

UDK 371.111:371.16

Pregledni članak

Prihvaćeno: 23. svibnja 2014.

**Vesna KOVAČ\*****Stjepan STANIČIĆ\*\*****Iva BUCHBERGER\*\*\***

## OBILJEŽJA I IZAZOVI DISTRIBUTIVNOG ŠKOLSKOG VOĐENJA

**Sažetak:** Rad se bavi razmatranjem fenomena distributivnog školskog vođenja usmjerenog prema aktivnoj participaciji i suradničkom uključivanju različitih dionika, pored ravnatelja, u proces donošenja odluka o ključnim odgojno-obrazovnim pitanjima. Distributivno školsko vođenje ističe se kao jedan od najznačajnijih faktora uspješnosti škola odnosno postignuća učenika, a u širem kontekstu čak i uspješnosti odnosno održivosti obrazovnih reformi. Potrebu za intenzivnijim bavljenjem fenomenom distributivnog školskog vođenja u posljednjih nekoliko godina naglašavaju i relevantne međunarodne organizacije kroz svoje projekte i „policy“ dokumente. Uvidom u zakonsku regulativu može se uočiti da su u hrvatskim školama u određenoj mjeri osigurani formalni preduvjeti za uključivanje različitih dionika u proces donošenja odluka. S druge strane, postoje pokazatelji o nedovoljnoj uključenosti učitelja/nastavnika i drugih pedagoških djelatnika u proces donošenja odluka. Nizak stupanj decentralizacije upravljanja, nedostatan razvoj suradničkih odnosa između različitih dionika tijekom odlučivanja te slab interes za participacijom u procesima odlučivanja samo su neke od prepreka snažnijem razvijanju obilježja distributivnog vođenja u hrvatskim školama. Te se prepreke mogu umanjiti osnaživanjem profesionalnog kapaciteta učitelja/nastavnika i drugih pedagoških djelatnika za odlučivanje i osiguravanjem uvjeta za razvoj suradnje različitih dionika odgoja i obrazovanja.

**Ključne riječi:** decentralizacija, distributivno školsko vođenje, profesionalni kapacitet učitelja i nastavnika, upravljanje obrazovnim sustavom.

## 1. Uvodne napomene

Ovaj rad bavi se razmatranjem fenomena distributivnog školskog vođenja koji se ističe kao jedan od najznačajnijih faktora uspješnosti škola odnosno postignuća učenika, a u širem kontekstu čak i uspješnosti odnosno održivosti obrazovnih reformi. Svrha rada jest dati prikaz i komentar obilježja prakse distributivnog školskog vođenja usmjerenog prema aktivnoj participaciji i suradničkom uključivanju različitih dionika, pored ravnatelja (primjerice učitelja i nastavnika, stručnih suradnika, roditelja, predstavnika lokalne zajednice, učenika), u proces donošenja odluka o odgojno-obrazovnim pitanjima. Najprije će se ukazati na važnost i zastupljenost ispitivanja ovog fenomena u međunarodnom i hrvatskom kontekstu. Potom će se prikazati dosadašnje spoznaje i rezultati najvažnijih i najnovijih istraživanja iz ovog područja, s osobitim osvrtom na ona koja su objavljena u vodećim svjetskim znanstvenim publikacijama: zajednički nalaz većine provedenih istraživanja jest isticanje povezanosti određenih obilježja distributivnog školskog vođenja i indikatora uspješnih škola odnosno boljih postignuća učenika. U skladu s dosadašnjim spoznajama i otvorenim pitanjima koja se pokazuju relevantnima za osnaživanje kapaciteta hrvatskih škola, ukazat će se na zakonske odnosno formalne pretpostavke i mogućnosti funkcioniranja distributivnog vođenja u hrvatskim školama. Rezultati dosadašnjih međunarodnih i domaćih istraživanja te preliminarna snimka stanja vezana uz hrvatski obrazovni sustav ukazuju na potrebu za jačanjem obilježja distributivnog vođenja škola s posebnim naglaskom na jačanje kapaciteta učitelja i nastavnika kao aktivnih sudionika u donošenju ključnih odluka vezanih uz odgojno-obrazovna pitanja. Na kraju, pokušat će se utvrditi ključni izazovi i prepreke u razvijanju poželjnih obilježja distributivnog vođenja u hrvatskim školama, ali i ukazati na otvorena pitanja kojima valja pristupiti u budućim istraživanjima ovog područja.

## 2. Trendovi razvoja distributivnog školskog vođenja

Iako prva asocijacija na pojam distributivnog školskog vođenja može biti usmjerena isključivo na podjelu ili delegiranje funkcija školskog vođenja s ravnatelja na druge dionike unutar i izvan škole, ono što se posebno naglašava jest priroda interakcije koja se tijekom prakse vođenja uspostavlja između različitih dionika. Distributivno vođenje podrazumijeva povjerenje, suradnju, brigu, poštovanje, otvorenu komunikaciju, podjelu informacija i moći te ohrabivanje svih članova da participiraju u procesima donošenja odluka (Spillane, 2005; Harris, 2005; Gronn, 2003 i dr.). Zalaganje za jačanje obilježja distributivnog školskog vođenja važno je zbog potrebe uspostavljanja interakcija i postizanja

konsenzusa o relevantnim obrazovnim pitanjima između velikog broja dionika zaduženih ili zainteresiranih za pitanja obrazovanja (Johansson, 2013). Pritom valja osigurati adekvatan način transfera novih pedagoških ideja ili svrhe koja se želi postići provedbom obrazovnih reformi do pojedinih učitelja/nastavnika, stručnih timova u školi odnosno do svih dionika o kojima ovisi nesmetano funkcioniranje škole. Razmatrajući smisao i uspješnost obrazovnih promjena i reformi obrazovnih sustava, Fullan (2007; 2010) analizira ulogu i participaciju različitih dionika odgojno-obrazovnog područja u tim procesima. Pritom propituje stupanj održivosti dosadašnjih reformi na razini cijelog (obrazovnog) sustava, prepoznajući kao ključnu dimenziju povezanost uloga ključnih dionika odgojno-obrazovnog sustava, i to na trima temeljnim razinama (razina škole, razina lokalne zajednice, nacionalna razina). Središnje mjesto u toj arhitekturi *profesionalnih suradničkih zajednica* dodjeljuje učiteljima i nastavnicima ističući važnost: (a) njegovanja suradnje i komuniciranja među učiteljima i nastavnicima; (b) usvajanja stava svih uključenih i zainteresiranih dionika o kvaliteti učenja i nastave kao temeljnim okosnicama rada škole; (c) povjerenja u profesionalizam učitelja i nastavnika. Valja istaknuti da su izdvojeni elementi ujedno i ključne odrednice osiguravanja pretpostavki i praktičnog ostvarivanja distributivnog vođenja škola.

