvatskoj. *Život i škola*, 24(2), 200-209.
40. Lai, T.T.; Luen, W.K.; Chai, L.T.; Ling, W.L. (2014). School Principal Leadership Styles and Teacher Organizational Commitment among Performing Schools, *The Journal of Global Business Management*, 10(2), 67-74.
41. Leithwood, K.; Steinbach, R.; Jantzi, D. (2002). School leadership and teachers' motivation to implement accountability policies. *Education Administration Quarterly*, 38(1), 94-119.
42. Louis, K.S.; Leithwood, K.; Whalstrom, K.L.; Anderson, S.E. (2010). *Investigating the links to improved student learning: Final report of research findings*. Minneapolis: University of Minnesota.
43. Matijević Šimić, D. (2011). The Role of Head Teachers in Motivating Teachers. *Napredak*, 152(2): 227-248.
44. Marks, H.M.; Printy, S. (2003). Principals Leadership and School Performance: An Integration of Transformational and Instructional Leadership. *Education Administration Quarterly*, 39(3), 370-397.
45. Marshall, K. (2003). A principals look back: Standards matter. *Phi Delta Kappan*, 85(2), 104-113.
46. Maxfield, C.R.; Flumerfelt, S. (2009). Empowering Principal: Leadership Behaviours Needed by Effective Principals as Identified by Emerging Leaders and Principals, *International Journal of Teacher Leadership*, 2(2), 39-48.
47. McShane, S. L.; Von Glinow, M. (2010). *Organizational behavior*. Illinois: McGraw Hill.
48. Mendels, P. (2012). The Effective Principal: 5 Pivotal Practices that Shape Instructional Leadership, *JSD*, 33(1), 54-58.
49. Moller, G.; Pankake, A. (2006). *Lead with me: A principal's guide to teacher leadership*. New York: Routledge.
50. Muijs, D.; Harris, A. (2003). Improvement through Empowerment? An Overview of the Literature. *Educational Management Administration Leadership*, 31(4), 437-448.
51. Nathanailli, V. (2015). School Leadership in Pre-University Albanian Education System (1995-2012): Politics, Issues and Trends. *Journal of Educational and Social Research*, 5(3), 201-208.
52. Northouse, P. G. (2010). *Leadership: Theory and practice*. Los Angeles, CA: Sage.
53. OECD (2007). *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World. Executive Summary*. PISA/OECD Publishing.

54. OECD (2010). *PISA 2009 Results: Executive Summary*. PISA/OECD Publishing.
55. OECD (2014). *PISA 2012 Results in Focus*. PISA/OECD Publishing.
56. OECD (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. Paris: OECD Publishing.
57. Parvanova, Y. (2015). School Management and School Evaluation. A Comparative Analysis of Bulgarian and Japanese Experience. *Sofia University Journal of Educational Research*, 1(3): 3-43.
58. Peko, A.; Mlinarević, V.; Gajger, V. (2009). Učinkovitost vođenja u osnovnim školama. *Odgojne znanosti*, 11(2), 67-84.
59. Porter, A.C.; Polikoff, M.S.; Goldring, E.; Murphy, J.; Elliott, S.N.; May, H. (2010). Developing a psychometrically sound assessment of school leadership: the VAL-ED as a case study, *Educational Administration Quarterly*, 46 (2), 135-73.
60. Reitzug, Ulrich, C.; West, D.L.; Angel, R. (2008). Conceptualizing Instructional Leadership. The Voices of Principals, *Education and Urban Society*, 40(6): 694-714.
61. Robbins, S.P. (2013). *Organizational Behaviour*. New Jersey: Prentice Hall.
62. Safran, E.; Brown, D.; Wiseman, A. (2014). The effect of principal's leadership style on school environment and outcome, *Research in Higher Education Journal*, 22(1): 1-19.
63. Schiller, J. (2003). Working with ICT Perceptions of Australian principals. *Journal of Educational Administration*, 41(2), 171-185.
64. Schmidt-Davies, J.; Bottoms, G. (2011). *Who's next? Let's stop gambling on school performance and plan for principal succession*. Atlanta: Southern Regional Education Board (SREB).
65. Sentočnik, S. (2012). *Distributed Leadership as a Form of Work Redesign: Exploring its Development and Implementation in High Schools in Slovenia. (Unpublished Doctoral Dissertation)*. Bethlehem, Pennsylvania: Lehigh University.
66. Shantal, K.M.A.; Halttuen, L.; Pekka, K. (2014). Sources of principals' leadership practices and area of training should emphasize: case Finland. *Journal of Leadership Education*, 13(2), 29-51.
67. Simkin, L.; Charner, J.; Suss, L. (2010). *Emerging education issues: Findings from The Wallace Foundation survey*. New York: The Wallace Foundation.
68. Smith, B. (2008). Deregulation of the New Leader Agenda: Outcomes and Lessons from Michigan. *Educational Administration Quarterly*, 44(1): 30-65.
69. Staničić, S. (2006). Human Resources Management in the School System. *Odgojne znanosti*, 8(2), 515-533.

70. Stefkovich, J.; Begley, P.T. (2007). Ethical School leadership: Defining the Best Interests of Students. *Educational Management Administration Leadership*, 35(2): 205-224.
71. *Strategy for Education, Science and Technology of the Republic of Croatia* (2014). Zagreb: The Government of The Republic of Croatia.
72. Stuart, L. H.; Mills, A. M.; Remus, U. (2009). School leaders, ICT competence and championing innovations. *Computers & Education*, 53(3), 733-741.
73. Ševkušić, S.; Radišić, J.; Teodorović, J.; Malinić, Stanković, D. & Džinović, V. (2014). *Educational Leadership in Serbia: Needs Analysis. Draft Report*. Belgrade: EDLEAD.
74. Talbert, J.E.; Milbrey, T.M. (1994). Teacher Professionalism in Local School Contexts. *American Journal of Education*, 102(2), 123-153.
75. Terek, E.; Nikolic, M.; Gligorović, B.; Glušac, D.; Tasić, I. (2015). The Impact of Leadership on the Communication Satisfaction of Primary School Teachers in Serbia. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(1), 73-84.
76. The Wallace Foundation (2013). *The School principals as leader: Guiding schools to better teaching and learning*. New York: The Wallace Foundation.
77. The Wallace Foundation (2012). *The School principals as leader: Guiding schools to better teaching and learning*. New York: The Wallace Foundation.
78. The World bank (2014). *The Systems Approach for Better Education Results (SABER). Country Report 2013 – Bulgaria*. Washington DC: The World Bank.
79. Van Roekel, D. (2008). *Changing Role of School Leadership. An NEA Policy Brief*. Retrieved from National Education Association: http://www.nea.org/assets/docs/PB09_Leadership08.pdf
80. Yavuz, E. (2008). *Analysis of transformational and transactional leadership behaviours on organizational commitment*. (Unpublished doctoral dissertation). Ankara: Gazi University.
81. Waters, T.; Marzano, R. J.; Mcnulty, B. (2003). *Balanced Leadership: What 30 years of Research tells us about the effect of leadership on student achievement*. Denver: McREL.
82. Whalstrom, K.L. (2008). Leadership and Leading: What These Articles Tell Us. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 593-597.

7. MODELI UPRAVLJANJA ŠKOLOM I ŠKOLSKI ODBORI: OBRAZOVNI I ADMINISTRATIVNI ASPEKTI

Ina Reić Ercegovac
Morana Koludrović
Andreja Bubić

Sveučilište u Splitu
Sveučilište u Splitu
Sveučilište u Splitu

Sažetak

Prihvatanjem demokratskog uređenja 80-tih i 90-tih godina 20. stoljeća zemlje jugoistočne Europe počele su napuštati dugu tradiciju centraliziranog sustava školstvom, pa je pitanje decentralizacije postalo jedno od važnih pitanja većine obrazovnih politika zemalja regije. U praksi, decentralizacija još uvijek nije potpuno zaživjela, što se posebno odnosi na financijsku decentralizaciju i neke aspekte upravljanja. U upravljačkom smislu, sve zemlje regije su od 2000-tih godina uvele školske odbore kao upravljačko tijelo škole koje je, u suradnji s ravnateljem, odgovorno za funkcioniranje škole. Školski odbori uključuju predstavnike svih dionika odgojno-obrazovnog sustava – predstavnike nastavnika, zaposlenika, roditelja te lokalne zajednice, s tim što postoje razlike u relativnom udjelu ovih predstavnika u školskim odborima u različitim zemljama. Ipak, u većini je zemalja regije uloga školskih odbora nedovoljno jasno definirana, pa iako su prema važećim dokumentima i propisima školski odbori odgovorni za upravljanje i razvoj škola, u praksi je njihova uloga često nejasna, a oni neučinkoviti. Tome doprinose i društveno-politički utjecaji s jedne strane, ali i nedostatne kompetencije članova školskih odbora s druge. Tako neki autori ističu da učinkovitost rada školskog odbora prvenstveno ovisi o neovisnosti njegovih članova o bilo kakvim političkim i drugim interesnim čimbenicima te o pedagoškim i upravljačkim kompetencijama članova.

Pregledom dostupne literature, moguće je zaključiti da su glavni nedostaci školskih odbora u zemljama regije nejasno definiranje ciljeva njihovog rada, nepostojanje jasnih kriterija za izbor članova, nedostatne kompetencije članova, netransparentnost rada odbora, nepostojanje sustavnog praćenja kvalitete rada školskih odbora te nepostojanje vanj-

skog vrednovanja njihova rada. Stoga je za poboljšanje kvalitete rada školskih odbora i njihovu učinkovitost potrebno ojačati kompetencije članova odbora, kako u stručno-pedagoškom području tako i u procesima odlučivanja, zatim jasnije definirati uloge i ovlasti članova, osigurati aktivnu uključenost svih članova školskih odbora u njegov rad, razviti načine intenziviranja sudjelovanja roditelja u školskim odborima, osigurati bolju suradnju članova školskih odbora s drugim dionicima škole te definirati, izraditi i implementirati sustav (samo)vrednovanja školskih odbora.

Uvod

Učinkovitost i kvaliteta odgojno – obrazovnih sustava posljednjih je desetljeća postala iznimno aktualna tema. Društvene promjene uvjetovane globalizacijom i informatizacijom društva te novim gospodarskim okruženjem značajno su utjecale na preispitivanje učinkovitosti nastavnog procesa i izazvale svojevrsan sukob obrazovnih paradigmi. Taj se paradigmatički sukob na razini osmišljavanja kurikuluma i preispitivanja kvalitete znanja i vještina koje učenici trebaju tijekom obrazovanja steći prvo odrazio na novo promišljanje, a potom i organiziranje nastavnog procesa. Umjesto tradicionalne paradigme usmjerene na memoriranje i reproduciranje sadržaja propisanih kurikulumom, zaživjela je inovativno – kreativna i sukonstruktivistička paradigma odgoja i obrazovanja koja je promovirala nastavu usmjerenu na učenika umjesto nastave usmjerene na nastavnikovo poučavanje programom propisanih sadržaja (Brooks & Brooks, 1999; Tan, 2009; Pivac, 2009; McKenzie & Santiago, 2005). Također, prihvaćen je kompetencijski pristup učenju i poučavanju te se aktualizirala važnost kvalitete nastavnog ozračja koje karakterizira demokratsko vođenje iskazano kroz odgovornost i aktivnost svih sudionika nastavnog procesa. Uz poimanje nastavnika kao moderatora i reflektivno akcijskog praktičara i poimanje učenika kao aktivnog, a ne pasivnog sudionika nastavnog procesa, prihvaćena je i uloga roditelja kao važnih dionika koji mogu doprinijeti kvalitetnom školskom radu (Common European Principles for Teacher competences and Qualifications, 2010; Initial Teacher Education: Criteria and Guidelines for Programme Providers, 2011; Donnell & Harper, 2005; Ostorga, 2006). Iz navedenoga, moguće je uočiti da su se pozitivne značajne promjene

dogodile na razini organizacije nastavnog procesa. Unatoč ovom napretku, u novije vrijeme prepoznato je da pozitivne promjene u učionici nisu dovoljne za ostvarivanje kvalitete cjelokupnog djelovanja, kako nastavnog procesa, tako i škole kao organizacije koja promovira sukonstruktivistički pristup. Stoga se u teorijskom i praktičnom smislu sve više promišlja o kvaliteti škole kao podupiruće zajednice što je uz definiranje nove uloge nastavnika, učenika i roditelja intenziviralo preispitivanje uloge, kako ravnatelja, tako i školskih odbora. Učinkovitim školama su prepoznate upravo one škole koje, uz dobro školsko ozračje i okružje, nastavu usmjerenu na aktivno učenje i kompetencijski pristup, uključivanje roditelja u rad škole, karakterizira i učinkovito upravljanje školom (Mitchell & Tucker, 1992; Melvin, Saskatchewan & Thompson, 2004; Salazar, 2013). Ipak, dok je na razini organizacije nastavnog procesa u većini obrazovnih sustava moguće uopćiti pokazatelje kvalitete nastavnog procesa te definirati učinkovite strategije učenja i poučavanja kao i definirati kvalitetu podržavajućeg i demokratskog ozračja i okružja, upravljanje školom predstavlja mnogo složeniju problematiku. Naime, upravljanje školom je u mnogo većoj mjeri od didaktičkog strukturiranja rada u učionici povezano sa sociopolitičkim, društvenim, povijesnim i ideološkim utjecajima društva i školskog sustava u kojem djeluje čemu u prilog govori i činjenica da danas postoji nekoliko stotina definicija upravljanja školom (Land, 2002; Williams – Boyd, 2002; Lutz & Gresson, 1980). Slijedom navedenog, postoji i više modela upravljanja školom. To su primjerice model upravljanja putem zajednice, koji naglašava razvoj zajednice kroz partnerstvo između škola i obitelji u određenoj zajednici, zatim poslovni model koji promatra škole kao poslovne organizacije i naglašava važnost školske učinkovitosti i produktivnosti. Naposljetku, model nadzora od strane voditelja i dionika koji zagovara postojanje dva odvojena dijela upravljanja koji uključuju voditeljski tim odgovoran široj skupini dionika (Ranson & Crouch, 2009; McCrone, Southcott & George, 2011). Svaki model ima svoje znanstveno, društveno i obrazovno uporište. Unatoč međusobnim razlikama, navedenim modelima upravljanja školom je zajedničko to da prepoznaju školske odbore i ravnatelja kao bitne čimbenike koji mogu doprinijeti akademskim postignućima učenika i boljem djelovanju škole zato što jačaju učinkovito upravljanje, promiču demokratsko sudjelovanje i uspostavljaju odnos između škola i zajednice (OECD, 2008; Smoley, 1999; Salazar, 2013; Williams - Boyd, 2002). Ipak, za primjenu određenog modela čini se najvažnijim da svaka zemlja, uvažavajući svoje sociopolitičke, gospodarske i povijesne utjecaje, primjenjuje modele učinkovitog upravljanja školom koji najviše odgovaraju njezinim specifičnim potrebama.

