

# Školsko vođenje kao čimbenik učinkovite škole

UDK: 37.07

Pregledni rad

Primljeno: 11.10. 2015.



Iva Buchberger<sup>1</sup>

Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci, Rijeka

ibuchberger@ffri.hr

## Sažetak

Svrha je ovog rada izraditi teorijski okvir za praćenje i tumačenje različitih obilježja i dimenzija školskog vođenja. U radu su posebno naglašena ona obilježja i dimenzije školskog vođenja koji se povezuju s pokazateljima (veće) učinkovitosti škola. Na temelju prikaza i propitivanja teorijskih razmatranja i dosadašnjih istraživanja, školsko vođenje određuje se kao proces utjecaja u donošenju odluka koji je usmjeren na stvaranje i ostvarenje općeg cilja škole uz istaknuto poticanje promjena i inovacija. Nalazi dosad provedenih istraživanja upućuju na važnosti jačanja obilježja distribuiranog školskog vođenja koji, uz istaknute suradničke odnose, karakteriziraju sudjelovanje i utjecaj

<sup>1</sup> Iva Buchberger magistra je filozofije i pedagogije te diplomirana učiteljica s pojačanim programom iz nastavnog predmeta likovna kultura. Od 2013. godine doktorandica je na Poslijediplomskom znanstvenom doktorskom studiju pedagogije. Od 2012. godine radi kao znanstvena novakinja na Odsjeku za pedagogiju i Centru za obrazovanje nastavnika Filozofskog fakulteta u Rijeci. Objavila je nekoliko znanstvenih radova iz područja obrazovne politike i vođenja škola te priručnik kritičkog mišljenja, slušanja, čitanja i pisanja.

drugih dionika (ne isključivo ravnatelja) u donošenju odluka. U radu se naglašavaju i pretpostavke koje doprinose razvoju izdvojenih obilježja školskog vođenja.<sup>2</sup>

**Ključne riječi:** školsko vođenje; pretpostavke školskog vođenja; učinkovitost škola; donošenje odluka; obrazovna politika.

## Uvod

Većina nastojanja suvremenih obrazovnih politika idu u smjeru pronalaska čimbenika koji utječu na veću učinkovitost škola i bolja postignuća učenika. U relevantnim *policy* dokumentima školsko vođenje izdvaja se kao ključan čimbenik učinkovite škole i učeničkih postignuća (EC, 2012.; ETUCE, 2012.; UNESCO, 2012.; OECD, 2008.). Smjernice i preporuke obrazovne politike o važnosti školskog vođenja podupiru važna novija teorijska razmatranja i empirijska istraživanja objavljena u vodećim svjetskim časopisima. U najnovijim se razmatranjima školsko vođenje ističe kao ključno područje interesa istraživača u ispitivanju čimbenika učinkovite škole i postignuća učenika (Marsh, 2015.) uz naglašavanje potrebe za njegovom obuhvatnijom konceptualizacijom (Tian, Risku i Collin, 2015.).

U tom kontekstu, prateći trendove koji se odnose na školsko vođenje, u radu se propituje i daje pregled teorijskih razmatranja i dosadašnjih istraživanja školskog vođenja radi konceptualizacije fenomena školskog vođenja. U radu se gradi teorijski okvir kao uporište za praćenje i tumačenje školskog vođenja koje se ostvaruje u odgojno-obrazovnoj praksi. Prvi dio rada donosi pregled ključnih teorijskih razmatranja koncepta školskog vođenja. Polazeći od različitih određenja izdvajaju se zajednički elementi školskog vođenja koji se ističu u prikazanim teorijskim razmatranjima. U drugom dijelu rada prikazuju se nalazi dosadašnjih istraživanja na temelju kojih se izdvajaju obilježja školskog vođenja koja se povezuju s većom učinkovitošću škola. Uz prikaz dosadašnjih inozemnih istraživanja rad donosi pregled istraživanja školskog vođenja unutar hrvatskog istraživačkog konteksta, otkrivajući usmjerenje ka pristupu konceptu vođenja kroz istaknutu ulogu i kompetencije ravnatelja. Zaključni dio rada donosi konceptualizaciju školskog vođenja uz određenje njegovih