Potrebu za intenzivnijim bavljenjem fenomenom distributivnog školskog vođenja u posljednjih nekoliko godina snažno naglašavaju relevantne međunarodne organizacije, od kojih značajnu aktivnost bilježi OECD, čije djelovanje naj snažnije utječe na kreiranje nacionalnih politika. Važno je spomenuti OECD-ovu inicijativu *Improving School Leadership* čiji je cilj bio utvrditi uspješne međunarodne prakse školskog vođenja naglašavajući upravo distributivno školsko vođenje kao prioritet obrazovne politike u cijelom svijetu (Pont i sur., 2008). Važnost povezanosti školskog vođenja i uspješnosti škola, učitelja i nastavnika te postignuća učenika utvrđena je i rezultatima PISA istraživanja iz 2009. i 2012. godine u kojima se distributivno školsko vođenje izrijeком ističe kao jedan od ključnih faktora uspješnih škola (OECD, 2010; OECD, 2013), a plan unapređivanja prakse školskog vođenja uvršten je među *policy* preporuke usmjeren vladama zemljama sudionica<sup>1</sup>. Važno je spomenuti da se praksa školskog vođenja (odnosno upravljanja obrazovnim sustavima u širem kontekstu) redovito prati, objavljuje i uspoređuje u svim značajnijim međunarodnim statističkim bazama iz područja obrazovanja i obrazovne politike (EC, 2013). No, valja naglasiti da se u takvim publikacijama doznaje tek deskripcija prakse upravljanja i vođenja prema dogovorenim

---

<sup>1</sup> Temom (distributivnog) vođenja škola bavi se i European Policy Network on School Leadership (EPNoSL) koji je u studenom 2013. godine organizirao zapažen skup posvećen školskom vođenju kao impetusu reformi obrazovnih politika.

pokazateljima, pruža se mogućnost komparacije s praksama drugih zemalja i nudi razmjerno jednostavna interpretacija rezultata. Iz ovih se publikacija ne mogu izvoditi zaključci o poželjnim modelima školskog upravljanja i vođenja kojima valja težiti u pojedinom nacionalnom obrazovnom sustavu s obzirom na djelovanje specifičnih okolnosti i tradicija. No, ono što se može uočiti iz globalnih trendova jest tendencija prema jačanju decentralizacije u upravljanju odnosno jačanju autonomije škola u donošenju ključnih odluka. Nastavno na taj trend, potencira se važnost kvalitete školskog vođenja usmjerenog prema aktivnoj participaciji i uključivanju različitih dionika, uz ravnatelje (učitelja i nastavnika, stručnih suradnika, roditelja, predstavnika lokalne zajednice, učenika), u proces donošenja odluka. Ipak, još uvijek postoje značajne razlike između pojedinih zemalja s obzirom na stupanj autonomije škola u donošenju određenih tipova odluka, ali i s obzirom na način donošenja odluka unutar samih škola.

Međunarodna komparativna analiza (EC, 2013) prikazuje stupanj autonomije škola koji se u pojedinim nacionalnim sustavima dodjeljuje za sljedeće tipove odluka: (a) odluke vezane uz kadrovske resurse (s obzirom na izbor školskog ravnatelja i određivanje njegovih dužnosti i ovlasti te s obzirom na zapošljavanje učitelja i nastavnika); (b) odluke vezane uz financijske resurse (korištenje javnim resursima za kapitalne troškove, troškove održavanja i nabavu računalne opreme te pribavljanja sredstava iz privatnih izvora) i (c) odluke vezane uz pitanja nastave i učenja (određivanje sadržaja obveznih i izbornih dijelova programa, odabir nastavnih metoda, udžbenika, grupiranje učenika i kriterija vrednovanja učenika). Stupanj autonomije škola određuje se s obzirom na zakonski određeno pravo na odlučivanje između autoriteta na lokalnoj, regionalnoj i nacionalnoj razini, a izražava se u rasponu od pune autonomije (ako škole imaju pravo samostalno odlučivati unutar okvira koji su definirale nacionalne prosvjetne vlasti odnosno zakonodavstvo), ograničene autonomije (primjerice, u situacijama kad škole donose odluke na temelju opcija koje su definirane na višoj razini autoriteta) do potpunog izostanka autonomije (što znači da odluke donose autoriteti na višoj razini, dok škole mogu eventualno biti konzultirane u određenoj fazi procesa odlučivanja). Ne iznenađuje da škole uglavnom imaju najmanje autonomije u reguliranju općih ciljeva obrazovnog sustava. Većina zemalja nastoji osigurati da svi učenici imaju pristup kvalitetnom obrazovanju pa prosvjetne vlasti na državnoj razini uglavnom definiraju zajedničke ishode odnosno sadržaj programa koji će slijediti svi učitelji i nastavnici. Značajnije razmimoilaženje između pojedinih zemalja uočava se u stupnju autonomije koja se odnosi na izbor školskih ravnatelja odnosno definiranje njihovih ovlasti i odgovornosti: Hrvatska u tom kontekstu bilježi potpuni izostanak autonomije<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Najveći stupanj autonomije u izboru školskih ravnatelja među zemljama EU-a imaju Slovenija, Belgija, Nizozemska i Velika Britanija.

Iz velikog broja podataka koji su prikupljeni i analizirani u cilju pojašnjavanja postignutih rezultata učenika u pojedinim nacionalnim sustavima, iz PISA rezultata doznajemo i podatak o povezanosti autonomije škola u donošenju ključnih odluka i postignuća učenika (OECD, 2012). Rezultati istraživanja pokazuju da u zemljama koje bilježe bolje rezultate na PISA testovima škole uživaju veću autonomiju. Posebno se to odnosi na dodijeljenu autonomiju škola u kreiranju kurikula i načina procjenjivanja učenika te odlučivanju o alokaciji resursa. RH po ovom pitanju bilježi jedan od najnižih stupnjeva autonomije među zemljama sudionicama PISA istraživanja. No, povećavanje autonomije ne može samo po sebi osigurati bolje rezultate ako to nije popraćeno drugim mjerama. Samo u onim sustavima u kojima učitelji i ravnatelji više surađuju u procesima upravljanja školom autonomija škole pozitivno je korelirana s učeničkim postignućima na PISA testovima.