Važnost ovog načela najbolje je uočljiva na primjeru decentralizacije školstva. Naime, posljednjih nekoliko desetljeća sustav obrazovanja bio je širom svijeta podvrgnut liberalizaciji (Hill, 2006; Fredriksson, 2009; Larusdottir, 2014), što je velikim dijelom utjecalo na decentralizaciju školstva. S jedne strane, neke su zemlje decentralizaciju školstva shvatile kao financijsku autonomiju od nadležnog ministarstva, neke kao veću autonomnost u smislu upravljanja školom odnosno donošenja odluka, dok su neke države prihvatile oba načina decentralizacije škole.

Prihvaćanjem demokratskog uređenja 80-tih i 90-tih godina 20. stoljeća zemlje jugoistočne Europe pokušavaju napustiti dugu tradiciju centraliziranog sustava školstva. Značajan se pomak događa u smislu decentralizacije upravljanja školom gdje važne odluke donosi lokalna zajednica te ravnatelj i školski odbori pojedinih škola, a ne nadležno ministarstvo. Pitanje decentralizacije postaje pitanje većine obrazovnih politika i direktno je povezano sa sukontruktivističkom paradigmom, dobrobiti dionika škole te akademskim postignućima učenika. Decentralizacija školstva u zemljama jugoistočne Europe započela je tek 2000-tih god., a riječ je uglavnom o horizontalnoj decentralizaciji. Stvarna decentralizacija vezuje se i uz onu financijsku koja se u većini zemalja regije odnosi na osiguravanje dodatnih izvora financiranja, materijalno održavanje škola te prijevoz učenika. Ipak, u nekim zemljama regije, primjerice Bugarskoj, škola i ravnatelj kao upravljačko tijelo škole, odlučuje čak i o primanjima nastavnika.

Neovisno o modelu decentralizacije školstva, ono je doprinijelo intenziviranju uloge školskih odbora u upravljanju školom. Decentralizacijom školstva u upravljačkom smislu se može smanjiti tromost škola u odnosu na sve veće društvene i gospodarske promjene s jedne strane te s druge strane školama omogućiti zadovoljavanje specifičnih potreba njezinih dionika i uvažavanje društvenih, gospodarskih, lokalnih i osobnih potreba dionika škole što dugoročno doprinosi kvaliteti škole i akademskim postignućima učenika. Štoviše, decentralizacija školstva, u smislu preuzimanja odgovornosti i postizanja autonomije, važna je za „sposobnost stvaranja visoko učinkovite škole“ (Identifying the impact of educational decentralization on the quality of education, 2007). Ipak, ranije provedena istraživanja upućuju na različitu (ne)učinkovitost

obrazovnih politika u primjeni decentralizacije školstva iako je ona pod utjecajem globalizacije unatrag zadnjih 30-tak godina sve prihvaćenija kao oblik upravljanja (Daun, 2007; McCrone i sur., 2011; Galiani i sur., 2008). Neovisno o različitim ishodima decentralizacije školstva, ona je intenzivirala ulogu školskih odbora u upravljanju školom, o kojoj će biti više riječi u idućem poglavlju. U smislu decentralizacije školstva, Republika Hrvatska ima višedesetljetno naslijeđe centraliziranog sustava, slično ostalim zemljama jugoistočne Europe. Naime, pod utjecajem tadašnjeg društvenog uređenja, resorno je ministarstvo donosilo sve važne odluke o radu i djelovanju škola, te se u takvoj zatvorenosti sustava uopće nije razmatrala različitost škola kao ni uloga školskih odbora niti ostalih vanjskih dionika škole. Sve su škole radile po istom planu i programu bez uvažavanja specifičnosti okruženja u kojem pojedina škola djeluje. Prelaskom na demokratsko pluralističko društveno uređenje 90-tih godina prošlog stoljeća, sustav školstva u Republici Hrvatskoj našao se pred značajnim reformama od kojih se jedna odnosila i na smanjivanje centraliziranosti školskog sustava. Međutim, to se pitanje intenziviralo tek zatvaranjem pregovaračkog poglavlja o obrazovanju prilikom pristupnih pregovora s EU, a u praktičnom smislu, stvarne su promjene tek u povojima. O relevantnim pokazateljima upravljanja školom još uvijek nema sustavnijih rezultata istraživanja jer oni nisu ni bili od interesa šire javnosti i znanosti. Stoga Republika Hrvatska, unatoč dobroj zakonskoj regulativi o ulozi školskih odbora i dionika škole, tek mora pronaći modele implementiranja promjena u školski sustav kao i osnažiti ulogu i značaj školskih odbora u upravljanju školom.

1. Uloga i djelovanje školskih odbora: različite perspektive

Većina obrazovnih politika danas poima školske odbore kao ključne dionike škole koji mogu doprinijeti akademskim postignućima učenika i koji mogu doprinijeti učinkovitosti škole. Na primjeru Republike Hrvatske, uočljivo je da je školski odbor odgovoran za razvoj obrazovne ustanove (Burcar, 2007) i upravljanje školom (Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, Narodne novine br. 87, 2008, članak 118), odnosno za niz izrazito važnih segmenata rada škole koji, među ostalim, uključuju imenovanje ravnatelja kao i donošenje niza relevantnih dokumenata poput statuta, školskog kurikula, godišnjeg i financijskog plana rada, kućnog reda škole i drugo. Pritom se u Hrvatskoj odbori sastoje od 7 članova koji predstavljaju različite dionike obrazovnog procesa u školi, od kojih dva dolaze iz reda učitelja, nastavnika i

stručnih suradnika, jedan iz radničkog vijeća te reda roditelja, dok tri predlaže lokalna i državna uprava (Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, 2011). Međutim, unatoč dobroj zakonskoj regulativi o ulozi školskih odbora u upravljanju školom, do sada ne postoje sustavniji rezultati istraživanja o radu školskih odbora u Republici Hrvatskoj, kao ni o kompetencijama članova školskih odbora. Slično tome, ne postoje ni pokazatelji o doprinosu rada školskih odbora u poboljšanju učinkovitosti škole. Republika Hrvatska pritom ima dugu tradiciju centraliziranog sustava školstva gdje je sve važne odluke o radu škola na državnoj razini donosilo nadležno ministarstvo, dok je tradicionalno na razini škole većinu odluka donosio ravnatelj.

Ključne značajke djelovanja školskih odbora u zemljama jugoistočne Europe:

- Školski odbori postoje u gotovo svim zemljama regije
- Školski odbori su prema važećim propisima suodgovorni za upravljanje školom i razvoj škole
- Ciljevi djelovanja i uloge školskih odbora nisu dovoljno jasno definirani
- Članovi školskih odbora u gotovo svim zemljama regije uključuju predstavnike roditelja, školskih djelatnika i lokalne zajednice
- U nekim zemljama regije roditeljski predstavnici su jednako zastupljeni u odborima, kao i predstavnici ostalih dionika

Svjetska iskustva također upućuju na važnu ulogu školskih odbora u sustavu odgoja i obrazovanja, unatoč postojanju razlika u njihovoj strukturi i organizaciji u različitim državama. Na primjer, i u drugim državama Europske unije školski odbori imaju važnu ulogu u upravljanju školom (Corner, 2015). Naime, osim što su odgovorni za implementaciju obrazovno relevantne legislative, školski odbori u velikom broju država mogu utjecati na metode poučavanja, odabir udžbenika, a ponegdje čak i sami kurikulum (Corner, 2015). Nadalje, u Sjedinjenim Američkim državama školski su odbori tradicionalno upravljali javnim obrazovnim sustavom (Land, 2002). Najčešće sastavljeni od pet do sedam, a u nekim slučajevima i više članova volontera, njihova je uloga u velikoj mjeri ovisila o veličini škola i općina u kojima su se škole nalazile (Hess,

2002; Land, 2002; Robinson & Bickers, 1990). Pritom se uloga školskih odbora tijekom vremena mijenjala, što dijelom odražava i promjenu u glavnim izazovima s kojima se oni susreću, a koji u novije vrijeme uključuju osiguravanje donacija školama, povezivanje sa zajednicom, koja često podcjenjuje rad javnih škola, kao i nošenje sa sve raznolikijom učeničkom populacijom i sve složenijim problemima s kojima se učenici suočavaju (Carol i sur., 1986; Land, 2002; Olson & Bradley, 1992). Dakako, uz te novije izazove, školski odbori trebaju uspješno obavljati i svoja tradicionalna zaduženja i poslove, pri čemu je teško izdvojiti koja su od tih zaduženja najvažnija za rad škole. Na primjer, neki stručnjaci smatraju da među njima treba izdvojiti odgovornost biranja i praćenja rada ravnatelja, odnosno osiguravanje uspješnog vođenja škole (Carol i sur., 1986; Goodman, Fulbright & Zimmerman, 1997). S druge strane, neki autori navode da je briga o učenicima ključan dio zaduženja školskih odbora (Land, 2002). Bez obzira na neslaganja o važnosti pojedinih poslova, treba istaknuti kako članovi školskih odbora u velikom broju država imaju visoki stupanj zaduženja i odgovornosti te je stoga važno sagledati njihov mogući utjecaj na ukupno djelovanje škola.

Općenito, na važnost školskih odbora unutar odgojno-obrazovnog sustava upućuje činjenica da se oni smatraju jednim od ključnih činitelja koji doprinose školskoj učinkovitosti jer učvršćuju učinkovito upravljanje, promoviraju demokratsko sudjelovanje i omogućuju izgradnju veza između škola i zajednice (OECD, 2008). Stoga ne čudi da neki autori navode kako uključenost školskih odbora u odlučivanje o školama predstavlja jednu od karakteristika kvalitetne škole (Brighouse & Woods, 2000, Jukić & Krznarić, 2010). Međutim, pritom treba naglasiti da taj zaključak, dakako, ovisi o učinkovitosti i kvaliteti rada školskih odbora. U tom kontekstu prethodna istraživanja pokazuju kako je nekolicina osobina odbora važna za njihov učinkovit rad. Među njima, najčešće se spominje primarna usmjerenost odbora prema obrazovnim politikama te učenicima i njihovim postignućima, održavanje dobrih odnosa s vlastodršcima i relevantnim agencijama, učinkovito vođenje, kao i kontinuirano usavršavanje i samoprocjenjivanje rada članova odbora (Land, 2002). Iako neki autori pritom smatraju da kvalitetu rada članova odbora može smanjiti njihovo pretjerano opterećivanje administrativnim poslovima, drugi navode kako takvi poslovi predstavljaju sastavni dio rada školskih odbora, te se stoga i oni trebaju učinkovito integrirati s ostalim zaduženjima članova odbora (Carol i sur., 1986; Danzberger i sur., 1987).

Nadalje, iako su školski odbori ponekad bili smatrani preprekama obrazovnih reformi (Danzberger i sur., 1987; Danzberger, 1994; Johnson, 1988; Kirst, 1994) i dionicima obrazovnog sustava čija je važnost prenaplašena (Corner, 2015), važno je istaknuti da građani, roditelji i predstavnici lokalnih zajednica često podržavaju rad školskih odbora koji uključuju njihove predstavnike (Carol i sur., 1986; Land, 2002). To ne čudi ako se u obzir uzme činjenica da neka istraživanja pokazuju kako škole s učinkovitijim upravljačkim tijelima i školskim odborima imaju uspješnije učenike, koji postižu bolja akademska postignuća, rjeđe napuštaju škole te u većoj mjeri nastavljaju obrazovanje na fakultetima (Goodman i sur., 1997; Goodman i Zimmerman, 2000). Pritom, rad školskih odbora u takvim školama karakterizira visok stupanj timskog rada, dobra komunikacija među članovima i ravnateljem, suradnja sa svim relevantnim dionicima školskog života, decentralizirano upravljanje te česti sastanci i kontinuitet u radu (Anderson, 1992; Goodman i sur., 1997; Iowa Association of School Boards, 2000). Nadalje, učinkovite školske odbore karakterizira i to što njihovi članovi ozbiljno shvaćaju svoje uloge i činjenicu da u školi predstavljaju kolektivne vrijednosti i interese zajednice iz koje dolaze (Carol i sur., 1986; Danzberger, 1992, 1994; Danzberger & Usdan, 1994; McGonagill, 1987). Stoga oni vrlo često teže nadilaženju osobnih interesa u svrhu postizanja konsenzusa s ostalim relevantnim dionicima (Carol i sur., 1986; McGonagill, 1987). Unatoč odgovornosti i složenim zaduženjima koja su pred njih postavljena, takvi članovi su također usmjereni i stalnom stručnom usavršavanju u cilju poboljšanja vlastitog rada u odborima (Carol i sur., 1986). Važnost takvog stava i usmjerenosti članova i odbora pokazuje činjenica da se članove u nekim državama i formalno potiče na stalno profesionalno usavršavanje (Gemberling, Smith & Villani, 2000). Takve preporuke ne čude kada se u obzir uzme ranije opisana važna uloga i potencijalni utjecaj školskih odbora na rad škole i postignuća učenika.