---

<sup>2</sup> Rad je nastao u okviru znanstveno-istraživačkog projekta „Istraživanje školskog vođenja iz distributivne perspektive u hrvatskim školama (IScLEAD) (koji podupire Hrvatska zaklada za znanost, broj projekta IP-2014-09-1825) te projekta „Ispitivanje obilježja školskog vođenja u hrvatskim osnovnim školama“ (koji podupire Sveučilište u Rijeci, broj projekta 13.04.1.3.13) čiji je voditelj prof. dr. sc. Branko Rafajac.

ključnih elemenata i dimenzija, gradeći teorijski okvir kao podlogu za praćenje i tumačenje odgojno-obrazovne prakse u kojoj se školsko vođenje ostvaruje. U skladu s tim, u radu se nudi matrica za praćenje, tumačenje i razumijevanje školskog vođenja. Usto, navode se pretpostavke za razvoj obilježja školskog vođenja kojima se dodatno konceptualizira školsko vođenje, što doprinosi potpunijem i obuhvatnijem razumijevanju fenomena.

## **Pregled teorijskih razmatranja školskog vođenja: prema konceptualizaciji školskog vođenja**

### **Zajednički elementi koncepta školskog vođenja**

Radi konceptualizacije školskog vođenja i identificiranja njegovih temeljnih obilježja potrebno je sažeti ključne momente dosadašnjih brojnih pojmovnih i terminoloških rasprava (primjerice, Bahtijarević-Šiber, Pološki Vokić i Sikavica, 2008.; Bush, 2003.; 2007.; Bush i Glover, 2003.; Bush i Middlewood, 2013.; Crawford, 2012.; Harris i Spillane, 2008.; Northouse, 2013.; Spillane, 2006.; Staničić, 2006.; Yukl, 2010.). Prvo što se u novijim raspravama uočava odmak je od pristupa vođenju kroz isticanje osobina i aktivnosti vođe i primicanje pristupu vođenju kao procesu interakcije vođe i njegovih sljedbenika (Northouse, 2013.). U tom smislu vođenje se definira kao (a) proces utjecaja na druge kako bi oni razumjeli i prihvatili (zajedničke) ciljeve organizacije i način njihova ostvarivanja (Yukl, 2010.), odnosno kao (b) proces socijalne interakcije vođe, sljedbenika i situacije u kojoj se ta interakcija zbiva (Spillane, 2006.). Drugo, unatoč zaključku o postojanju brojnih i različitih definicija, nedostatku jedinstvenog određenja koncepta vođenja i konceptualnoj složenosti fenomena, različiti teoretičari (primjerice, Bush i Glover, 2003.; Bush i Middlewood, 2013.; Northouse, 2013.) pronalaze zajedničke elemente postojećih definicija koji vode jasnijoj konceptualizaciji vođenja. Autori navode kako se u određenjima koncepta vođenja ističu sljedeći zajednički elementi – (a) utjecaj dionika prilikom donošenja odluka; (b) zajednički ciljevi i vizija organizacije utemeljeni na osobnim i profesionalnim vrijednostima; (c) socijalni odnosi među dionicima. U skladu s time autori nude definiciju vođenja kao procesa utjecaja pojedinca na skupinu radi ostvarivanja zajedničkih ciljeva (Northouse, 2013.), odnosno kao procesa utjecaja koji vodi ostvarivanju željenih ciljeva uz razvijanje zajedničke vizije utemeljene na osobnim i profesionalnim vrijednostima (Bush i Glover, 2003.). Treće, fenomen vođenja (*leadership*) u literaturi se najčešće dovodi u odnos s komplementarnim procesom – upravljanjem (*management*) (Bush, 2007.; Northouse, 2013.; Staničić, 2006.). Komplementarnost vođenja i upravljanja očituje se u tome što oba

procesa podrazumijevaju spomenuti proces utjecaja dionika, obuhvaćaju aktivnost donošenja odluka, uključuju rad s ljudima te se odnose na ostvarivanje ciljeva. Razlike se, s druge strane, uočavaju u tome što se vođenje povezuje s procesima unutar organizacije, promjenama i inovacijama, ljudskim potencijalima (primjerice, motiviranje ljudi, komuniciranje i ostvarivanje socijalnih odnosa, stvaranje vizije), dok se upravljanje povezuje s organizacijom kao sustavom, zadržavanjem učinkovitosti organizacije, materijalnim resursima (primjerice, financiranje, nadzor, strukturiranje, određivanje propisa i pravila, kadrovanje).