Sljedeća dimenzija koja se može pratiti i uspoređivati jest distribucija prava na odlučivanje unutar samih škola: prava se najčešće distribuiraju između ravnatelja (kojem se za niz odluka može dodijeliti individualna odgovornost), nastavnog osoblja, školskog upravnog tijela ili jedinice lokalne samouprave. Kad se promatraju procesi odlučivanja u hrvatskim školama u odnosu na situaciju u drugim zemljama, najveća distribucija prava na odlučivanje nalazi se u prostoru između ravnatelja i školskog upravnog tijela – školskog odbora. U tom kontekstu, otvara se prostor za ispitivanje mogućnosti implementacije onih obilježja distributivnog vođenja koji uključuju značajnije uključivanje drugih dionika u odlučivanje, osobito učitelja i nastavnika<sup>3</sup>.

Ako se analiziraju isključivo zakonske odnosno formalne pretpostavke za funkcioniranje distributivnog vođenja u hrvatskim školama, moglo bi se razmjerno brzo zaključiti da je praksa distributivnog vođenja snažno zastupljena i dobro riješena na ovim prostorima. Uvidom u broj, vrstu, ustrojstvo, ovlasti i način odlučivanja pojedinih upravnih i stručnih tijela/organa odgojno obrazovnih ustanova, vodeći se pritom odredbama definiranih u odgovarajućoj pravnoj regulativi, uočava se široka lepeza dionika kojima je osigurano sudjelovanje u odlučivanju o različitim aspektima rada škole<sup>4</sup>.

<sup>3</sup> U sklopu PISA istraživanja ravnatelji su odgovorili na pitanje o tome koliko često poduzimaju određene aktivnosti vezane uz upravljanje školom, poput uključivanja učitelja i nastavnika u te procese. Odgovorima ravnatelja koristilo se kako bi se kreirao kompozitni indeks nazvan indeks školskog upravljanja uključivanjem učitelja i nastavnika, a više vrijednosti tog indeksa ukazuju na veću participaciju učitelja i nastavnika: vrijednost spomenutog indeksa u RH iznosi tek 0,1.

<sup>4</sup> Obveze i odgovornost za život i rad odgojno-obrazovnih ustanova predtercijarnog obrazovanja u Hrvatskoj uglavnom se dijele među tijelima (organima) dvojake stručne usmjerenosti. Jednima je osnovna svrha skrbiti o resursima potrebnim za rad (materijalnim, ljudskim, financijskim...) i obično se imenuju upravnim tijelima – kao predstavnik može se izdvojiti školski odbor u osnovnoj i srednjoj školi. Druga su orijentirana na skrb o uspješnom ostvarivanju pedagoških procesa i nazivaju se stručnim tijelima odgojno-obrazovne ustanove – izdvajaju se učiteljsko odnosno nastavničko vijeće, razvojna pedagoška služba te ravnatelj koji povezuje i usklađuje rad jednih i drugih (Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, NN br. 87/2008).

Sadržaj rada učiteljskog/nastavničkog vijeća bez sumnje omogućava svim učiteljima i nastavnicima te stručnim suradnicama sudjelovanje u odlučivanju o nizu aktivnosti rada škole. Ustroj školskog odbora s druge strane osigurava redovitu participaciju predstavnika roditelja i osnivača u odlučivanju. No, uvid u ulogu, strukturu i područje rada tih tijela pruža tek odgovor na pitanja koja je njihova svrha, kakav sastav članova nastoji ostvariti tu svrhu i koji je inventar njihovih aktivnosti. Nedostaje, međutim, odgovor na pitanje koliko uspješno školski odbor ili učiteljsko/nastavničko vijeće ostvaruju svoju temeljnu ulogu i koliki je njihov stvarni doprinos razvoju škole kao organizacije. Nedostaju indikatori koji bi omogućili utvrđivanje kvalitete rada i ostvarenja njihovih zadataka, da bi se rad tih upravnih i stručnih tijela optimizirao. Uspoređujući prakse upravljanja i vođenja školama u nekoliko europskih zemalja, Rado (2010) komentira upravo funkcioniranje školskih odbora u hrvatskim školama, ukazujući na široki prostor koji omogućava neformalno političko utjecanje u njihovu radu. Zaključuje da se ovakve (nepoželjne) pojave mogu spriječiti jasnijom podjelom rada odnosno određenjem uloga različitih sudionika u kolektivnom tijelu upravljanja, ali i osiguravanjem procesa izbora ravnatelja koji je lišen posrednog političkog utjecaja. Neformalne rasprave i ukazivanje na pojedinačne primjere o politiziranosti školskih odbora nisu rijetkost niti u stručnoj javnosti. One nerijetko završavaju propitivanjem razloga zbog kojih se u hrvatskoj obrazovnoj politici odugovlači s donošenjem kompetencijskog standarda za ravnatelje koji bi značajno smanjio problem političkog utjecaja pri imenovanju ravnatelja. Valja zaključiti da učinkovitost postojećih tijela upravljanja nije moguće utvrditi samo temeljem povijesnog uvida, analize pravnih propisa i odgovarajuće dokumentacije, nego primjerenim empirijskim istraživanjem.

Uz navedeni zakonski okvir, formalnu pretpostavku za razvoj (distributivnog) vođenja pružaju i *policy* dokumenti, među kojima se od novijih u RH ističe Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije RH. Unapređivanje kvalitete rukovođenja odgojno-obrazovnim ustanovama jedna je od značajnijih smjernica odnosno strateških ciljeva koje se mogu pronaći u radnom materijalu dokumenta Strategije (Vlada RH, 2013). Posebna pozornost posvećena je području profesionalizacije uloge ravnatelja, a fokus je njegova djelovanja na području pedagoškog rukovođenja odnosno rukovođenja usredotočenog na unapređivanje središnjih školskih procesa – poučavanja i učenja. Međutim, većina smjernica za unapređivanje kvalitete rukovođenja usmjerena je na ulogu ravnatelja kao individualnog rukovoditelja: prepoznata je važnost redefiniranja uloge ravnatelja, izrade kompetencijskog standarda za ravnatelje, institucionalizacije obrazovanja budućih ravnatelja te izrade programa i postupka licenciranja ravnatelja. Valja primijetiti da se u razradi ovog strateškog cilja ne naglašava uloga drugih dionika u

procesima školskog vođenja niti propituju mogućnosti implementacije poželjnog modela distributivnog vođenja škola.