2. Uloga i kompetentnost članova školskih odbora

U prethodnom dijelu poglavlja opisana su najčešća zaduženja školskih odbora, kao i njihova važnost u kontekstu cjelokupnog obrazovnog sustava, pri čemu se nije posebno isticao značaj različitih članova tih odbora. Postojeća literatura o ulogama, zadaćama, kompetencijama i učinkovitosti pojedinih članova školskih odbora vrlo je skromna. Također, nedostaje istraživačkih podataka o tome kakva je percepcija članova školskih odbora o njihovim zadaćama i kompetencijama za njihovo uspješno obavljanje. Na primjeru Republike Hrvatske, gdje

su članovi školskih odbora i učitelji/nastavnici, i roditelji, i vanjski dionici odabrani od strane lokalne i regionalne samouprave, nema podataka o njihovim stručnim i drugim kompetencijama za obavljanje uloge člana školskog odbora, a nema ni istraživanja koja su se bavila ovom problematikom. To zapravo iznenađuje s obzirom da se radi o članovima tijela koje upravlja školom i ima niz vrlo važnih zadaća za uspješno vođenje škole. Uvid u ulogu, strukturu i područje rada školskih odbora pruža informacije o svrsi odbora i sastavu članova te aktivnostima kojima se bave, no nedostaje odgovor na pitanje koliko uspješno školski odbor ostvaruje svoju temeljnu ulogu i koliki je njihov stvarni doprinos razvoju škole kao organizacije (Kovač, Staničić & Buchberger, 2014, 400). Tome svakako doprinosi i činjenica da ne postoje indikatori uspješnosti, kao ni mehanizmi (samo)vrednovanja rada članova školskih odbora.

Glavni nedostaci školskih odbora u zemljama jugoistočne Europe

- Nejasno definiranje ciljeva rada školskih odbora
- Nepostojanje jasnih kriterija za izbor članova
- Nedostatne kompetencije članova školskih odbora
- Netransparentnost rada školskih odbora
- Nepostojanje sustavnog praćenja kvalitete rada školskih odbora
- Nepostojanje vanjskog vrednovanja rada školskih odbora

Kovač, Rafajac, Buchberger i Močibob (2014) na temelju rezultata istraživanja koje se bavilo percepcijom učitelja i nastavnika o obrazovnim politikama navode da učitelji i nastavnici u hrvatskim školama stupanj svog sudjelovanja u donošenju ključnih odluka obrazovne politike procjenjuju razmjerno niskim te da je potrebno stvoriti bolje pretpostavke za jačanje njihovih uloga u odlučivanju već na razini škola, što je moguće upravo ostvariti kroz njihovo djelovanje u školskom odboru. Autori zaključuju kako osnaženi učitelji i nastavnici mogu osigurati donošenje primjerenijih odluka usmjerenih na unapređivanje školskih i nastavnih postignuća. Pa ipak, kada je riječ o učiteljima/nastavnicima ili stručnim suradnicima koji se u školski odbor biraju glasovima učiteljskih/nastavničkih i radničkih vijeća, za pretpostaviti je da posjeduju određena znanja iz domene školskog zakonodavstva i drugih dokumenata koji se odnose na rad škole budući da ta znanja stječu još tijekom inicijalnog obrazovanja ili kasnije, tijekom radnog iskustva u školi. Međutim, pitanje je koliko su

roditelji i predstavnici osnivača upoznati sa zakonskom regulativom koja se odnosi na školstvo i nizom drugih dokumenata važnih za uspješan rad škole. Pitanje je i kakve su njihove kompetencije za aktivno i korisno sudjelovanje u raspravama i donošenju zaključaka o svim važnim temama o kojima školski odbor odlučuje, a tiču se imenovanja ravnatelja, donošenja niza relevantnih dokumenata poput statuta, školskog kurikulumu, godišnjeg i financijskog plana rada i drugih. Ideja o vanjskim dionicima kao članovima školskih odbora koje imenuje lokalna i regionalna samouprava kao osnivač osnovnih i srednjih škola trebala je poslužiti osiguranju nepristranih članova odbora, koji nisu zaposlenici škole pa bi kao takvi mogli sudjelovati u radu škole i procesima odlučivanja u školi s ciljem veće učinkovitosti i kvalitete rada. Međutim, praksa je pokazala kako ti članovi odbora zapravo osiguravaju neformalno političko utjecanje unutar škole a čemu govori i Rado (2010). Jedini zakonski uvjet koji bi trebali ispunjavati ti članovi su minimalno prvostupanjsko obrazovanje (bilo kojeg područja), odnosno završen najmanje preddiplomski sveučilišni studij ili stručni studij na kojem se stječe najmanje 180 ECTS bodova. Područje rada, iskustvo u upravljačkim tijelima, poznavanje odgojno-obrazovne prakse, poznavanje zakonske regulative koja se odnosi na rad škola kao ni druga potrebna znanja i kompetencije nisu propisane niti jednim aktom niti su formalno uključene pri procesu odabira članova školskih odbora. To svakako dovodi u pitanje njihove kompetencije, a potom i kompetencije školskih odbora kao upravljačkih tijela o čemu govore i strani autori (Danzberger, Kirst & Usdan, 1992; Wyk, 2007; Kolb & Strauss, 1999). Američka iskustva govore da se u većini država članovi školskih odbora biraju na izborima, na način sličan izborima za lokalnu i regionalnu vlast, dok ih u 3% slučajeva direktno imenuje gradsko vijeće ili sam gradonačelnik (Kolb & Strauss, 1999). Pri tome ne postoje gotovo nikakve potrebne kvalifikacije za članove školskih odbora, izuzev minimalnih u svega nekoliko američkih država.

Kada je riječ o roditeljima, članovima školskih odbora, u Republici Hrvatskoj njih biraju Vijeća roditelja – savjetodavna tijela svake škole koja se sastoje od jednog roditelja iz svakog razrednog odjeljenja škole. Budući da Vijeće roditelja također daje mišljenje o školskom kurikulumu, godišnjem radnom planu škole i drugim pitanjima, jasno je da roditelji sudjeluju na izravan (školski odbor) ili neizravan (vijeće roditelja) način u upravljanju školom. Ranija su istraživanja ukazala na opću veliku dobrobit aktivne uključenosti roditelja u život i rad škole, neovisno o upravljačkom djelovanju, pri čemu su utvrđeni brojni pozitivni učinci koje partnerstvo roditelja i škole ima na razvoj i postignuća učenika (Epstein, 2001; Novick, 1999, Epstein and Sheldon, 2002). Istraživanja koja su se bavila ulogom roditelja u školskim odborima u Republici Hrvatskoj

vrlo su rijetka, s izuzetkom istraživanja Pahić, Miljević-Riđički i Vizek Vidović (2010), koje je pokazalo da se obje skupine roditelja, onih koji sudjeluju u radu školskih odbora i onih iz opće populacije roditelja, smatraju jednako kompetentnima i stručnima za donošenje odluka u procesu upravljanja školom, s tom razlikom da roditelji koji zaista sudjeluju u radu školskih odbora, za razliku od ostalih, to smatraju korisnijim za svoju djecu.

U europskim je zemljama uloga roditelja u upravljačkim tijelima škole različito uređena, ali je u većini prepoznata kao važna i korisna. Prema Education, Audiovisual and Culture Executive Agency of the European Commission (2012) sve su europske zemlje osim Švedske, Cipra ugradile propise koji osiguravaju i promiču aktivnu ulogu roditelja u upravljanju školom. Nadalje, u gotovo svim zemljama službeni propisi i preporuke omogućuju sudjelovanje roditelja na razini škole i gotovo u dvije trećine zemalja također i na razini razreda. (EACEA, 2012). Kao članovi školskih tijela upravljanja, roditelji u Irskoj, Portugalu i Hrvatskoj sudjeluju u zapošljavanju novih nastavnika, dok u Sloveniji mogu također utjecati i na njihovo otpuštanje. Izgleda da su Francuska i Slovenija zemlje u kojima roditelji općenito imaju najutjecajniju ulogu. Službeni propisi u ovim zemljama naginju roditeljima dodjeljivati ulogu u odlučivanju ne samo u onim područjima koja su obično u domeni školskih tijela upravljanja, već i u onim područjima koja su rezervirana za više razine uprave (EACEA, 2012). U nekim europskim zemljama postoje nacionalni programi namijenjeni promicanju uključivanja roditelja u školskim aktivnostima i upravljanju kroz ciljano obučavanje. Istraživanje koje je proveo Hoffman (1995) ukazuje na beskorisnost uključivanja roditelja u upravljačka tijela škole, ukazujući da su školski odbori koji uključuju roditelje učinkovitiji u onom dijelu upravljanja koje se tiče akademskih postignuća. Shatkin i Gershberg (2007) naglašavaju važnost uključivanja roditelja u proces donošenja odluka u školama, obrazovanje roditelja za tu svrhu, kao i uloge ravnatelja u olakšavanju roditeljskog uključivanja. Uloga ravnatelja čini se vrlo važnom kad se radi o uključivanju roditelja u proces odlučivanja u školama. Ravnatelji iz jugoistočne Europe misle da roditelji igraju značajnu ulogu u ocjeni rada nastavnika dok, s druge strane, uloga roditelja u zapošljavanju nastavnika drži se malo ili nikako relevantnom (Pop, Powell, Miljević & Crighton, 2009). Ravnatelji općenito smatraju da je veća uključenost roditelja pozitivno povezana s ishodima učenja i s pozitivnom radnom atmosferom, što je najmanje prisutno u Moldaviji i Rumunjskoj i u većoj mjeri u drugim zemljama regije (Pop et al., 2009). Autori istraživanja zaključuju da postoji očiti jaz između mišljenja ravnatelja o važnosti uključivanja roditelja u upravljanje školom s jedne strane i napora koji se čine da bi se ohrabrilo uključivalo roditelja s druge strane. Iskustva iz Južne Afrike pokazuju da unatoč činjenici da roditelji imaju većinu u

upravljačkim tijelima škole, u stvarnosti imaju malo utjecaja na rad škole zbog nekoliko faktora – nedostatka znanja o zadaćama i ulozi školskog menadžmenta, ali i zbog nedovoljno razvijenih sposobnosti i vještina nužnih za učinkovito sudjelovanje u upravljanju školom (Wyk, 2007).

Iako su svjetska iskustva vrlo različita i pitanje je koliko ih je moguće komparirati s, primjerice, hrvatskim, Kovač, Staničić i Buchenberg (2014) navode da većina zemalja izvještava o relativno slaboj i uglavno savjetodavnoj ulozi školskih odbora u kojima sudjeluju ravnatelji, predstavnici učitelja i nastavnika, roditelja, članova šire zajednice i lokalne samouprave. S obzirom na nedostatna znanja i vještine članova odbora, autori iz različitih zemalja navode sličan problem u radu školskih odbora (Danzberger i sur. 1992; Wyk, 2007), što bi se moglo riješiti edukacijom i usavršavanjem članova školskih odbora s ciljem povećanja učinkovitosti, kako individualne u radu odbora, tako i odbora u cjelini (Danzberger, 1992; Danzberger, Kirst & Usdan, 1993; Goodman i Zimmerman, 2000).

Smjernice za poboljšanje uloge školskih odbora u zemljama jugoistočne Europe:

- Jačanje kompetencija članova školskih odbora
- Jačanje znanja i vještina članova odbora potrebnih za procese odlučivanja
- Jačanje interesa za članstvo u školskim odborima
- Jasnije definiranje uloge i ovlasti članova
- Osiguravanje aktivne uključenosti svih članova školskih odbora u njegov rad
- Razvijanje načina intenziviranja sudjelovanja roditelja u školskim odborima
- Bolja suradnja članova školskih odbora s dionicima škole
- Definiranje sustava (samo)vrednovanja školskih odbora

Iako neki autori navode da ne postoje podatci o tome koliko su učinkoviti različiti programi obuke/usavršavanja za članove školskih odbora (Schmidt, 1992), noviji podatci (Adamson, 2011) ukazuju na određenu učinkovitost obuke za članove školskih odbora, pri čemu je utvrđena značajna povezanost između treninga i percepcije vlastite uspješnosti članova školskih odbora na

šest dimenzija upravljačkih i organizacijskih kompetencija – kontekstualnoj, edukacijskoj, interpersonalnoj, analitičkoj, političkoj i strateškoj. Podataka o tome koliko su edukacija i obuka doprinijeli stvarnom poboljšanju rada i učinkovitosti škole uglavnom nema.

3. Zaključak

Posljednjih tridesetak godina značajne su se promjene dogodile na planu vođenja razreda, ali ne i na planu vođenja škole. Suvremeni teoretičari ističu da je za učinkovitost škole nužno sagledati širi okvir kvalitete škole od samog razrednog okružja. Iako svi odgojno – obrazovni sustavi prihvaćaju i promoviraju inovativnu i kreativno – humanističku paradigmu u realizaciji nastavnog procesa, te iste obrazovne politike pri organizaciji vođenja škole trebaju imati na umu povijesna, kulturološka, društvena, gospodarska i sociopolitička naslijeđa zemlje u kojoj djeluju. To znači da je prihvatljivo imati mnogo definicija upravljanja i više modela istoga. Bit je u tome da svaki školski sustav na humanističkim i demokratskim načelima izgradi sebi specifičan model upravljanja školom. Nadalje, valja izgrađivati i kontinuirano preispitivati učinkovitost rada školskog odbora za čiji je uspješan rad ključna kompetentnost članova i to u području zakonsko-pravne regulative koja se odnosi na školstvo, ali, možda još važnije, u području pedagoške teorije i prakse. Međutim, gotovo da i nema primjera sustavnijeg osposobljavanja članova školskih odbora s obzirom na upravljanje školom. Dokle je god to tako, teško je očekivati značajnije promjene u upravljačkom i kvalitativnom smislu.