## Modeli upravljanja i vođenja

Dodatno pojašnjenje elemenata koncepta vođenja (i upravljanja) nudi Bush (2003.; 2007.; 2008.) u razrađivanju modela upravljanja (*Management Model*), kojima pridružuje modele vođenja (*Leadership Model*), u kontekstu školskog menadžmenta. Modeli su nastali na temelju dvadesetogodišnjeg istraživanja područja školskog menadžmenta, kategorizacije ključnih teorija, odnosno razradom i dopunom modela školskog vođenja koje su razvili Leithwood, Jantzi i Steinbach (1999.) na temelju analize 121 članka objavljenog u uglednim međunarodnim časopisima. Bushova tipologija modela upravljanja i vođenja (Bush, 2003.) obuhvaća formalni model upravljanja kojem se pridružuje menadžerski model vođenja; kolegijalni model upravljanja kojem se pridružuju participativni, transformacijski i interpersonalni modeli vođenja; politički model upravljanja kojem se pridružuje transakcijski model vođenja; subjektivni model upravljanja kojem se pridružuje postmoderni model vođenja; dvoznačni model upravljanja kojem se pridružuje kontingencijski model vođenja; te kulturalni model upravljanja kojem se pridružuje moralni i instrukcijski model vođenja. Valja napomenuti kako suvremenije verzije Bushove tipologije (Bush i Middlewood, 2013.) obuhvaćaju dodatne modele vođenja, primjerice, distribuirani i emocionalni model vođenja, ali isključuju, primjerice, interpersonalni model vođenja i uopće ne razmatraju modele upravljanja.

Modeli naglašavaju određeni aspekt procesa upravljanja, odnosno vođenja, razvijajući određen pristup razmatranja prakse (školskog) upravljanja, odnosno (školskog) vođenja. Primjerice, politički model upravljanja, i njemu pridruženi model vođenja, razvija pristup procesu donošenja odluka kao procesu pregovaranja između različitih interesnih skupina, dok, recimo, dvoznačni model upravljanja, i njemu pridruženi model vođenja, razvija pristup organizaciji (školi) kao nepredvidivoj u kojoj se događaju nekontrolirani procesi donošenja odluka i slaba interakcija među dionicima. U skladu s tim, Bush (2007.) potvrđuje da modeli odražavaju različite perspektive i načine razumijevanja i interpretiranja prakse upravljanja i vođenja u školama. Značajan prikaz i raspravu o Bushovoj tipologiji modela upravljanja i vođenja ponudio

je Staničić (2006.) koji razrađuje i opisuje svaki zasebni tip upravljanja i vođenja uz objašnjavanje njegove specifičnosti u odnosu na četiri ključna kriterija (cilj, strukturu, okolinu i vođenje), koja izdvaja i sam Bush (2003.). S obzirom na to, razradom Bushove tipologije u ovom radu čini se korak naprijed. U radu se nastoje pronaći dodatni elementi, uz navedene postojeće, u konceptualizaciji školskog vođenja.