### 3. Pregled rezultata istraživanja distributivnog školskog vođenja

Znanstvena istraživanja distributivnog školskog vođenja dobro su zastupljena u međunarodnom kontekstu, čemu svjedoči broj objavljenih radova u visoko pozicioniranim znanstvenim časopisima koji se bave ovom tematikom. U hrvatskom kontekstu ova je tematika nešto manje zastupljena u okvirima odgojno-obrazovnih istraživanja, koja su u najvećoj mjeri usmjerena na proučavanje kompetencija, funkcija i uloge *ravnatelja* kao školskih rukovoditelja (Staničić, 2000; Peko i sur., 2009; Đaković, 2011; Burcar, 2013). Postoje i istraživanja u kojima se ispituju i uspoređuju sposobnosti i vještine vođenja zaposlenih u hrvatskim i srpskim školama (ravnatelja, učitelja osnovnih i nastavnika srednjih škola, pomoćnika u školi) (Andevski i sur., 2012), kao i istraživanja u kojima pitanje školskog vođenja nije u fokusu, ali se razmatra kroz ispitivanje odnosa primjerice školskog ozračja i učinkovitosti škole (Domović, 2003). Valja spomenuti i to da se područjem školskog menadžmenta iz ekonomske perspektive bave autori (Jukić i Krznarić, 2010; Jukić i Dunković, 2010; Jukić, 2012) koji razmatraju pitanja upravljanja ljudskim potencijalima, interpersonalnih vještina ravnatelja i važnosti razvijanja dobrih odnosa, kvalitetne komunikacije te motiviranosti zaposlenika u školama. Polazi se od pretpostavke da motiviran i zadovoljan davatelj usluge (učitelj/nastavnik) posredno utječe na profitabilnost organizacije (škole). Uz naglašenu ulogu ravnatelja kao školskog menadžera u navedenim procesima, razmatra se *model upravljanja utemeljen na potrebama škole* (Jukić, 2012) prema kojem se proces donošenja odluka spušta na razinu škola. Autori ističu da je takav model upravljanja školom uz razvijene interpersonalne vještine ravnatelja presudan za stvaranje povoljne radne klime i veće motiviranosti zaposlenika te konačno povećanje učinkovitosti škola. U tom smislu otvara se prostor za daljnja istraživanja nekih drugih aspekata školskog menadžmenta, uključujući i distributivno vođenje škola, kojima je upravo decentralizacija jedan od preduvjeta za ostvarivanje u praksi.

Recentna istraživanja objavljena u vodećim svjetskim publikacijama u najvećoj su mjeri usmjerena na proučavanje posrednih učinaka određenih obilježja distributivnog vođenja na jačanje školskih i učeničkih postignuća. Interes istraživača usmjeravao se na posredno djelovanje školskog vođenja kroz utjecaj na školsku kulturu i organizaciju, jačanje profesionalnog kapaciteta učitelja i nastavnika, jačanje predanosti učitelja i nastavnika školskoj organizaciji i niz drugih faktora (Hulpia i sur., 2011; Somech 2010; Bruggencate i sur., 2012).

Većina istraživanja pokazala je da postoje (barem umjereni) pozitivni efekti distributivnog vođenja na neke komponente uspješnosti škola, nastavnika i učenika. Uz to, škole su postale presložene organizacije da bi ih vodila odnosno njima upravljala jedna osoba ili manja skupina ljudi. Povećanje broja, vrsta i intenziteta dužnosti koje su ranije bile namijenjene ravnateljima kao primarnim obnašateljima funkcija školskog vođenja sada nalažu podjelu ovih odgovornosti između više članova tima zaduženih za školsko vođenje. Slijedom toga, naglašava se potreba za uspostavljanjem nove (distributivne) prakse školskog vođenja.

Somech (2010) predlaže okvir za analizu djelovanja participativnog odlučivanja na školska i nastavnička postignuća. Polazi od pretpostavke da takvo odlučivanje (učitelja i nastavnika) u školama poboljšava odnosno pojačava organizacijske kapacitete škola kroz poboljšavanje kvalitete donesenih odluka, jačanje radne motivacije učitelja i nastavnika te doprinosi kvaliteti radnog života škole. Smatra se da su učitelji i nastavnici predaniji izvršavanju odluke u čijem su donošenju sudjelovali, imaju veće povjerenje u tijek i upotrebu informacija u organizaciji, dok uprava stječe bitne informacije o izvorima problema i osigurava bolje odluke o pitanjima vezanima uz kurikulum i nastavu. Autor zaključuje da primjereno uključivanje učitelja i nastavnika u proces odlučivanja mora zadovoljiti četiri temeljne pretpostavke: uključivanje mora biti definirano službenom politikom upravljanja školom, način njihova sudjelovanja direktan, utjecaj na donošenje odluke snažan, a pitanja o kojima se odlučuje percipirana kao važna. Valja naglasiti da istinska obilježja distributivnog vođenja škola podrazumijevaju jednak pristup svih sudionika potrebnim resursima i jednako pravo glasa u odlučivanju pa se često postavljaju pitanja o tome može li se doista postići primjeren stupanj zajedničkog utjecanja u hijerarhijski strukturiranim organizacijama poput škole (Jarvis, 2012; Heimans, 2011). Neki autori (primjerice Crawford, 2012; Anderson, 2012 i dr.) propituju važnost tradicionalne hijerarhijske strukture upravljanja i vođenja u školama. Naime, podjela uloga može dovesti do sukoba uloga i zbuđenosti učitelja i nastavnika o tome tko treba donijeti konačnu odluku. U tom kontekstu još nema dovoljno istraživanja koja bi temeljitije opisala pozitivne odnosno negativne učinke distributivnog vođenja pa ovo područje ostaje otvoreno za nova istraživanja.

Uspoređujući značajke individualnog i distributivnog vođenja, Crawford (2012) zaključuje da valja postići ravnotežu pri poticanju određenih socijalnih odnosa u organizaciji, utvrditi u kojim je situacijama prikladno dijeliti funkcije vođenja, a kada bi bile prikladnije hibridne forme kako bi se u najboljoj mjeri jačali kapaciteti profesionalaca. Također vrijedi dodati rezultate istraživanja uključenosti učitelja i nastavnika u donošenje odluka vezanih uz neposredan pedagoški rad (Choi Wa Ho, 2010) – autor zaključuje da treba težiti postizanju ravnoteže između stupnja željene i ostvarene participacije u odlučivanju. Ako



se ekvilibrij nalazi u odnosu između željene i ostvarene visoke participacije, pridonosi se većoj odgovornosti učitelja i nastavnika za kvalitetu učenja i poučavanja, većem zadovoljstvu poslojima i općenito jačanju akademskog kapaciteta škole. Ipak, ponovo ostaje otvoreno pitanje problema kontrole participacije u odlučivanju: nedostatna participacija može biti štetna, posebice jer može odavati ili poticati nisku razinu predanosti ili posvećenosti učitelja i nastavnika organizaciji. Promatrajući i uspoređujući uspješnost škola s obzirom na njihova različita organizacijska obilježja, procjenjujući pritom različite kombinacije razina utjecaja koje ravnatelji, učitelji i nastavnici imaju na donošenje ključnih odluka, Jackson i Marriot (2012) također zaključuju da su najuspješnije one škole u kojima ravnatelji odnosno učitelji i nastavnici stupanj svog utjecaja procjenjuju visokim. Istraživanje pokazuje da se samo 27% promatranih škola ubraja u takvu kategoriju.