Literatura

1. Adamson, M.T. (2011). Effective school board leadership and governance: The impact of training and continuous education on self-perceptions of board competency. Dissertation, Indiana Wesleyan University. Posjećeno 08. 10. 2015. na http://media.proquest.com/media/pq/classic/doc/2469554801/fmt/ai/rep/NPDF?_s=ONaUlhMkPmqaulxY6Gk7mw8UNvc%3D.
2. Anderson, C.G. (1992). Behaviors of the most effective and least effective school board members. *ERS Spectrum*, 10, 15-18.
3. Brighouse, T., & Woods D.(2000). *How to improve your school*. London: Routledge.

4. Brooks, J.G., & Brooks, M.G. (1999). *In Search of Understanding the Case for Constructivist Classroom*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
5. Burcar, Ž. (2007). Utjecaj nekih elemenata sustava i nekih procesa na kvalitetu u osnovnoj školi. *Andragoški glasnik*, 18, 23-30.
6. Campbell, D.W., & Greene, D. (1994). Defining the leadership role of school boards in the 21st century. *Phi Delta Kappan*, 75, 391-391.
7. Carol, L.N., Cunningham, L.L., Danzberger, J.P., Kirst, M.W., McCloud, B.A., & Usdan, M. D. (1986). *School boards: Strengthening grass roots leadership*. Washington, DC: The Institute for Educational Leadership.
8. Citizenship Education in Europe. (2012). Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA P9 Eurydice).
9. Common European Principles for Teacher competences and Qualifications (2010). Posjećeno 08. 10. 2015. na http://www.atee1.org/uploads/EUpolicies/common_eur_principles_en.pdf
10. Corner, T. (2015). *Education in the European Union pre-2003 member states*. Bloomsbury Academic.
11. Danzberger, J.P. (1994). Governing the nation's schools: The case for restructuring local school boards, *Phi Delta Kappan*, 75(5), 367-373.
12. Danzberger, J.P., Carol, L.N., Cunningham, L.L., Kirst, M.W., McCloud, B.A., & Usdan, M. D. (1987). School boards: The forgotten players on the education team. *Phi Delta Kappan*, 69(1), 53-59.
13. Danzberger, J.P., Kirst, M.W., & Usdan, M.D. (1992). *Governing public schools: New times, new requirements*. Washington, DC: Institute for Educational Leadership.
14. Danzberger, J.P., Kirst, M.W., & Usdan, M.D. (1993). *A framework for redefining the role and responsibilities of local school boards*. Washington, DC: Institute for Educational Leadership.
15. Daun, H. (2007). Globalization and the governance of national education systems. In: *School decentralization in the context of globalizing governance. International comparison of grassroots responses*, pp. 5-45. Dordrecht: Springer.
16. Donnell, K., & Harper, K. (2005). Inquiry in teacher education. *Teacher Education Quarterly*, 32, 153-165.
17. Epstein, J.L. (2001). *School, family and community partnerships-preparing educators and improving schools*. Colorado USA: Westview Press.

18. Epstein, J.L., & Sheldon, S. (2002). Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement. *Journal of Educational Psychology*, 95, 308–318.
19. Fowler, F.C. (2000). *Policy studies for educational leaders: An introduction*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
20. Fredriksson, A. (2009). On the Consequences of the Marketization of Public Education in Sweden: For-profit charter schools and the emergence of the 'market-oriented teacher', *European Educational Research Journal*, 8 (2), 299-310.
21. Galiani, S., Gertler, P. & Schargrodsky, E. (2008). School decentralization: helping the good get better, but leaving the poor behind. *Journal of Public Economics*, 92(10-11), 2106-2120.
22. Gemberling, K.W., Smith, C.W., & Villani, J.S. (2000). *The key work of school boards: Guidebook*. National School Boards Association.
23. Goodman, R.H., & Zimmerman, W.G. (2000). *Thinking differently: Recommendations for 21st century school board/superintendent leadership, governance, and teamwork for high student achievement*. Arlington, VA: Educational Research Service.
24. Goodman, R.H., Fulbright, L., & Zimmerman, W. G. (1997). *Getting there from here. School board - superintendent collaboration: Creating a school governance team capable of raising student achievement*. Arlington, VA: Educational Research Service & New England School Development Council.
25. Hess, F.M. (2002). *School Boards at the Dawn of the 21st Century: Conditions and Challenges of District Governance*. A report prepared for the National School Boards Association.
26. Hill, D. (2006). Education services liberalization. In E. Roskam (Ed.). *Winners or Losers? Liberalizing Public Services* (pp. 3-54). Geneva: Ilo.
27. Hofman, R.H. (1995). Contextual influences on school effectiveness: The role of school boards. *School Effectiveness and School Improvement*, 6(4), 308-331.
28. Identifying the impact of education decentralization on the quality of education (2007). Posjećeno 08. 10. 2015. na <http://www.fhi360.org/sites/default/files/media/documents/Identifying%20the%20Impact%20of%20Education%20Decentralization.pdf>
29. Initial Teacher Education: Criteria and Guidelines for Programme Providers (2011). Posjećeno 08. 10. 2015. na <http://www.teachingcouncil.ie/en/Publications/Teacher-Education/Initial-Teacher-Education-Criteria-and-Guidelines-for-Programme-Providers.pdf> (12. 9. 2015.)

30. Iowa Association of School Boards (2000). IASB' s Lighthouse Study: School boards and student achievement. *Iowa School Board Compass*, *V(2)*, 1-12.
31. Jukić, D., & Krznarić, V. (2010). Motivacijski faktori upravljanja ljudskog potencijala u školskom menadžmentu. *Praktični menadžment, stručni časopis za teoriju i praksu menadžmenta*, *1(1)*, 22-28.
32. Kirst, M.W. (1994). A changing context means school board reform. *Phi Delta Kappan*, *75(5)*, 378-381
33. Kovač, V, Staničić, S. & Buchberger, I. (2014). Obilježja i izazovi distributivnog školskog vođenja. *Školski vjesnik*, *63, 3*, 395-412.
34. Kovač, V., Rafajac, V., Buchberger, I. & Močibob, M. (2014). Obrazovna politika iz perspektive hrvatskih učitelja i nastavnika. *Napredak*, *155, 3*, 161 – 184.
35. Land, D. (2002). Local school boards under review: Their role and effectiveness in relation to students' academic achievement. *Review of Educational Research*, *72(2)*, 229-278.
36. Larusdottir, S. H. (2014). Educational leadership and market values: A study of school principals in Iceland, *Educational Management Administration & Leadership*, *42 (4S)*, 83-103.
37. Lutz, F.W., & Gresson, A.D. (1980). Local school boards as political councils, *Educational Studies*, *11(2)*, 125-144.
38. McCrone, T., Southcott, C. & George, N. (2011). *Governance Models in Schools*. Slough: NFER.
39. McGonagill, G. (1987). Board/staff partnership: The key to the effectiveness of state and local boards. *Phi Delta Kappan*, *69(1)*, 65-68.
40. McKenzie, P., & Santiago, P. (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. OECD Publishing.
41. Melvin, C., Saskatchewan, R., & Thompson, L. (2004). *School board self-review: A guide for British Columbia school boards*. Vancouver: British Columbia School Trustees Association.
42. Mitchell, D.E., & Tucker, S. (1992). Leadership as a way of thinking. *Educational Leadership*, *49(5)*, 30-35.
43. Novick, R. (1999). *Family Involvement & Beyond: School-based Child and Family Support Programs*. Northwest Regional Educational Laboratory.
44. OECD (2008). *School boards – school councils. Pointers for policy development*. OECD: Directorate for Education, Education and Training Policy Division.
45. Olson, L., & Bradley, A. (1992). Boards of contention: Introduction. *Education Week*, *11(32)*, 2-3.

46. Ostorga, A.N. (2006). Developing teachers who are reflective practitioners: A complicated process. *Issues in Teacher Education*, 15(2), 5-20.
47. Pahić, T., Miljević-Rički, R. i Vizek Vidović, V. (2010). Uključenost roditelja u život škole: percepcija roditelja opće populacije i predstavnika roditelja u školskim tijelima. *Odgojne znanosti*, 12, 2, 329-346.
48. Pivac, J. (2009). *Izazovi školi*. Zagreb: Školska knjiga.
49. Pop, D., Powell, S., Miljević, G., & Crighton, J. (2009). *School Governance and Social Inclusion. Involvement of Parents. South East Europe Cross-Countries Survey of Principals' Views*. Ljubljana: University of Ljubljana, Faculty of Education, Centre for Educational Policy Studies.
50. Rado, P. (2010). *Governing Decentralized Education Systems*. Budapest: Local Government and Public Service Reform Initiative Open Society Foundations.
51. Republika Hrvatska, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (2011). *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*. Posjećeno 08. 10. 2015. na: <http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2194>.
52. Robinson, G.E., & Bickers, P.M. (1990). *Evaluation of superintendents and school boards*. Arlington, VA: Educational Research Service.
53. Salazar, P. (2013). *High – impact leadership for High – impact school: The actions that matter most*. New York: Routledge.
54. Schmidt, P. (1992). Boards of contention: 'Minimal' training may not fit boards' needs. *Education Week*, 11, 32, 19.
55. Shatkin, G., & Gershberg, A.I. (2007). Empowering parents and building communities. The role of school based councils in educational governance and accountability. *Urban Education*, 42, 582-615.
56. Smoley, E.R., Jr. (1999). *Effective school boards: Strategies for improving board performance*. San Francisco: Jossey-Bass.
57. Tan, O.S. (2009). *Problem-Based Learning Innovation: Using Problems to Power Learning in the 21st Century*. Singapore: Cengage Learning.
58. Waanders, C., Mendez, J.L., & Downer, J. (2007). Parent characteristics, economic stress, and neighborhood context as predictors of parent involvement in preschool children's education. *Journal of School Psychology*, 45, 619-636.
59. Williams - Boyd, P. (2002). *Educational Leadership: A Reference Handbook*. Santa Barbara: ABC-CLIO, Inc.
60. Wyk, N.V. (2007). The rights and roles of parents on school governing bodies in South Africa. *International Journal about Parents in Education* 1, 132-139.

8. DEMOKRATSKO OKRUŽENJE I UPRAVLJANJE ŠKOLOM: STAJALIŠTA VANJSKIH I UNUTARNJIH DIONIKA

Marita Brčić Kuljiš
Anita Lunić

Sveučilište u Splitu
Sveučilište u Splitu

Sažetak

Autori raspravljaju o ulozi dionika u obrazovnim sustavima u Hrvatskoj, Srbiji i Bosni i Hercegovini. Uzevši u obzir bitnu razliku između demokratskog obrazovanja i obrazovanja za demokraciju, kao i ulogu obrazovanja u formiranju političkih građana u demokratskom društvu, autori analiziraju aktualne tendencije, probleme i nužne promjene u institucionalnom, javnom i stručnom pristupu obrazovanju. U jugoistočnoj Europi, uočena je potreba uspostave pravnog okvira, ponajprije pod utjecajem Europske unije, koji omogućava razvoj demokratskog oblika upravljanja školom. Međutim, škole i ravnatelji još uvijek nisu prepoznali značaj i ulogu dionika, koji su ključni u procesu decentralizacije i demokratizacije kako obrazovnog sustava tako i samog društva.

Uvod

Zemlje jugoistočne Europe prihvatile su liberalno-demokratski oblik vladavine krajem 20. stoljeća. Pored drugih formalnih elemenata (višestranačja, predstavničke demokracija, itd.) liberalno demokratska forma vlasti također uključuje elemente zasnovane na vrijednostima poput poštivanja osnovnih ljudskih prava i sloboda, poštovanja različitosti i prilika za izgradnju naših života po našem vlastitom poimanju dobrog. U skladu s takim pravima i mogućnostima potrebno je oblikovati i njegovati demokratski sustav obrazovanja, kako u teoriji tako i u praksi. Sustav obrazovanja treba demokratizirati u punom smislu te riječi, a obrazovanje mora biti osjetljivo i odgovorno prema zajednici u cjelini. (Ranson, Martin i Nixon, 1997).

Kako je demokracija tip društva u kojem živimo, tako je naša želja i dužnost razvijati demokratske obrasce ponašanja i organizirati demokratske institucije. Prvo se posebno odnosi na obrazovne institucije, budući da uspjeh ili čak preživljavanje u pojedinim društvima zahtijeva, kao Wringe primjećuje, određene vještine, osobine i stavove koji se mogu razvijati kroz obrazovanje (Wringe, 2012, 3). Drugo, obrazovni sustav nalikuje političkim strukturama i obrazovanje je općenito prilagođeno pojedinim oblicima upravljanja ili uređenja. Stoga, demokratski duh treba promicati demokraciju, budući da onaj oligarhijski teži promicanju oligarhija (Aristotel, 1932, 1137a, 635).

Ta Aristotelova ideja još uvijek vrijedi i danas. Nema demokratskog građanina bez demokratskog obrazovanja jer se ne rađa kao građanin, nego to postaje. U tom smislu, kad se govori o demokratskom društvu, pretpostavka je da će obrazovanje biti u skladu s demokratskim načelima. To sugerira da je upravljanje školom usmjereno na vrijednosti ljudskih prava, kao i na praksu uključivanja svih zainteresiranih strana u procesu donošenja odluka, kao što Backman i Trafford navode (Bäckman i Trafford, 2006, 9). Dakle, možemo razlikovati obrazovanje za demokraciju i demokratsko obrazovanje, što znači da demokratsko načelo treba biti vidljivo ne samo na sadržajnoj razini u sustavu obrazovanja nego i unutar institucionalnih odnosa i procesa. Ovu svijest o potrebi da je u obrazovni proces nužno uključiti više nego samo ekonomske kriterije (posljedično i dionike iz javnog i privatnog sektora, koji će se kasnije zaposliti obrazovane građane), istaknuo je već i Dewey. On je naglasio da se građani trebaju osjećati kreatorima sustava vrijednosti u vlastitom društvu, što je posebno naglašeno u pokretu Besplatna škola (*Free School movement*) započetom 1960. godine. Pored alternativnog nastavnog programa, ovaj pokret također naglašava participativnu demokraciju (vidi: Altenbaugh, 1999,

145). Participativna demokracija naglašava potrebu da se razvije građanska kultura koja će podržavati kreativne pojedince, spremne sudjelovati u javnom životu i sposobne ostvariti svoj kreativni potencijal u demokratskom društvu, gdje se demokracija radije promatra kao način življenja nego kao formalna vrsta upravljanja. (Dewey, 2001, 91). Njegove riječi ukazuju da obrazovne institucije u demokratskom društvu, pa tako i obrazovni sadržaj i procesi, nisu i ne mogu biti isključeni i odvojeni od zajednice, koja je opravdano zainteresirana i želi biti uključena u zbivanja u sustavu obrazovanja.