Unatoč različitim perspektivama, iz predstavljenih modela uočava se mogućnost identificiranja određenih dimenzija vođenja koje doprinose potpunijoj konceptualizaciji fenomena. Prateći izdvojene ključne elemente koncepta vođenja u ranije ponuđenim definicijama, uočava se da je utjecaj u donošenju odluka, kao izdvojen ključni element koncepta vođenja, u modelima razrađen s obzirom na širenje i izvore utjecaja. Dimenzijom širenja utjecaja nastoji se odgovoriti na to širi li se utjecaj, a time i autoritet i odgovornost, na različite dionike ili se povezuje samo s jednim vođom – ravnateljem. S druge strane, dimenzijom izvora utjecaja nastoji se odgovoriti na to proizlazi li utjecaj, a time i autoritet i odgovornost, iz formalnih pozicija i uloga (npr. pozicije ravnatelja) ili iz stručnosti i profesionalnosti. Nadalje, cilj kao ključan element koncepta vođenja razrađen je s obzirom na vrstu cilja i aktivnost izrade ciljeva. Dimenzija vrste cilja odnosi se na razlikovanje ciljeva organizacije i ciljeva pojedinaca unutar organizacije. Aktivnošću izrade ciljeva nastoji se odgovoriti na to uspostavljaju li se ciljevi zajednički i u suradnji ili se oni nameću. Naposljetku, socijalni odnosi kao ključan element koncepta vođenja razrađen je s obzirom na tip dionika i način njihove interakcije. Dimenzija tipa dionika odnosi se na uspostavljanje socijalnih odnosa s dionicima unutar škole i/ili s dionicima vanjskog okruženja. Dimenzija načina interakcije nastoji odgovoriti na to na koji se način uspostavljaju socijalni odnosi među dionicima – suradnjom, potporom, sukobom ili razmjenom dobara. Uz istaknute ključne elemente i dimenzije vođenja u razradi modela upravljanja i vođenja uočavaju se i temeljne aktivnosti vođenja – izrada ciljeva organizacije škole i donošenje odluka.

## Distribuirano školsko vođenje

Iz daljnjih pregleda i propitivanja novijih teorijskih razmatranjima uočava se dominacija i preferencija jednog tipa školskog vođenja – distribuiranog školskog vođenja (Bush, 2013.). S distribuiranim školskim vođenjem povezuju se srodni koncepti, kao npr. delegirano vođenje, raspršeno vođenje, dijeljeno vođenje, suradničko vođenje, demokratsko vođenje, učiteljevo vođenje (Bennett i sur., 2003.), za koje se izriječom navodi da se međusobno razlikuju u nijansama. Ipak, valja spomenuti da neki autori (primjerice, Bolden, 2011.; Gronn, 2008.; Jones, 2014.) ističu kako distribuirano vođenje nije demokratsko, odnosno navode da nedostaju dokazi o tome da implementacija distribuiranog vođenja škola povećava demokratsko donošenje

odluka pa se prema tome koncept distribuiranog vođenja ne može poistovjetiti s demokratskim. Usto, neki autori (primjerice, Harris, 2014.; McBeth, 2008.; Spillane, 2006.) ističu kako se distribuirano vođenje ne može poistovjetiti s delegiranim vođenjem s obzirom na to da u distribuiranom vođenju drugi dionici samostalno preuzimaju inicijative i da ono nije samo puko delegiranje aktivnosti vođenja koje vođa (ravnatelj) prebacuje na druge dionike. Termin distribuiranog vođenja u ovome će se radu, uvažavajući argumente spomenutih autora, upotrebljavati kao sinonim za raspršeno, dijeljeno, suradničko i učiteljevo vođenje, ne i demokratsko, odnosno delegirano vođenje. Radi daljnje konceptualizacije fenomena školskog vođenja, u nastavku teksta izdvojeni su oni ključni elementi koji se uočavaju razmatranjem distribuiranog školskog vođenja.