Iz većine recentnih istraživanja koja se bave ispitivanjem povezanosti između školskog vođenja i jačanja školskih/učeničkih postignuća, moguće je izdvojiti neke zajedničke odrednice (dimenzije) školskog vođenja koje pokazuju pozitivne efekte na jačanje školskih odnosno učeničkih postignuća (Bruggencate i sur., 2012; Leithwood i Sun, 2012; Odhiambo i Hii, 2012; Hulpia i sur., 2011; Hallinger i Heck, 2010; Robinson i sur., 2008 i dr.). Većina autora zaključuje da najveći utjecaj na učenička postignuća imaju ona ponašanja, odnosi i aktivnosti školskog vođenja koji se fokusiraju na temeljnu djelatnost učenja i poučavanja. Hallinger i Heck (2010) detaljno su operacionalizirali varijablu *suradničkog vođenja* ističući tri specifična aspekta koja su pokazala pozitivne efekte na usavršavanje škola i učeničkih postignuća: (a) suradnju u odlučivanju o pitanjima usavršavanja učenja i poučavanja (primjerice, poticanje vodeće uloge učitelja i nastavnika u donošenju odluka o poboljšanju školskog kurikula; poticanje učinkovite suradnje uprave, učitelja i nastavnika te drugih djelatnika u cilju postizanja školskih ciljeva), (b) naglašavanje onih praksi vođenja škola koje osnažuju učenike, učitelje i nastavnike, potiču predanost školi, sudjelovanje i zajedničku odgovornost za učenička postignuća (primjerice pružanje mogućnosti roditeljima da sudjeluju u donošenju važnijih odluka o odgoju i obrazovanju svoje djece; poticanje učitelja i nastavnika na slobodno izražavanje svojih mišljenja upravi) i (c) naglašavanje zajedničkog sudjelovanja u evaluaciji akademskog razvoja škole (primjerice osiguravanje da škola ima na raspolaganju sredstva za unapređivanje odgojno-obrazovnih programa; pružanje prilike svim dionicima da redovito revidiraju viziju i misiju škole). Rezultati pokazuju da se 12% varijance u postignućima učenika može objasniti razlikama između škola u promatranim aspektima prakse školskog vođenja. Slično zaključuju Bruggencate i sur. (2012) polazeći od pretpostavke da ravnatelji posredno djeluju na učenička postignuća kroz svoj utjecaj na školsku kulturu i školsku organizaciju. Ističu da se uspješni vođe koriste istim osnovnim

repertoarom aktivnosti koji se dijeli u četiri kategorije: (a) razvijanje školske vizije i davanje smjernica, (b) razumijevanje ljudi i poticanje na njihov profesionalni razvoj, (c) redizajniranje organizacije te (d) upravljanje nastavom i programima učenja<sup>5</sup>. Odhiambo i Hii (2012) ističu još i ravnateljevu sposobnost upravljanja odnosima – i s vanjskim i unutarnjim dionicima – kao krucijalnu dimenziju za stvaranje snažne školske zajednice. Vanjski dionici (u promatranom istraživanju roditelji) primijetili su kao značajnu/poželjnu sposobnost ravnatelja da razvije viziju škole odnosno stvori plan razvoja škole. Unutarnji dionici (učenici) moraju se osjećati kao poštovani članovi školske zajednice. Predanost i posvećenost ključnih dionika školi, sustavna suradnja između njih i ravnatelja, smatraju autori, ključna su mjera uspješnosti škole.

Hulpia i sur. (2011) u svojem su istraživanju otkrili odnos između onih komponenti distributivnog vođenja školom koje najviše utječu na predanost učitelja i nastavnika organizaciji (školi), također se vodeći pretpostavkom o postojanju povezanosti predanosti učitelja školi i postizanja boljih školskih i učeničkih postignuća. Predanost učitelja i nastavnika školi promatrali su kao relativnu snagu *identifikacije pojedinaca sa školom* (povjerenje i prihvaćanje organizacijskih ciljeva i vrijednosti), *uključenosti* (spremnost za ulaganje napora za dobrobit organizacije) i *odanosti* (želja za održavanjem članstva u organizaciji). Distributivno vođenje pritom je operacionalizirano trima komponentama čije se djelovanje pratilo tijekom istraživanja: (a) različitim članovima u školskom timu koji obnašaju funkcije vođenja; (b) vrstu kooperacije unutar školskog tima vođenja i (c) vrstu i stupanj participacije učitelja i nastavnika u odlučivanju. Autori potvrđuju pozitivne efekte sudjelovanja više (formalnih i neformalnih) sudionika u vođenju, čime se bez sumnje potiče jačanje kapaciteta školskog vođenja korištenjem stručnih kompetencija drugih dionika koje ravnatelj kao pojedinac ne mora nužno posjedovati. Također se potvrdila hipoteza da učitelji i nastavnici preferiraju timove vođenja karakterizirane orijentiranošću prema ciljevima, grupnom kohezijom i jasnoćom uloga. Nadalje se potvrđuje da participacija učitelja i nastavnika u odlučivanju o školskim pitanjima, za koju je i u ranijim istraživanjima utvrđeno da ima pozitivni učinak na školska i učenička postignuća, podrazumijeva visok stupanj uključivanja u i utjecaja na odlučivanje.