Kakvo će nam biti društvo u budućnosti, uvelike ovisi o tome kakvo nam je obrazovanje u sadašnjosti. Stoga se s pravom može reći da je čitavo društvo odgovorno za obrazovne procese i obrazovne sadržaje, kao i da je društvo rezultat upravo obrazovnih praksi. Ondje gdje je demokracija samo cilj, ali ne i način realizacije obrazovanja, ne možemo govoriti o potpunom demokratskom obrazovanju. Iz tog razloga analiziramo perspektive vanjskih i unutarnjih dionika u demokratskom okruženju upravljanja školom u zemljama jugoistočne Europe, posebice Hrvatskoj, Bosni i Hercegovini i Srbiji.

1. Demokratsko okruženje školskog upravljanja

Kada govorimo o upravljanju u školskom sustavu, valja imati u vidu sadržajnu razliku između „upravljanja“ (*governance*) i „vođenja“ (*management*) u školama. Ovdje se možemo pozvati na Gabora Halasza koji navodi da su ta dva aspekta vođenja škole iako tijesno povezana, značajno različita u načinu provođenja i realizacije upravljanja. Dok se pojam „upravljanje“ upotrebljava da bi se naglasila otvorenost škola i odgojno-obrazovnih sustava, pojam „vođenje“ upotrebljava se da bi se istaknule tehničke i instrumentalne dimenzije upravljanja. Kada govorimo o odgojno-obrazovnim sustavima, radije upotrebljavamo naziv „upravljanje“ dok u govoru o školama kao organizacijskim jedinicama češće upotrebljavamo naziv „rukovođenje“. Međutim, budući da škole postaju sve otvorenije ustanove, duboko usađene u lokalna socioekonomska okruženja koja obilježavaju specifične složene potrebe i interesi, i na njihovoj razini težimo „upravljanju“.¹⁶

¹⁶ Halász, G. (2003). „Governing School and Education Systems in the Area of Diversity.“ Rad pripremljen za: 21st Session of the Standing Conference of European Ministers of Education on “Intercultural education?” *Intercultural education: managing diversity, strengthening democracy* (2003).

Osim spomenute podređenosti specifičnostima socioekonomskog okruženja, školsko upravljanje može biti regulirano na različite načine, pri čemu ovisi o zakonodavstvu određene države, stupnju decentralizacije i stupnju demokratizacije društva. Međutim, ključno je u školskom upravljanju da je i ono (upravljanje) samo po sebi, direktno ili indirektno, obrazovni proces. Stoga je jasno da se u demokratskim društvima može i treba zagovarati demokratski pristup u upravljanju školom. Prema J. Deweyu, mi se nikada ne obrazujemo direktno, nego uvijek kroz korištenje sredstava okoline: bilo da dopustimo okolini da odradi svoj posao bilo da oblikujemo okolinu za određenu svrhu. Škole pritom ostaju tipične institucije koje putem svog definiranog okruženja oblikuju mentalne i moralne dispozicije svojih članova (Dewey, 2001, 23). S obzirom na to, možemo razlikovati obrazovanje za demokraciju (*education for democracy*) kao činjenično znanje and demokratsko obrazovanje (*democratic education*) kao praktično stjecanje vještina za život u demokratskom društvu. Obrazovanje za demokraciju uči o demokraciji, demokratskim vrijednostima, ljudskim pravima i slobodama, kritičkom razmišljanju, itd. Dobar primjer istoga je program *Education for Democratic Citizenship* Vijeća Europe, čiji je cilj osnažiti učenike da se aktivno uključe u demokratski život primjenom i obranom demokratskih prava i odgovornosti radi promicanja i zaštite vladavine prava i demokracije u cjelini.

S druge strane, demokratsko obrazovanje je obrazovni ideal u kojem demokracija nije samo cilj, nego i način poučavanja. Ona koristi demokratske prakse, demokratske procedure i pravila u upravljanju školom da bi se učenici upoznali s konkretnim načinom provedbe demokracije. Ta dva elementa međusobno su uvjetovani. Prvi obogaćuje teorijsko znanje o demokratskim vrijednostima, dok nas drugi uči kako koristiti demokraciju u praksi. Ideja demokratskog građanstva počiva na ideji uključivosti naspram isključivosti, sudjelovanja spram marginalizacije, kulture i vrijednosti naspram jednostavnih procedura te aktivnog sudjelovanja svih građana.

Školsko upravljanje je samo po sebi, direktno ili indirektno, obrazovni proces. Demokratsko upravljanje škola stoga treba uključivati oba vida demokratizacije: obrazovanje za demokraciju i demokratsko obrazovanje.

Amy Gutmann (1999) smatra da je dogovorno-participativna demokracija komplementarna demokratskom obrazovanju, pa samim time i demokratskim upravljanjem u školskim ustanovama. Dogovorno-participativna demokracija počiva na ideji reciprociteta između slobodnih i jednakih individua. Na individualnoj razini to se odnosi na pažljivo razmatranje u procesu odlučivanja, a na institucionalnoj razini znači razmatranje i raspravu argumenata *pro et contra* od strane nadležnog zakonodavnog tijela (Gutmann, 1999, 52). Bäckman and Trafford navode nekoliko elemenata u procesu obrazovanja koji se poboljšavaju u ozračju demokratski organiziranih škola. To su: osiguravanje discipline (odnosno razvoj odgovornosti učenika) na alternativan, pozitivan način (razvoj odgovornosti zbog danog povjerenja, a ne prijetnji sankcijama), unaprjeđivanje učenja širim izborom metoda i načina učenja/ispitivanja, reduciranje konflikata inače prisutnih u autoritarnom okruženju (odnosi moći), veća kompetitivnost škole te osiguravanje stabilnost demokracije u društvu. Demokratsko upravljanje školom osigurava trajnu demokraciju u budućnosti jer djeca ne razvijaju poželjne oblike ponašanja iz naučenih sadržaja, nego ga oblikuju po uzoru na ono iskustvo. Tako se djeca koja sudjeluju u demokratskom obrazovanju, a ne samo u obrazovanju za demokraciju, već odgajaju za aktivne punopravne građane. (Usp. Bäckman and Trafford, 2006, 12). Osim učenja sudjelovanja u političkom i društvenom životu, demokratsko upravljanje zahtjeva i učenje poštivanja ljudskih prava, čime se smanjuje mogućnost socijalno neprihvatljivog ponašanja i razvoj autoritarnih obrazaca ponašanja. Ova ideja polazi od pretpostavke da obrazovanje mora biti javno dobro i kao takvo na korist čitavoj zajednici. To je ključni razlog zašto su obrazovanje i obrazovne institucije u središtu interesa zajednice i s njom u uskoj sprezi.

2. Decentralizirani centralizam

Države jugoistočne Europe imaju dugu tradiciju centraliziranog sustava školstva. Demokratske promjene koje su se dogodile početkom 1990-ih trebale su se pokazati i u obrazovnom sustavu kroz decentralizaciju, no istraživanja pokazuju kako su promjene izuzetno spore. Pod utjecajem Europske unije doneseni su zakonski okviri koji promiču decentralizaciju i autonomiju škola, ali još uvijek nije jasno tko je odgovoran za pojedine aspekte upravljanja školama.

2001. godine u Srbiji su započele reforme na načelima decentralizacije, demokratizacije i profesionalizacije obrazovnog sistema.

Reforme su zamišljene tako da niže razine obrazovnog sustava dobiju više odgovornosti i autonomije. Sada s jedne strane škole imaju više mogućnosti, ali i odgovornosti da se prilagode modernim trendovima na svoj način, a s druge strane, njihova sloboda djelovanja ograničena je strogo propisanim standardima, zakonima, propisima i pravilnicima. Ta se situacija s pravom može nazvati *decentralizirani centralizam* (Raković, 2012, 27).

*Istraživanje o percepciji nastavnika i ravnatelja o autonomiji škole i suradnji s vanjskim dionicima u Srbiji*¹⁷ provedeno je 2011 godine na 109 ispitanika (i 10 ravnatelja u posebnoj fokus grupi). Većina ispitanika smatra da je vođenje škole, unatoč naporima da se osigura autonomija, i dalje centralizirano zbog zakonskih okvira, propisa i standarda donesenih od strane nadležnog Ministarstva. Nastavnici ne sudjeluju u procesima donošenja odluka, a sebe doživljavaju isključivo kao zaposlenike, a ne kao partnere škole (Raković, 2012, 15).

Situacija nije bitno drugačija ni u Hrvatskoj. Analiza koju je provela *Organization for economic cooperation and development* (OECD) iz 2003. predstavila je hrvatski školski sustav kao centraliziran u području financiranja, upravljanja, određivanja i primjene kurikuluma, dok je decentraliziran u području evaluacije kvalitete rada (OECD, 2003). Zakonske promjene u hrvatskom školstvu išle su u smjeru usklađivanja hrvatskog školskog sustava sa školskim sustavima zemalja Europske Unije. U skladu s tim *Zakon o odgoju i obrazovanju* (2008; članak 4) ističe da se obrazovanje u školskoj ustanovi temelji na decentralizaciji u smislu povećanja ovlaštenja i odgovornosti na lokalnoj i regionalnoj razini.

Značajni iskorak u Hrvatskoj se dogodio 2011. usvajanjem *Nacionalnog okvirnog kurikuluma*, koji zagovara demokratičnost i samostalnost škola te pedagoški i školski pluralizam.

¹⁷ Raković, Jelena (2012). „Autonomija škole i saradnja s roditeljima i lokalnom zajednicom“. U: *Nastavnici u Srbiji: stavovi o profesiji i o reformama u obrazovanju*, ur. Nataša Pantić & Jasminka Čekić Marković. Beograd. Centar za obrazovne politike

Pod pedagoškim pluralizmom podrazumijeva se uvođenje raznovrsnih izvornih koncepcija reformne pedagogije u organizaciju nastavnog programa (Montessori, Steiner, Freinet i drugi), a školski pluralizam se odnosi na politička i organizacijska rješenja u sustavu obrazovanja koja pridonose prodemokratskim promjenama (Krbec, 1999, 269).

Pod utjecajem Europske unije, resorno je Ministarstvo krenulo s pokušajima izmjene u načinu vođenja škola s ciljem unapređenja kvalitete. OECD je dao upute da kvaliteta škole u većoj mjeri postaje ovisna o upravi, osobito o ravnatelju, njegovoj osposobljenosti za organizaciju rada škole (menadžment), njegovu stručno-pedagoškom vođenju, značajkama njegove osobnosti te drugim potencijalima. Promjene su trebale obuhvaćati i način izbora ravnatelja, njihovo osposobljavanje, usavršavanje i vrednovanje rada. Međutim promjene se događaju vrlo sporo, a rezultati provedenih istraživanja su zabrinjavajući.

Rezultati empirijskih istraživanja¹⁸ o povezanost varijabli vođenja škole, opće organizacijske učinkovitosti škole, školskog okruženja itd. pokazali su da ravnatelji nisu u značajnijoj mjeri spremni na distribuciju svojih ovlasti s učiteljima. Iako u školama postoje školski odbori, izbor ravnatelja i dalje se smatra političkim pitanjem. Razlog se možda krije u tome što članove školskih odbora, među ostalima, imenuju političke stranke. Takve tendencije nisu zadovoljavajuće u takozvanom „društvu znanja“ gdje se od škola očekuje provedba promjena, poticanje razvoja, pokazivanje znanja i otvaranje perspektiva za promjenu (Peko et al, 2009, 79).

Što se tiče Bosne i Hercegovine, situacija je vrlo specifična. Osim vlade na državnoj razini, postoji i druga razina vlada koju čine dva entiteta: Federacija BiH (dalje podijeljena na 10 kantona od kojih svaki ima svoju vladu) i Republika Srpska, svaka sa svojim zakonima. A tu je i međunarodno nadziran Distrikt Brčko. U Bosni i Hercegovini primarno obrazovanje je u nadležnosti općina, dok je ono više u nadležnosti pojedinog kantona, Distrikta Brčko ili Republike Srpske. Zbog složene administrativne situacije, postoji 13 različitih ministarstava obrazovanja: jedno u Republici Srpskoj, jedno u Federaciji BiH, po jedno u svakom od kantona te funkcionalni ekvivalent ministarstvu obrazovanja:

¹⁸ A. Peko, V. Mlinarević i V. Gajger: „Učinkovitost vođenja u osnovnim školama“. *Odgojne znanosti*, vol. 11, br. 2, 2009, str. 67-84. Empirijsko je istraživanje provedeno na uzorku od 265 ispitanika: 85 stručnih suradnika – pedagoga i 180 učitelja iz 48 osnovnih škola na području istočne Hrvatske.