Fosket i Lumby (2003) obrazlažu potrebu redistribucije funkcija školskog vođenja pojavom novih subjekata koji financijski podupiru rad škola i kojima škola postaje odgovorna za kvalitetu i način svog rada. Oni koji upravljaju i vode školu počinju više pažnje usmjeravati na kvalitetu uspostavljenih odnosa s vanjskim

---

<sup>5</sup> U većini pregleda provedenih istraživanja autori podsjećaju na već ranije dokazana poželjna obilježja specifičnih modela školskog vođenja: instruktivskog, transformacijskog i strateškog. Novija istraživanja upućuju na zaključak da je važnije pratiti utjecaj specifičnih praksi vođenja od utjecaja cjelovitih modela vođenja (primjerice Leithwood i Sun, 2012).

okruženjem, a stupanj njihovih poduzetničkih kompetencija postaje sve značajniji za obavljanje ove dužnosti. Autori problematiziraju nekoliko aspekata odnosa škola i vanjskog okruženja kroz uključivanje vanjskih dionika u tijela upravljanja školom. Primjerice, participacija vanjskih dionika u odlučivanju o prirodi i kvaliteti temeljnih školskih djelatnosti (poučavanja i učenja) ne smije ugroziti profesionalni status i autonomiju učitelja i nastavnika, a odnos škole i pojedinog dionika s kojim je uspostavila određeni oblik suradnje ne smije ugroziti ulogu škole prema potrebama šire zajednice. Pont i sur. (2008) naglašavaju važnost školskih odbora (odnosno postojećih kolektivnih tijela upravljanja školom) u osiguravanju učinkovitog upravljanja i vođenja, demokratskog sudjelovanja i uspostavljanju adekvatnih odnosa škola s vanjskim okruženjem. Njihovo istraživanje usmjereno je na komparativnu analizu sastava, uloga i odgovornosti školskih odbora u kontekstu cjelokupnog sustava vođenja škola i upravljanja obrazovnim sustavima. Većina zemalja izvještava da je uloga školskih odbora razmjerno slaba (savjetodavna), a struktura tijela uglavnom uključuje ravnatelja, predstavnike učitelja i nastavnika, roditelja, članova šire zajednice i predstavnika lokalne samouprave. Među najznačajnijim nalazima na međunarodnoj razini valja izdvojiti sljedeće: uglavnom nema dovoljno kandidata zainteresiranih za članstvo u školskim odborima, uloge i ovlasti odbora nisu jasno definirane, očekuje se previše odgovornosti za članove kojima je članstvo u odboru pozicija na dobrovoljnoj bazi, često se događaju tenzije među članovima odbora prilikom odlučivanja o profesionalnim pitanjima vezanima uz nastavu i učenje, česta odsustva (vanjskih) članova na sastancima odbora i nedostatna znanja i vještine članova odbora potrebna za odlučivanje. Naglašavajući potrebu za daljnjim istraživanjima funkcije školskih odbora u jačanju školskog kapaciteta, posebice se ističe važnost postizanja zajedničke usmjerenosti svih članova odbora na temeljna pitanja kvalitete nastave i učenja odnosno jačanja učeničkih postignuća. Sljedeće pitanje koje se nameće odnosi se na praćenje realizacije uloga pojedinih članova kao predstavnika grupacije čije interese i podršku mora osiguravati u radu školskog odbora. Connolly i James (2011) također propituju vide li se članovi vanjskih dionika kao predstavnici grupa koje predstavljaju u tijelima upravljanja, kako se biraju i kakvim se mehanizmima povratnog informiranja koriste tijekom sudjelovanja u upravljanju školama. Na kraju, naglašava se potreba za definiranjem adekvatnih mehanizama podrške koja mora biti osigurana članovima školskog odbora kako bi nesmetano realizirali svoju funkciju upravljanja školom.

Predstavljena istraživanja upućuju na zaključak o tome da razvoj distributivnog vođenja škola zahtijeva uvažavanje određenih pretpostavki od kojih se izdvajaju (prema Somech, 2010; Jackson i Marriot, 2012; Odhiambo i Hii, 2012; Hallinger i Heck, 2010; Hulpia i sur., 2012): (a) službeno definirana participacija; (b) direktna participacija dionika; (c) jednako pravo glasa i snažan utjecaj na donošenje

odluka dionika; (d) donošenje odluka dionika o važnim pitanjima; (e) jednak pristup resursima; (f) jasnoća uloga dionika; (g) interes i motivacija dionika za participacijom i (h) jačanje suradničke dimenzije različitih dionika odgoja i obrazovanja utemeljene na podršci, poticanju, razumijevanju i grupnoj koheziji. Postavlja se pitanje uvažavaju li se istaknute pretpostavke za razvoj distributivnog vođenja škola u RH. Čini se da su neke od spomenutih pretpostavki osigurane adekvatnim odredbama u zakonskoj regulativi (primjerice ustrojstvom upravnih i stručnih tijela upravljanja školom), dok se finije nijanse sudjelovanja, utjecaja ili interesa u procesima donošenja odluka ne mogu doznati bez provedbe adekvatnih empirijskih istraživanja. Neke tendencije mogu se uočiti iz rezultata recentnog istraživanja u kojem su se ispitivale *nastavničke kompetencije i uloge u kreiranju i provedbi obrazovnih politika* u hrvatskim školama (Kovač i sur., 2014). Iz rezultata doznajemo da učitelji i nastavnici u hrvatskim školama stupanj svog sudjelovanja u donošenju ključnih odluka obrazovne politike procjenjuju razmjerno niskim, a niti motivacija za sudjelovanjem u kreiranju odnosno provedbi ključnih odluka obrazovne politike nije visoko procijenjena. Ovakvi rezultati upućuju na zaključak da učitelji i nastavnici nisu u dovoljnoj mjeri poticani na aktivno sudjelovanje u odlučivanju, što zahtijeva propitivanje niza drugih obilježja njihove aktualne uloge i načina participacije u školskom vođenju. Dominaciju niskih procjena zastupljenosti poželjnih obilježja obrazovne politike u RH iz učiteljske, odnosno nastavničke perspektive, a posebice iskaza koji upućuju na nepovoljan položaj učitelja i nastavnika te učiteljske i nastavničke profesije u društvu, pojačanih iskazima nepovjerenja u ispravnost ključnih odluka obrazovne politike, bez sumnje valja pažljivo razmotriti kao indikatore prepreka uspješnosti i održivosti nužnih promjena i reformi u obrazovnom sustavu. Razlozi takvim procjenama mogu počivati u nedovoljnoj komunikaciji između donositelja obrazovnih politika na nacionalnoj razini i škola, neadekvatnim načinima artikulacije svrhe i smisla određenih reformi, osjećaju distanciranosti od viših instanci na kojima se kreiraju ključne odluke obrazovne politike ili neadekvatnoj podršci za učinkovitu implementaciju odluka u neposrednoj školskoj i nastavnoj praksi. Usprkos navedenim negativnim rezultatima, drugi nalazi ipak pokazuju postojanje nekih značajnih pretpostavki za aktivnije uključivanje svih pedagoških djelatnika u procese donošenja odluka – dobri rezultati samoprocjene učitelja i nastavnika o profesionalnom kapacitetu, slaganje u procjenama važnosti kompetencija za sudjelovanje u kreiranju i implementaciji obrazovnih politika, uglavnom pozitivan odnos prema uvođenju promjena te izražen pozitivan stav dionika o potrebi uključivanja učitelja i nastavnika u proces donošenja odluka. Ono što valja pažljivije istražiti jesu načini boljeg povezivanja svih instanci koje sudjeluju u procesu odlučivanja, a pogotovo mogućnosti jačanja kapaciteta učitelja i nastavnika za sudjelovanje u tim procesima.