Odjel za obrazovanje u Distriktu Brčko. Svako ministarstvo, osim Federacije BiH, ima svoj Zakon o osnovnom obrazovanju pored kojeg postoji i državni *Okvirni zakon o osnovnom i srednjem obrazovanju u Bosni i Hercegovini* koji pruža načela za kohezivniji sistem obrazovanja. Na državnoj razini, za obrazovanje je odgovorno Ministarstvo civilnih poslova. Ako se gleda formalno, može se reći da je sustav obrazovanja u Bosni i Hercegovini izuzetno decentraliziran, ali ako se gleda sadržajno, onda nije previše toga napravljeno po pitanju autonomije škola. Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj (2003) pripremila je izvještaj o obrazovnim politikama u BiH. Kao ključni problemi navode se nedostatak kompetencija za vođenje, nedostatak motivacije iz samog sustava, velika politizacija obrazovnih pitanja te zbunjujuća i kompleksna pravna slika koja onemogućava formiranje zajedničkih standarda u sustavu obrazovanja (OECD 2003, str.121). Iako je u tom smjeru osnovana i zajednička Agencija (2000. Agencija za standarde i ocjenjivanje pa 2007. Agencija za obrazovanje) na razini cijele BiH, još uvijek nisu razvijeni mehanizmi praćenja i unaprjeđivanja kvalitete nastave. Jedini pomak je konačno usvajanje *Akcionog plana 2015. godine*.¹⁹ Ovaj okvir bi mogao biti početak uspostavljanja standarda obrazovanja i zanimanja, kvalifikacija i certificiranja pružatelja usluga obrazovanja. Postojanje obrazovnih standarda predstavlja preduvjet za sve učinkovite intervencije usmjerene na poboljšanje kvalitete ishoda obrazovanja.²⁰

Sve promjene koje se tiču sustava demokratskog vođenja (decentralizacija, autonomija, demokratizacija, participacija) provode se pod pritiskom Europske unije, odnosno još nisu potreba društva, iako su definirana kao liberalno-demokratska.

¹⁹ Akcioni plan za izradu i provođenje kvalifikacijskog okvira u Bosni i Hercegovini za period 2014-2020. godine: http://mcp.gov.ba/org_jedinice/sektor_obrazovanje/aktuelnosti/default.aspx?id=5251&langTag=bs-BA

²⁰ <http://www.cpu.org.ba/media/8348/CPU-Osnovno-obrazovanje-u-Bosni-i-Hercegovini-kvalitet-kreativnost-inovativnost.pdf> Centar za politike i upravljanje, Osnovno obrazovanje u Bosni i Hercegovini – kvalitet, kreativnost i inovativnost? Sarajevo, 2010. godina

Ono što još više zabrinjava je činjenica da ispitanici smatraju kako nisu dovoljno pripremljeni u obrazovnom sistemu za provođenje novina radi bržeg uključivanja u europske i svjetske trendove (Rakovic, 2011).

3. Pozicija dionika

„Nema više mjesta za akademske kule od bjelokosti: škola mora imati sluha za interese zajednice, u najširem smislu lokalnog stanovništva, uključujući učenike i njihove roditelje, ali također i poslodavce u trgovini i industriji, ostale javne agencije, volonterska tijela i političke radnike unutar zajednice“ (Watts, 2003, 155).

English navodi kako je demokratsko upravljanje obilježeno unaprjeđenjem škola tako što učitelji i učenici postaju sudionici u zajedničkom cilju (demokratska pedagogija); oni osnažuju organizacijske resurse kroz zajedničke napore uz pomoć zajednice (pedagoško vođenje) pri čemu čelnici promiču naizgled kontradiktorne ciljeve demokracije i osobne odgovornosti (demokratska odgovornost) (English, 2006, 100).

Demokratsko upravljanje školom tj. participativno vođenje škole podrazumijeva sudioništvo stalno ili privremeno zainteresiranih stranaka. Općenito gledano, dionici su pojedinci ili grupe koje su osobno ili skupno zainteresirani za aktivnosti određene institucije/organizacije zato što ih se odluke, rezultati ili ciljevi direktno ili indirektno tiču. Iz tog je razloga njihov težnja za sudjelovanjem u procesima donošenja odluka legitimna. U smislu dionika, samo ako se uzmu u obzir njihove specifične potrebe i interesi u strateškoj upravljačkoj politici, osiguran je zajednički uspjeh. (Freeman, 1984, VI.).

Budući da škole zauzimaju središnje mjesto u zajednici baveći se najosjetljivijim vidom njenog održavanja, pojavljuje se veliki broj zainteresiranih dionika koji bi željeli kontrolirati, nadgledati i utjecati na unutarnje procese. *„Uvidjeli smo da se zajednica ili društvena skupina održava kroz neprestano samoobnavljanje i da se takvo obnavljanje događa putem obrazovnog rasta maloljetnih članova skupine. Uz pomoć raznih agencija, namjenskih i nenamjenskih, društvo transformira neupućena i naizgled strana bića u robusne upravitelje vlastitih sredstava i ideala. Obrazovanje je stoga poticajni, odgojni i kultivirajući proces.“ (Dewey, 2001, 14).*

Popis dionika teško je odrediti, a u sustavu obrazovanja odnosi se na sve one koji su uključeni u dobrobit škole i učenika, uključujući administraciju, učitelje, članove osoblja, roditelje, obitelji, članove zajednice, vodeće lokalne poslodavce te izabrane predstavnike vlasti (članove školskog odbora i gradskog vije-

ća te državne predstavnike). Dionici mogu biti i kolektivi kao što su organizacije, udruge, profesionalna udruženja, udruženja nastavnika, školski odbori, kulturne institucije itd. (English, 2006,166). Svi oni imaju osobni, profesionalni, društveni ili financijski interes ili cilj, a razlozi zainteresiranosti variraju od stručnih i profesionalnih do roditeljskih, političkih, kulturnih, ekonomskih i religijskih.

Vizija obrazovnih institucija u demokratski organiziranom upravljanju nužno treba uključivati nade, želje i očekivanja svih članova zajednice, odnosno podržavati nastojanja svih dionika (Duignan, 2007, 21). U tom procesu bitan je koncept „glasa“ (*voice*) - da se u procesu rasprave i donošenja odluka, posebno na lokalnoj razini, uključi što veći broj stavova, vrijednosti, mišljenja, vjerovanja i kulturnih perspektiva (Mann and Briller, 2005, 120). U nekim se slučajevima postojanje suradnje konstatira već prilikom realizacije neformalnog, neplaniranog ili nestrukturiranog odnosa s određenim dionikom. S druge strane, o suradnji je moguće govoriti tek kada se zadovolje neke pretpostavke (suradničkog) odnosa. Suradnja se određuje kao međudnos više dionika motiviranih zajedničkim ciljevima ili realizacijom određene aktivnosti. Pritom su ciljevi i aktivnosti međusobno korisni i precizno sadržajno definirani, uz jasno utemeljenu strukturiranu povezanost te jasno utvrđene i prihvaćene uzajamne obaveze i odgovornosti (Connors, 2011).

Fullan (2011) propitkuje u kojoj su mjeri dosadašnje reforme bile zamišljene održivima na razini cijelog (obrazovnog) sustava i kao njegovu ključnu dimenziju ističe održivost stupnja do kojeg su tijekom reforme bile povezane uloge ključnih dionika na svim trima temeljnim razinama (škole, jedinice lokalne samouprave i država). Pri tome ne treba zanemariti ni obrazovni potencijal koji škole imaju u odgoju ostatka zajednice, primjerice putem roditeljskih sastanaka i mehanizama uključivanja roditelja u odgoj djece. U takvim se okolnostima, formiraju i odgajaju i roditelji i djeca, dakle direktno čitava zajednica. U skladu s tim, možemo razlikovati, iako se u nekim segmentima preklapaju, vanjske i unutarnje dionike.

3.1. Unutarnji dionici

Kada je riječ o obrazovnim institucijama, unutarnji dionici su oni koji su profesionalno uključeni i odgovorni za njihovo napredovanje te mogu biti kažnjeni ili nagrađeni s obzirom na ishod. Tu spadaju ravnatelji, nastavnici, školski odbori, stručne službe, administracija te nadležne lokalne i državne institucije. U posebnom smislu pod unutarnje dionike uključujemo i učenike i roditelje.

Središnje mjesto u izgradnji profesionalnih suradničkih zajednica pripada zasigurno učiteljima i nastavnicima. Oni su direktno zainteresirani sudionici, i profesionalno i osobno, što pretpostavlja njegovanje kulture suradnje i komuniciranja među samim učiteljima i nastavnicima, te usvajanje zajedničkog stava o kvaliteti učenja i nastave kao temeljnim okosnicama rada škole. Na taj se način obrazovni sustavi štite od vanjskih zahtjeva, te se razvija povjerenje u profesionalizam učitelja/nastavnika, odnosno u učiteljsku/nastavničku profesiju. U demokratskom upravljanju, učiteljima je osigurana ravnopravnost u procesima odlučivanja. Sve to snažno utječe na njihovo samopouzdanje i motivaciju. Oni prepoznaju nasušnu potrebu za dobrim ravnateljima i posvećeni su kreativnoj nastavi, istraživačkom učenju i, iznad svega, uspjehu svojih učenika (Fullan, 2010, 98). Međutim, učiteljeva pažnja mora jednako biti usmjerena i na roditelje (i obratno). Ovaj novi odnos temelj je novog profesionalizma i otvara prostor za kulturu suradnje (Bauch and Goldring, 1998, 29).

Međutim, unutar škole, najznačajniju ulogu u osnaživanju suradničke dimenzije ipak imaju ravnatelji. Oni izravno pojačavaju uvjerenje i odgovornost svojih zaposlenika radi djelovanja u pravcu inovacije i razvoja kako obrazovnog procesa tako i stručne osposobljenosti. (Harris, 2004, 16-17). Kao odgovorne osobe, imaju zadnju riječ u procesima donošenja odluka, ali pritom moraju pomiriti autoritarnost s demokratskim upravljanjem. Većina vanjskih dionika upravo zato stav o kvaliteti škole stvara upravo kroz percepciju ravnatelja, što može utjecati na njihovu spremnost u uspostavljanju suradničkog odnosa sa školom. Takva pozicija ravnateljima omogućava povezivanje i umrežavanje unutarnjih i vanjskih dionika, koji se smatraju važnim vidom osiguravanja ukupnog boljeg obrazovnog okruženja i rezultata. Suradnja čelnika škole s nastavnicima, učenicima, roditeljima i zajednicom u cjelini, kao i suradnja roditelja i zajednice su, osim stručnih osobina nastavnog osoblja i klime stavljanja učenika u središte učenja, ključni čimbenici stvaranja kvalitativnih razlika (Fullan, 2010, 101).

3.2. Vanjski dionici

Pod vanjskim dionicima podrazumijevaju se oni koji najčešće nisu kontinuirano i profesionalno uključeni u sustav školskog upravljanja, ali su njihova prisutnosti i zanimanje opravdani budući da je riječ o sustavu čiji se rezultati direktno odražavaju na zajednicu. Njihovo sudjelovanje je opravdano jer se na taj način vrši društvena kontrola funkcioniranja institucije, a ujedno je korisno jer potiču instituciju da se poboljša i reagira na stvarne potrebe društva (Ama-

ral and Magalhaes, 2002). Tu spadaju učenici, roditelji, stručna i profesionalna udruženja, udruge civilnog društva, kulturne, religijske i sportske udruge te svi ostali zainteresirani članovi zajednice koji pokazuju opravdan interes za sudjelovanjem u odlučivanju oko unutarnjih školskih pitanja.

Promičući svoje stavove i vrijednosti, vanjski dionici potiču preoblikovanje obrazovnog procesa prema otvorenosti i uključivanju. U tom smislu, obrazovanje usmjereno prema različitostima ne proizlazi samo iz našeg opredjeljenja za ljudska prava, mir i demokratske vrijednosti nego i iz društvenih potreba i radi postizanja željenih ciljeva (Halasz, 2003).

4. Dionici i zemlje jugoistočne Europe – Hrvatska, Srbija, Bosna i Hercegovina

Iako su Europska komisija (2007) i Europsko vijeće (2009) sinergiju između različitih sektora obrazovanja te suradnju učitelja i nastavnika, roditelja, ali i šire zajednice, proglasili jednim od oblika podrške ostvarenju kvalitete obrazovanja i mehanizmom za unaprjeđivanje nacionalnih obrazovnih sustava, u području jugoistočne Europe u praksi se malo toga promijenilo. Republika Hrvatska svojim *Nacionalnim okvirnim kurikulumom* (2011; 16) zagovara decentralizaciju i demokratizaciju sustava školstva u cilju širenja odgovornosti na sve sudionike i korisnike obrazovanja – roditelje, učenike, članove lokalne i regionalne zajednice, socijalne partnere i druge. Na taj se način po prvi put zakonski regulira mogućnost otvaranja škola vanjskim dionicima. Samo donošenje Zakona otvara prostor i za uspostavljanje pedagoškog pluralizma jer se po prvi put pružila mogućnost da učenik, odnosno roditelj, sam bira osnovnu školu za razliku od dotadašnje prakse upisivanja škole prema mjestu stanovanja. Slična se promjena dogodila i u školama za nacionalne manjine, ali i s alternativnim i međunarodnim programima škola.

Iako se istraživanje *Ispitivanje nastavnčkih kompetencija i uloga u kreiranju i provedbi obrazovnih politika* (2012)²¹ prvenstveno usmjerilo na suradnju iz-

²¹ V. Kovač, I. Buchberger: Suradnja škola i vanjskih dionika. *Sociologija i prostor*, 51 (2013) 197 (3): 523-545. U ovom istraživanju sudjelovale su tri skupine sudionika koje su procjenjivale obilježja suradnje između škola i vanjskih dionika. Istraživanje je uključilo 624 sudionika istraživanja – od toga 396 učitelja osnovnih i nastavnika srednjih škola, 116 nastavnika i suradnika na sveučilištima koji sudjeluju u izvođenju programa studija učiteljskog i nastavničkog smjera i 112 donositelja odluka na različitim lokacijama i razinama donošenja odluka.

među nastavnika osnovnih i srednjih škola, nastavnika i suradnika na sveučilištima koji sudjeluju u izvođenju programa studija učiteljskog i nastavničkog smjera, dobiveni rezultati ukazuju i na suradnju s drugim vanjskim dionicima. Kao primjeri dobre suradnje navode se aktivnosti koje su usmjerene na korist učenika (stjecanje životnih vještina i kompetencija, jačanje brige za učenike, širenje poželjnih obrazaca ponašanja) te one usmjerene na školu (jačanje komunikacije i umrežavanja, jačanje veze s tržištem rada, pružanje financijske potpore školama, poticanje besplatnih programa, aktivnosti predstavnika lokalne zajednice, radionice i projekti).