#### **4. Zaključna razmatranja: mogućnosti i pretpostavke za distributivno vođenje u hrvatskim školama**

Rezultati provedenih empirijskih istraživanja snažno podržavaju potrebu razvijanja obilježja distributivnog vođenja škola. No valja naglasiti da se temeljna pretpostavka za razvijanje distributivnog vođenja vezuje uz postignuti stupanj decentralizacije upravljanja obrazovnim sustavima odnosno jačanja autonomije škola (Rado, 2010). Komparativne analize pokazuju nizak stupanj autonomije hrvatskih škola u odlučivanju u odnosu na druge zemlje, što ne otvara nužne preduvjete za jačanje poželjnih obilježja školskog vođenja, osobito snažnije participacije nastavnika i učitelja u donošenju ključnih odluka. Ipak, broj, vrsta, ustrojstvo, ovlasti i način odlučivanja pojedinih upravnih i stručnih tijela odgojno-obrazovnih ustanova definiranih zakonom (Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, NN br. 87/2008), gdje se uočava različitost dionika kojima je osigurano sudjelovanje u odlučivanju o različitim aspektima rada škole, upućuju na zaključak o postojanju formalnih pretpostavki za razvoj distributivnog vođenja škola u RH.

S druge strane, preliminarna snimka stanja (prema Kovač i sur., 2014) ističe nizak stupanj sudjelovanja učitelja i nastavnika u donošenju ključnih odluka pa vrijedi propitati na koji način se događa njihova participacija u odlučivanju unutar spomenutih (kolektivnih) tijela upravljanja. Valja propitati sudjeluju li učitelji i nastavnici u donošenju relevantnih ili manje relevantnih odluka te uvažava li se u dovoljnoj mjeri njihovo mišljenje tijekom procesa odlučivanja. Uz to, valja propitati i razinu interesa i motivacije učitelja i nastavnika za participacijom, kao i stupanj razvijene suradnje utemeljene na podršci, poticanju, razumijevanju i grupnoj koheziji koje kao finije odrednice nadilaze formalne elemente upravljanja koje se mogu iščitati iz zakonske regulative.

Tendencije koje vode prema decentralizaciji upravljanja obrazovnim sustavom, a time i razvoju prakse distributivnog vođenja škole, dijelom su povezane s raspravama o povjerenju koje donositelji obrazovne politike imaju u profesionalne kapacitete škola: pritom se misli na profesionalni kapacitet onih kojima valja povjeriti pravo na donošenje ključnih odluka. Ako se prihvate nalazi da su uspješnije one škole kojima je dodijeljena veća autonomija u odlučivanju, odnosno u kojima se primjećuje snažnija participacija učitelja i nastavnika u donošenju ključnih odluka, prosvjetne vlasti moraju najprije osigurati stalno jačanje njihova profesionalnog kapaciteta za odlučivanje. Uz to, važno je da se iznađu načini osiguravanja uvjeta za razvoj suradnje različitih dionika odgoja i obrazovanja usmjerenih prema ostvarivanju zajedničkog cilja. Rasprave o nužnosti depolitizacije rada školskih odbora idu u smjeru zagovaranja potrebe za jačanjem uloge onih članova koji najbolje poznaju način funkcioniranja škola,

odnosno onih koji su istinski zainteresirani za ostvarivanje zajedničkog cilja – uspješnosti škola i postignuća učenika.

Neka pitanja još uvijek su ostala nerazjašnjena ili nedovoljno istražena. Primjerice, vrlo se malo doznaje o posrednom efektu koji na kvalitetu školskog vođenja mogu imati različiti tipovi interakcije škola i jedinica lokalne samouprave. Stoga valja veću pažnju usmjeriti na ispitivanje odnosa voditelja jedinica lokalne samouprave zaduženih za školstvo i (upravljajućih tijela) škola koje se nalaze u njihovoj ingerenciji. Nalazi takvog istraživanja mogu biti inovativni, ne samo u kontekstu hrvatskog obrazovnog sustava, već i osnova za prikupljanje podataka o prirodi spomenutih interakcija u drugim obrazovnim sustavima. Također, nisu dovoljno ispitana obilježja rada školskih odbora i njihov učinak na kvalitetu školskog vođenja pa se u budućim istraživanjima posebna pažnja treba posvetiti djelovanju školskih odbora. Valja naglasiti da se iz dosadašnjih istraživanja ne doznaje dovoljno o perspektivama i ulogama drugih važnih dionika u procesima školskog vođenja. Zbog toga valja najprije ispitati obilježja aktualnih praksi školskog vođenja u hrvatskim školama iz perspektive različitih dionika koji u tim praksama sudjeluju odnosno žele/trebaju sudjelovati.

## Literatura

1. Anderson, M. (2012): „The Struggle for Collective Leadership: Thinking and Practice in a Multi – campus School Setting“. *Educational Management Administration & Leadership*, 40 (3): 328 – 342.
2. Andevski, M.; Aresenijević, J.; Spajić, B. (2012): „Leadership Characteristics of Employees in School Systems in the Republic of Croatia and the Republic of Serbia“. *Croatian Journal of Education*, 14 (4): 881 – 915.
3. Bennett, N.; Wise, C.; Woods, P. A.; Harvey, J. A. (2003): *Distributed Leadership: A Review of Literature*. Nottingham, UK: National College for School Leadership.
4. Bruggencate, G.; Luyten, H.; Scheerens, J.; Slegers, P. (2012): „Modeling the Influence of School Leaders on Student Achievement: How Can School Leaders make a Difference?“. *Education Administration Quarterly*, 48 (4): 699 – 732.
5. Burcar, Ž. (2013): *Školski menadžment i liderstvo: Uloga ravnatelja u hrvatskom školstvu*. Split: Redak.