Što se tiče sudjelovanja roditelja, ispitanici navode kako roditelji sudjeluju preko školskih odbora i savjeta roditelja. Međutim, nastavnici ih doživljavaju više kao kritičare, nego kao partnere.

Iako se suradnja zahtijeva deklarativno, najčešće realnih preduvjeta za njezino ostvarenje nema (financijskih, komunikacijskih ili, primjerice, kroz priznavanje u sustavu napredovanja).

Slični su rezultati dobiveni i u Srbiji²² u istraživanju koje je pokazalo da nastavnici prepoznaju značaj suradnje s lokalnom zajednicom u ostvarivanju rekreativnih, kulturnih, društvenih i zdravstvenih elemenata obrazovnog rada, u suradnji s lokalnim institucijama, roditeljima i lokalnom samoupravom. Putem ovih tipova suradnje, autonomija nastavnika omogućena je činjenicom da dobivaju pomoć u radu i mogućnost izbora načina obavljanja rada.

²² Slični rezultati su i očekivani s obzirom na malu razliku u koeficijentu korelacije: dok je korelacija između sudjelovanja dionika u školi i koordinacije učenja 0,25 u Hrvatskoj, u Srbiji je 0,26. TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning, OECD 2014, <http://www.oecd.org/edu/school/talis-excel-figures-and-tables.htm#Chapter3>

Nastavnici smatraju da njihova autonomija može biti ograničena:

- utjecajem lokalne zajednice u slučajevima kad je suradnja s lokalnim institucijama spora, neučinkovita i opterećena administracijom,
- kad roditelji koriste svoj položaj u društvu da bi narušili autoritet nastavnika,
- kad lokalna samouprava u suradnji s roditeljima može nadglasati predstavnike nastavnika u školskom odboru i
- kad se raspodjela financijskih sredstava i zapošljavanje profesionalnog kadra vrše po neformalnim kriterijima političke podobnosti.

U istraživanju²³ koje je provedeno u Bosni i Hercegovini pokušalo se odgovoriti postoji li organizirana suradnja između roditelja i škole te kako ona utječe na zadovoljstvo djeteta i roditelja školom. Rezultati su pokazali da se suradnja najčešće zasniva na grupnim i individualnim sastancima organiziranim od strane škole, a roditelji smatraju da uopće nisu uključeni u procese donošenja odluka, iako bi trebali biti. Određeni dio roditelja je spreman i smatra da trebaju pomoći školi kroz oblike volontiranja. Ispitanici smatraju kako bi se situacija popravila ukoliko bi bili redovno informirani o radu Vijeća roditelja, aktivnostima u školi, razvojnim planovima škole, projektima u koje je škola uključena i o dugoročnim ciljevima škole. Slična situacija je i s odnosom škola prema društvu kao općem dioniku, posebno prema tržištu rada. Iako je decentralizirani sustav obrazovanja uveden radi povećanja socijalne kohezije među etničkim grupama i institucijama, prema istraživanju o odgovornosti ravnatelja srednjih škola i njihovog viđenja uloge školskih odbora u društvenoj koheziji, rezultati su pokazali da ravnatelji nisu aktivno uključeni u dogovorni proces promicanja *politike i prakse društvene kohezije*, dok sami ravnatelji sebe vide kao neovisne donositelje odluka (Komatsu, 2012, IV; Komatsu, 2012, 156). Problem je nejasnoća u kojim vidovima odlučivanja ravnatelj treba konzultirati dionike, a u kojima on sam, najčešće radi efikasnosti, donosi odluke.

U Bosni i Hercegovini, kao izuzetno podijeljenom društvu, još uvijek nije prepoznata društvena uloga (vanjskih) dionika u procesu kohezije i svih implika-

²³ *Obrazovanje u Bosni i Hercegovini: Čemu učimo djecu (2007)*. Program podrške obrazovanju. Sarajevo: Open Society Fond Bosnia and Herzegovina.

cija koje bi sa sobom donijelo demokratsko obrazovanje tj. otvorenost škola društvu u cjelini.

Kao što je navedeno u *Reviews of National Policies for Education*, postoje mnogi problemi i prepreke u upravljanju školom i obrazovanjem, kako na razini malih administrativnih jedinica koje nemaju dovoljno kapaciteta tako i na razini ministara obrazovanja kojima nedostaju upravljačke i administrativne sposobnosti. Teško je učiti na različitim razinama, a opća pretjeranost legislative i politizacije ne pomaže u uključivanju zainteresiranih dionika u procese odlučivanja. Osim toga, princip odlučivanja „od vrha prema dolje“, nedostatak upravljačkih informacija, nedostatak veze između obrazovanja i gospodarskog oporavka, i sveopći nedostatak svijesti o potrebi provođenja promjena prije svega, među najvećim su problemima obrazovnog sustava s kojima se Bosni i Hercegovina suočava, prema OECD-u.²⁴

Zaključak

Uloga vanjskih i unutarnjih dionika u državama jugoistočne Europe još uvijek nije prepoznata kao bitan element decentralizacije i demokratizacije kako obrazovnih sustava tako i samog društva. Kao odličan primjer može se navesti pokušaj implementacije Zdravstvenog odgoja (spolnog odgoja) u hrvatske škole kao međupredmetne teme. Prilikom pokušaja implementacije došlo je do uključivanja udruge roditelja koji su navedeni prijedlog smatrali previše radikalnim i progresivnim. Međutim oni taj problem nisu rješavali kao dionici, nego su koristili političke pozicije da bi promovirali svoje stavove. Rezultat je bio taj da se implementacija nije provela, a rasprave su posljedično dovele do referenduma i izmijene definicije obitelji u Ustavu Republike Hrvatske.

Slično je iskustvo bilo i s uvođenjem *Građanskog odgoja i obrazovanja* (GOO) kao nastavnog predmeta u cilju stjecanja građanskih kompetencije u, društvenoj, zakonskoj, političkoj, kulturnoj, gospodarskoj i ekološkoj dimenziji.²⁵ Nakon eksperimentalnog perioda, GOO je završio u sferi tzv. Programa međupredmetnih i interdisciplinarnih sadržaja. Prema *Istraživanju političke pismenosti učenika*

²⁴ *Reviews of National Policies for Education*, OECD, 2003. 120 – 123.

²⁵ Kurikulum Građanskog odgoja i obrazovanja, MZOŠ i Agencija za odgoj i obrazovanje, Republika Hrvatska, kolovoz 2012. Kurikulum dostupan na: http://goo.hr/wp-content/uploads/2014/04/Kurikulum_gradanskog_odgoja_i_obrazovanja-1.pdf

završnih razreda srednjih škola u Hrvatskoj, stupanj političke i građanske pismenosti nije u skladu s onom koja bi bila očekivana u demokratskom školskom okruženju (Bagić i Gvozdanović 2015, 51). Stoga, osim što su napravljeni određeni pomaci u smjeru razvoja obrazovanja za demokraciju, potrebno se usmjeriti i na razvoj „demokratskog ozračja“, odnosno demokratskog obrazovanja.

Iako prema *Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*²⁶ nastavnici i institucije imaju mogućnost predlaganja alternativnog sadržaja i metoda poučavanja, što otvara mogućnost implementacije oblika demokratskog obrazovanja, u praksi takvi primjeri nisu česti. Razloge za manjak inicijative možemo potražiti u samim uvjetima rada nastavnika i ravnatelja: prema istraživanju radnih uvjeta učitelja i ravnatelja škola TALIS²⁷ koje je uključilo 199 ravnatelja iz 200 škola i 3675 nastavnika/učitelja, metode poučavanja su zastarjele, nastavnici rade više od prosječnog nastavnika u zemljama OECD-a, odnos s učenicima je loš, a ravnatelji, koji bi trebali poticati promjene, nisu dovoljno dobro osposobljeni.²⁸

Općenito, rezultati istraživanja dijelom podupiru trendove i potrebe politike jačanja sljedećih suradničkih dimenzija škola i školskih djelatnika: suradnju s vanjskim dionicima; suradnju percipiranu kao poželjnu djelatnost usmjerenu na realizaciju relevantnih školskih ciljeva; i želje za povećanjem opsega i kvalitete suradnje. No, uočava se da unutar obrazovnog sustava postoje dionici koji nisu uzajamno prepoznali svoj suradnički potencijal. Posljedično, premda su ovi rezultati prilično zastarjeli, većina problema na koje ukazuju i danas su prisutni, pa preporuke nastale na osnovu spomenutih istraživanja još uvijek važe kao relevantne smjernice.

²⁶ Zakon o osnovnoškolskom i srednjoškolskom obrazovanju (proglašen 30. 12. 2014) Republika Hrvatska. *Narodne novine* br. 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14.

²⁷ Teaching and Learning International Survey. Rezultati dostupni na: <http://www.oecd.org/edu/school/talis.htm>

²⁸ Tehnički izvještaji s kompletnom bazom podataka glede odnosa nastavnik-učenik, nastavne prakse i sudjelovanja među dionicima objavljen na: http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=talis_2013%20 (15.11.2015.)

Literatura

1. Amaral, A. and Magalhaes, A. (2002). "The Emergent Role of External Stakeholders in European Higher Education Governance". In *Governing Higher Education: National Perspectives on Institutional Governance*, edited by Alberto Amaral, Glen A. Jones and Berit Karseth, str. 1-21. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers.
2. Aristotle (1932). *Politics*. Prev. H. Rackham. Cambridge Massachusetts: Harvard University Press.
3. Bäckman, E. and Trafford, B. (2006). *Democratic Governance of Schools*. http://www.nefmi.gov.hu/letolt/nemzet/eu/2006_3_democratic_governance_schools_en_061214.pdf
4. Bagić, D. and Gvozdanović, A. (2015). "Istraživanje političke pismenosti učenika završnih razreda srednjih škola u Hrvatskoj." <http://goo.hr/wp-content/uploads/2015/09/ISTRA%C5%BDIVANJE-POLITI%C4%8CKE-PISMENOSTI-U%C4%8CENIKA-ZAVR%C5%A0NIH-RAZREDA-SREDNJIH-%C5%A0KOLA.pdf>
5. Bauch, P. A and Goldring, E. B. (1998). "Parent teacher participation in the context of school governance." *Peabody Journal of Education*, 73:1, 15-35.
6. Connors, T., D. (ed.) (2011). *The volunteer management handbook: leadership strategies for success*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
7. Dewey, J. (2001). *Democracy and Education*. The Penn State Electronic Classics Series Publication.
8. English, F. W. (ur.) (2006). *Encyclopedia of educational leadership and administration*. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage Publications (vol. 1 and vol. 2).
9. Freeman, E. (1984). *Strategic Management: A Stakeholder Approach*. Boston/London/Melbourne/Toronto: Pitman Publishing Ins.
10. Fullan, M. (2010). *All systems go: the change imperative for whole system reform*. Ontario: A Joint publication with the Ontario Principals' Council Corwin SAGE.
11. Fullan, M. (2011). *Change leader: learning to do what matters most*. San Francisco: John Wiley & Sons, Inc. A Wiley.
12. Gutmann, A. (1999). *Democratic Education*. Princenton/ New Jersey: Princeton University Press.
13. Halász, G. (2003). "Governing schools and education systems in the area of diversity." <https://www.ofi.hu/studies-articles-090617/governing-schools-and>
14. Harris, A. (2004). "Distributed Leadership and School Improvement: Leading or Misleading?" *Educational Management Administration Leadership*, 32(1) 11–24.
15. V. Kovač, I. Buchberger (2013). "Suradnja škola i vanjskih dionika." *Sociologija i prostora*, 197 (3): 523-545.
16. Krbec D. (1999). "Privatne škole i obrazovna politika u Hrvatskoj." *Revija socijalne politike*, 6 (3-4), 269-278.

17. Mann, D. and Briller, V. (2005). "School Administration in Russia: Centralization versus Decentralization." In *Fundamental Change. International Handbook of Educational Change*, edited by: Michael Fullan, Toronto: Springer, Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto, 120-134.
18. A. Peko, V. Mlinarević i V. Gajger (2009). „Učinkovitost vođenja u osnovnim školama“. *Odgojne znanosti*, 11 (2), 67-84.
19. Raković, J. (2012). "Autonomija škole i saradnja s roditeljima i lokalnom zajednicom". In: *Nastavnici u Srbiji: stavovi o profesiji i o reformama u obrazovanju*, edited by: Nataša Pantić & Jasminka Čekić Marković. Beograd. Centar za obrazovne politike.
20. *Reviews of National Policies for Education. South Eastern Europe*. Volume 1: Albania, Bosnia-Herzegovina, Bulgaria, Croatia, Kosovo. Organization for Economic Co-Operation and Development, OECD, 2003.
21. Komatsu, T. (2012). "Decentralized school governance and social cohesion in a post-conflict society: school leaders' participatory democratic accountability in Bosnia and Herzegovina." http://conservancy.umn.edu/bitstream/handle/11299/126262/Komatsu_umn_0130E_12635.pdf?sequence=1&isAllowed=y
22. TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning, OECD 2014, <http://www.oecd.org/edu/school/talis-excel-figures-and-tables.htm#Chapter3>
23. Watts, J. (2003) „The school within the community“. In *Managing external relations in schools* edited by Nicholas Foskett, Taylor & Francis e-Library, 143 – 158.
24. Wringe, C. (2012). *Democracy, Schooling and Political Education*. London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
25. <http://www.coe.int/en/web/edc/what-is-edc/hre>
26. <http://www.nefmi.gov.hu/letolt/nemzet/eu/Education%20for%20Democratic%20Citizenship.pdf>
27. Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi <http://www.zakon.hr/z/317/Zakon-o-odgoju-i-obrazovanju-u-osnovnoj-i-srednjoj-%C5%A1koli>
28. Nacionalni okvirni kurikulum file:///C:/Users/korisnik/Downloads/Nacionalni_okvirni_kurikulum_web_listopad_2011.pdf
29. <http://www.promente.org/ESP2-bih-report-b.pdf>
30. Kurikulum Građanskog odgoja i obrazovanja, MZOŠ i Agencija za odgoj i obrazovanje, Republika Hrvatska, kolovoz 2012. Kurikulum dostupan na: http://goo.hr/wp-content/uploads/2014/04/Kurikulum_gradanskog_odgoja_i_obrazovanja-1.pdf
31. <http://www.zakon.hr/z/317/Zakon-o-odgoju-i-obrazovanju-u-osnovnoj-i-srednjoj-%C5%A1koli>
32. http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=talis_2013%20