6. Choi Wa Ho, D. (2010): „Teacher Participation in Curriculum and Pedagogical Decisions: Insights into Curriculum Leadership“. *Educational Management Administration & Leadership*, 38 (5): 613 – 624.
7. Crawford, M. (2012): „Solo and Distributed Leadership: Definitions and Dilemmas“. *Educational Management Administration & Leadership*, 40 (5): 610 – 620.
8. Domović, V. (2003): *Školsko ozračje i učinkovitost škole*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
9. Đaković, O. (2011): „Evaluacija modela stručnog usavršavanja ravnatelja srednjih škola Republike Hrvatske u školskom menadžmentu“. Doktorska disertacija, Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet. Rijeka: Filozofski fakultet.
10. EC/EACEA/Eurydice (2013): *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the EU.
11. Foskett, N.; Lumby, J. (2003): *Leading and Managing Education: International Dimensions*. London: Sage Publications Ltd.
12. Fullan, M. (2010): *All Systems Go: The Change Imperative for Whole System Reform*. Thousand Oaks, California: Corwin.
13. Fullan, M. (2007): *The New Meaning of Educational Change*. New York, Teachers College: Columbia University.
14. Hallinger, P.; Heck, R. H. (2010): „Leadership for Learning: Does Collaborative Leadership Make a Difference in School Improvement?“. *Educational Management, Administration and Leadership*, 38 (6): 654 – 678.
15. Harris, A. (2005): *Crossing boundaries and breaking barriers: Distributing leadership in schools*. London: Specialist Schools Trust.
16. Heimans, S. (2011): „Education Policy, Practice and Power“. *Education Policy*, 26 (3): 369 – 393.
17. Hulpia, H.; Devos, G.; Van Keer, H. (2011): „The Relation Between School Leadership from a Distributed Perspective and Teachers' Organizational Commitment: Examining the Source of the Leadership Function“. *Education Administration Quarterly*, 47 (5): 728 – 771.
18. Jackson, K. M.; Marriot, C. (2012): „The Interaction of Principal and Teacher Instructional Influence as a Measure of Leadership as an Organisational Quality“. *Educational Management & Leadership*, 48 (2): 230 – 258.

19. Jarvis, A. (2012): „The Necessity for Collegiality: Power, Authority and Influence in the Middle.“ *Education Administration and Leadership*, 40 (4): 480 – 493.
20. Johansson, O. (2013): Democratic Distributed School Leadership: Ethics, Responsibility and Authority. <<http://www.schoolleadership.eu/portal/resource/democratic-distributed-school-leadership-ethics-responsibility-and-authority>>, 16. prosinca 2013.
21. Jukić, D. (2012): „Uloga interpersonalnih vještina u suvremenom školskom menadžmentu“. *Ekonomska misao i praksa*, 21 (1): 157 – 178.
22. Jukić, D.; Krznarić, V. (2010): „Motivacijski faktori upravljanja ljudskog potencijala u školskom menadžmentu“. *Praktični menadžment*, 1 (1): 22 – 28.
23. Jukić, D.; Dunković, B. (2010): „Utjecaj pseudofaktorske motiviranosti na kvalitetu usluge u školskom menadžmentu“. *Poslovna izvrsnost*, 4 (1): 97 – 112.
24. Kovač, V.; Rafajac, B.; Buchberger, I.; Močibob, M. (2014): „Obrazovna politika iz perspektive hrvatskih učitelja i nastavnika“. *Napredak* (u tisku).
25. Leithwood, K. i Sun, J. (2012): „The Nature and Effects of Transformational School Leadership“. *Educational Administration Quarterly*, 48 (3): 387 – 423.
26. Odhiambo, G.; Hii, A. (2012): „Key Stakeholders' Perceptions of Effective School Leadership“. *Educational Management Administration & Leadership*, 40 (2): 232 – 247.
27. OECD (2010): *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? – Resources, Policies and Practices (Volume IV)*. <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264091559-en>>, 12. listopada 2012.
28. OECD (2013): *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices (Volume IV)*. <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en>>, 5. prosinca 2013
29. Peko, A.; Mlinarević V.; Gajger V. (2009): „Učinkovitost vođenja u osnovnim školama“. *Odgojne znanosti* 11 (2): 67 – 84.
30. Pont, B.; Nusche, D.; Moorman, H. (2008): *Improving School Leadership. Volume 1: Policy and Practice*. Paris: OECD.



31. Rado, P. (2010): *Governing Decentralized Education Systems*. Budapest: Local Government and Public Service Reform Initiative Open Society Foundations.
32. Robinson, V. M. J.; Lloyd, C. A.; Rowe, K. J. (2008): „The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types“. *Educational Administration Quarterly*, 44 (5): 635 – 674.
33. Somech, A. (2010): „Participative Decision Making in Schools: A Mediating – Moderating Analytical Framework for Understanding School and Teacher Outcomes“. *Education Administration Quarterly*, 46 (2): 174 – 209.
34. Spillane, J. P. (2005): „Distributed Leadership“. *The Educational Forum*, 69 (2): 143 – 150.
35. Staničić, S. (2000): „Vođenje odgojno-obrazovne djelatnosti u školi“. Doktorska disertacija, Sveučilište u rijeci, Filozofski fakultet. Rijeka: Filozofski fakultet.
36. Vlada RH (2013): *Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije (radni materijal)*. Zagreb: Vlada RH.
37. Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2008), Narodne novine, 87.

Vesna Kovač\*

Stjepan Staničić\*\*

Iva Buchberger\*\*\*

## FEATURES AND CHALLENGES OF DISTRIBUTIVE SCHOOL LEADERSHIP

---

**Summary:** *The paper discusses distributive school leadership focused on the active participation and collaborative inclusion of different stakeholders, besides the principal, in the decision-making process about key educational issues. Distributive school leadership has emerged as one of the most important factors which affects school success and student achievement and, in a broader context, even success or sustainability of educational reforms. In recent years relevant international organizations have emphasized the need for a more intensive consideration of distributive school leadership. A review of the key legislative documents shows that the formal assumptions for inclusion of various stakeholders in the Croatian school decision-making process are ensured to some extent. On the other hand, there are indicators that show insufficient inclusion of teachers in the decision-making process. The low degree of decentralization of governance, insufficient development of collaborative relationships between various stakeholders and low interest in participation in decision-making process are just some of the obstacles for enhancement of distributive leadership in Croatian schools. These obstacles can be reduced by empowering professional capacity of teachers for decision-making process and by ensuring conditions for cooperation between the different stakeholders in education.*

**Keywords:** *decentralization, distributive school leadership, educational management, teacher professional capacity.*

---

---

\* dr. sc. Vesna Kovač

\* Vesna Kovač, PhD

\*\* dr. sc. Stjepan Staničić

\*\* Stjepan Staničić, PhD

\*\*\* Iva Buchberger

\*\*\* Iva Buchberger

Filozofski fakultet u Rijeci

Faculty of Humanities and Social Sciences of Rijeka