9. UČINKOVITOST ŠKOLA I OBRAZOVNI MENADŽMENT: USUSRET NOVIM ISTRAŽIVANJIMA I PROGRAMU JAVNE POLITIKE

Nikša Alfirević
Josip Burušić
Jurica Pavičić
Renata Relja

Sveučilište u Splitu
Institut društvenih znanosti Ivo Pilar
Sveučilište u Zagrebu
Sveučilište u Splitu

Ova knjiga jedna je od aktivnosti hrvatskog Znanstvenog centra izvrsnosti za školsku efektivnost i menadžment, istraživačke institucije, usmjerene na poboljšanje obrazovnog istraživanja, posebno u kontekstu školske učinkovitosti te menadžmenta u obrazovanju i školama. Opća je misija Centra značajan doprinos na polju školske učinkovitosti i istraživanja mehanizama upravljanja, kako bi se steklo potrebno znanje u ovom području istraživanja te poboljšala kvaliteta obrazovnog istraživanja. To je razlog zašto se visoka razina važnosti pridaje pojmu obrazovne efektivnosti, koji se može definirati kao stupanj do kojeg obrazovni sustav i njegove sastavnice/akteri postižu željene ciljeve i rezultate, tj. pretvaraju obrazovne ciljeve (ciljane ishode učenja) u stvarnost. Istraživanje učinkovitosti obrazovanja povezano je s generičkim pojmom menadžmenta, definiranog u smislu onoga što menadžeri čine da bi postigli organizacijske ciljeve, kako se njihove dužnosti razlikuju od dužnosti drugih organizacijskih subjekata, koje obrasce ponašanja koriste i kako kontroliraju ostale subjekte i njihove učinke (Mintzberg, 1973/1980 i Tsoukas, 1994).

Budući da bolje upravljanje dovodi do boljih rezultata organizacija, isto vrijedi i za škole i druge obrazovne institucije, čiji se učinak vrednuje postizanjem planiranih obrazovnih ishoda (Sammons et al, 1995; Schereens et al, 1992). Istovremeno, javni interesi (ili interesi drugih dionika koji osiguravaju većinu sredstava) trebaju biti zaštićeni putem odgovarajućih upravljačkih mehanizama, koji osiguravaju da ponašanje menadžera bude usmjereno prema navedenom (obrazovnom) cilju. Tradicionalno, upravljanje stavlja menadžere u odnos upravitelj-izvršitelj (Eisenhardt, 1989), iako je u neprofitnom sektoru njegova primjenjivost ograničena zbog mnoštva dionika i njihovog shvaćanja organizacijskih ciljeva (Herman & Renz 1997). U javnom sektoru, pitanje

upravljanja obično se vrti oko izbora javnih politika, kao i oko (ne)formalnih utjecaja izvršenih na sastav te (ne)formalne ovlasti školskih odbora,²⁹ ali uključuje i ostale varijable, kao što su privatno/javno vlasništvo i izbor škole, kompleksnost političkog okruženja i njegov utjecaj na funkcioniranje škole, itd. (Chubb & Moe, 1998; Hoffmann & Hoffmann, 2001).

Opisane teme nisu velika novost. Istraživanje školske učinkovitosti nastalo je 1970-ih godina u SAD-u i Ujedinjenom Kraljevstvu (Reynolds, 1997). Nakon toga, razvilo se u tri djelomično različita smjera, odnosno: proučavanje znanstvenih svojstava utjecaja škola, istraživanje efektivnih škola usmjereno na karakteristike učinkovitih škola, i istraživanje unaprjeđenja škola usmjereno na određene modele učinkovitih škola (Teddlie and Reynolds, 2001; Townsend, 2001). Istovremeno, istraživanje učinkovitosti učitelja također je započelo i napredovalo, stavljajući naglasak na pojedince umjesto na škole kao kolektive (Muijs and Reynolds, 2001), dok je istraživanje školskog menadžmenta i vođenja posvećeno školskim menadžerima i voditeljima, najčešće ravnateljima (Edmonds, 1979; Marzano et al., 2005).

Međutim, postoji više nedostataka u trenutnom stadiju istraživanja, uključujući:

- nedostatak višerazinskog teorijskog okvira (modela) u ispitivanju učinkovitosti obrazovanja i varijabli koje bi na njega mogle utjecati na razini škole i na razini nacionalnog obrazovnog sustava,
- nedostatak longitudinalnih istraživanja, budući da su postojeća istraživanja uglavnom transverzalna, a obrazovni ishodi (npr. postignuća učenika i škola) slabo su operacionalizirani. Često, jedini rezultat koji se mjeri je postignuće učenika na testovima znanja iz pojedinih predmeta kurikuluma,
- nedostatak napredne metodologije, naročito višerazinskih modela i metoda analize podataka, uključujući rijetko korištenje kvazi-eksperimentalnih istraživanja učinaka promjena na razini programa, škole i poučavanja s ciljem povećanja učinkovitosti obrazovanja
- nedostatak istraživanja glede uspostavljanja odnosa između školskog menadžmenta/upravljačkih praksi i pristupa usmjerenih na postizanje obrazovne učinkovitosti.

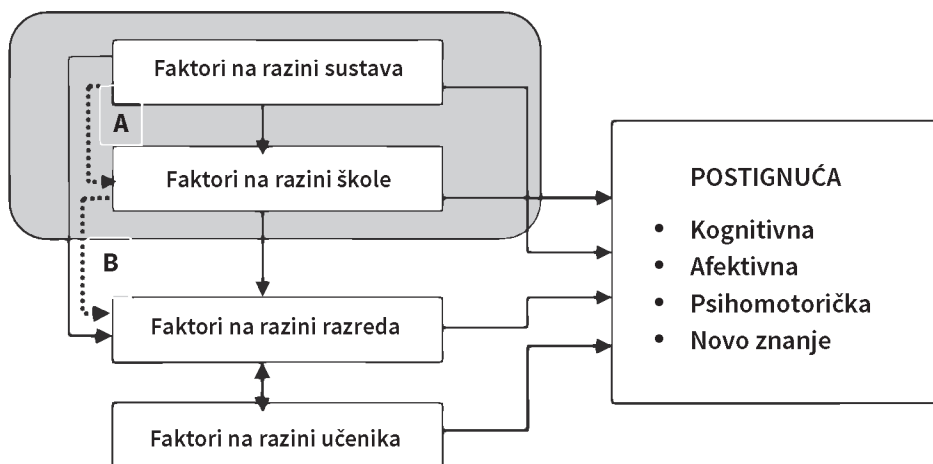
²⁹ National School Boards Association: School Boards Circa 2010: Governance in the Accountability Era, <http://www.nsba.org/Board-Leadership/Surveys/gm-node/364162.aspx>

Prema tome, buduća istraživanja, temeljena na analizi moderne teorije koja je provedena u ovoj knjizi, trebala bi se fokusirati na ostvarivanje sljedećih ciljeva:

- određivanje školskih čimbenika i karakteristika školskog menadžmenta te upravljačkih praksi koje se odnose na povećanje učinkovitosti škola i pozitivnih ishoda učenja,
- razvoj modela i konkretnih smjernica za promjene u školskom menadžmentu i upravljanju koje bi trebale povećati učinkovitost škola i poboljšati ishode učenja,
- empirijsko testiranje modela školskog menadžmenta i upravljanja te učinaka njihovih promjena na učinkovitost škola i ishoda učenja,
- razvoj obrazovnih preporuka i akcijskih planova za poboljšanje vođenja i učinkovitosti osnovnih i srednjih škola.

Buduća empirijska istraživanja trebaju biti temeljena na dinamičkom modelu koji su razvili Creemers i Kyriakides (2006). Taj model bavi se ishodima učenja na četiri različite razine (učenik, razred, škola i sustav) te stavlja naglasak na uloge dvaju glavnih aktera (tj. učitelja i učenika). Prethodna istraživanja, posebice studije koje su testirale Creemersov model (odnosno de Jong et al., 2004; Kyriakides et al., 2000; Kyriakides, 2005), pokazala su da utjecaji na postignuća učenika doista imaju više razina. Međutim, istraživanje ovog Centra usmjerit će se na odabrane **faktore na razini škole** (temeljene na stanju učenja i poučavanja te obrazovnom okruženju u školi), kao i na **faktore na razini sustava** (temeljene na utjecaju obrazovnih politika na nacionalnoj/regionalnoj razini). Očekuje se da će obje skupine faktora imati utjecaj na učenička postignuća, ali i da će proizvesti neke neizravne učinke (vidi Sliku 9.1.).

FOKUS PREDLOŽENOG ISTRAŽIVANJA



Slika 9.1. Model istraživanja (prilagodeno iz Creemers i Kyriakides, 2008)

Prethodno uočeni odnosi uključuju utjecaj faktora na razini sustava na faktore na razini škole, putem nacionalnih obrazovnih politika vezanih za poučavanje i obrazovno okruženje u školi (s posebnim propisima koji se tiču školskih rasporeda, dugoročnog i kratkoročnog planiranja, osiguravanja kvalitete poučavanja kroz odgovarajuće mehanizme evaluacije te suočavanje s učeničkim izostancima i odustajanjem od škole). Potencijalni novi znanstveni doprinosi podrazumijevaju određivanje i empirijsko testiranje:

- potencijalnog utjecaja nacionalnih politika vezanih za školski menadžment i upravljanje na faktore učinkovitosti na razini škole (vidi isprekidanu liniju A prikazanu na Slici 9.1.)
- potencijalnog utjecaja menadžmenta i upravljačkih praksi i pristupa na razini škole na faktore obrazovne učinkovitosti na razini razreda (vidi isprekidanu liniju B prikazanu na Slici 9.1.)

Širenje i implementacija rezultata koji se očekuju od budućih istraživanja, otvaraju mnoge mogućnosti za umrežavanje i međunarodnu suradnju, ali i za privlačenje mladih istraživača, koji bi mogli biti zainteresirani za multidisciplinarna obrazovna istraživanja te stvaranje „regionalne baze znanja“, bitne za jugoistočnu Europu i slična posttranzicijska područja.

Literatura

1. Chubb, J. E., Moe, T. M. (1998). Politics, Markets, and the Organization of Schools. *American Political Science Review*. 82 (4), 1065-1087.
2. Creemers, B. P. M., Kyriakides, L. (2006). Critical Analysis of the Current Approaches to Modelling Educational Effectiveness: The Importance of Establishing a Dynamic Model. *School Effectiveness and School Improvement*. 17, 347-366.
3. Creemers, B. P. M., Kyriakides, L. (2008). *The Dynamics of Educational Effectiveness: A Contribution to Policy, Practice and Theory in Contemporary Schools*. Abingdon: Routledge.
4. De Jong, R., Westerhof, K.J., Kruiter, J.H. (2004). Empirical Evidence of a Comprehensive Model of School Effectiveness: a Multilevel Study in Mathematics in the 1st Year of Junior General Education in the Netherlands. *School Effectiveness and School Improvement*. 15 (1), 3–31.
5. Edmonds, R. (1979). Effective Schools for the Urban Poor. *Educational Leadership*. 37, 15–24.
6. Eisenhardt, K. M. (1989). Agency Theory: An Assessment and Review. *The Academy of Management Review*. 14 (1), 57-74.
7. Herman, R. D., Renz, D. O. (1997). Multiple Constituencies and the Social Construction of Non-profit Organization Effectiveness. *Non-profit and Voluntary Sector Quarterly*. 26 (2), 185-206.
8. Hofman, R. H., Hofman, W. H. A. (2001) School Choice, Religious Traditions and School Effectiveness in Public and Private Schools. *International Journal of Education and Religion*. 2(2), 144–164.
9. Kyriakides, L. (2005). Extending the Comprehensive Model of Educational Effectiveness by an Empirical Investigation. *School Effectiveness and School Improvement*. 16 (2), 103–152.
10. Kyriakides, L., Campbell, R.J., Gagatsis, A. (2000). The Significance of the Classroom Effect in Primary Schools: an Application of Creemers' Comprehensive Model of Educational Effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*. 1 (4), 501–529.
11. Marzano, R.J., Waters, T., McNulty, B. (2005). *School Leadership that Works: From Research to Results*. Aurora: ASCD and McREL.
12. Mintzberg, H. (1973/1980). *The Nature of Managerial Work* (2nd Ed), Prentice Hall: Englewood Cliffs.
13. Muijs, R.D., Reynolds, D. (2001). *Effective Teaching*. London: Sage Publishing.

14. Reynolds, D. (1997) School Effectiveness: Retrospect and Prospect (the 1997 SERA Lecture). *Scottish Educational Review*. 29 (2), 97-113.
15. Sammons P., Hillman J., Mortimore P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research*. Paper presented at an internal seminar for Ofsted, London: Institute of Education, March, 1-71,
16. Scheerens, J. (1992). *Effective Schooling: Research, Theory and Practice*. London: Cassell.
17. Teddlie C., Reynolds D. (2001). Countering the Critics: Responses to Recent Criticisms of School Effectiveness Research. *School Effectiveness and School Improvement*. 12 (1), 41-82.
18. Townsend, T. (2001). Two Decades of School Effectiveness Research. *School Effectiveness and School Improvement*. 12 (1), 115-129.
19. Tsoukas, H. (1994). What is Management? An Outline of a Metatheory. *British Journal of Management*. 5, 289-301.

Sadržaj ove publikacije isključiva je odgovornost Sveučilišta u Zadru