Distribuiranim školskim vođenjem propituje se dosadašnja praksa individualnog vođenja, odnosno procesa utjecaja jednog vođe na formalnoj poziciji (najčešće ravnatelja) koji (uglavnom) samostalno donosi odluke. Za razliku od individualnog, distribuirano vođenje škola podrazumijeva sudjelovanje različitih dionika u procesu vođenja škola podjelom uloga u izvršavanju aktivnosti vođenja (Gronn, 2003.; Hallinger i Heck, 2010.; Harris, 2007.; Hulpia, Devos i Van Keer, 2011.; Lambert, 2005.; Spillane, 2005.) Posebno se ističe sudjelovanje različitih dionika u aktivnosti donošenja odluka, uz izražen naglasak na sudjelovanju učitelja (Choi Wa Ho, 2010.; Hallinger i Heck, 2010.; Harris i Mujis, 2003.; Hulpia i sur. 2012.; Somech, 2010.). Prevladava pristup vođenju utemeljen na isticanju formalnih pozicija i uloga vođa. Vođenje se promatra kroz svakodnevnu praksu vođenja koju podjednako karakteriziraju formalna i neformalna interakcija dionika povezanih s radom škole – ravnatelja, stručnih suradnika, učitelja, učenika i roditelja (Bush, 2013.; Harris, 2005.; McBeth, 2008.). Pažnja se usmjerava na prepoznavanje važnosti (informalnih) aktivnosti različitih dionika koji se u aktivnosti vođenja uključuju samoinicijativno, a ne delegiranjem zadataka koje provode dionici na formalnim pozicijama (Bolden, 2011.; Harris, 2008.; Tian, Risku i Collin, 2015.). Tu numeričku ili aditivnu perspektivu razmatranja fenomena vođenja kroz jednostavno zbrajanje vođa spominje i Gronn (2003.) koji naglašava da distribuirano vođenje uključuje pluralistički i kolaborativni angažman i nije stvaranje više vođa pukim delegiranjem zadataka na više dionika (Bolden, 2007.). Naime, u distribuiranom vođenju naglašava se aktivnost i samostalno preuzimanje inicijative za sudjelovanje u aktivnostima vođenja. Odnos vođa i sljedbenika međuzavisan je i naglašava se kombinirana „mudrost“ dionika koja doprinosi ostvarivanju cilja. Harris (2014.) dodaje kako distribuirano vođenje uključuje fokusiranu suradnju utemeljenu na planiranju i raspravi, gdje se naglašava potencijal svakog dionika za vođenje koji ovisi o stručnosti i iskustvu. Izdvaja se socijalna interakcija utemeljena na suradnji, dijalogu, povjerenju i podršci koja se ti-

jekom procesa vođenja odvija između različitih dionika (Avolio, Walumbwa i Weber, 2009.; Harris, 2014.; Hulpia i sur., 2011.; Spillane, 2005.; 2006.).

Pregledom teorijskih razmatranja distribuiranog školskog vođenja potvrđuju se ranije istaknuti elementi školskog vođenja. Ističu se elementi sudjelovanja i utjecaja različitih dionika u aktivnostima vođenja (s naglaskom na aktivnost donošenja odluka) te element socijalnih odnosa među dionicima (s naglaskom na odnos suradnje, međusobnog povjerenja i uvažavanja). Uz to se uočavaju i dodatne dimenzije vođenja koje doprinose potpunijoj konceptualizaciji fenomena, a time i većem razumijevanju odgojno-obrazovne prakse. Primjerice, ističe se dimenzija delegiranog, odnosno samoinicijativnog sudjelovanja različitih dionika. Navedena dimenzija usmjerava pozornost na to da nije važno samo uključivanje drugih dionika u proces vođenja (donošenja odluka), nego je važan i način njihova uključivanja. Drugim riječima, naglašava se da je važno razlikovati proaktivne dionike koji se samoinicijativno uključuju u proces vođenja škola (donošenja odluka) u odnosu na dionike kojima se određeni zadaci dodjeljuju (najčešće izborom ravnatelja). Važnost načina sudjelovanja različitih dionika u određenju pojedinih tipova školskog vođenja naglašavaju McBeth (2008.) i Spillane (2006.). Autori tome odnosu, osim razmatranja distribuiranog vođenja u odnosu na individualno vođenje, priključuju i delegirano vođenje, i to upravo kroz izdvojenu dimenziju načina sudjelovanja. Delegirano vođenje određuju kroz postojanje jednog vođe (najčešće ravnatelja) koji poslove povezane s aktivnostima vođenja delegira drugim dionicima (najčešće stručnim suradnicima i učiteljima). Razlikovanje delegiranog od distribuiranog vođenja nastavlja izdvajanjem naglašenih formalnih pozicija i uloga, kao i izdvajanjem snažnog utjecaja ravnatelja uz izraženu nesamostalnost drugih dionika koje povezuju s delegiranim vođenjem. Nadalje, autori navode kako delegirano vođenje, za razliku od distribuiranog vođenja škola, zanemaruje razvoj suradničkih socijalnih odnosa između vođa i sljedbenika, pri čemu se posebno zanemaruje osiguravanje poželjnih uvjeta za njihovo ostvarivanje u praksi.

U navedenim teorijskim razmatranjima, osim navođenja različitih tipova školskog vođenja, izdvaja se i odgojno-obrazovna praksa u kojoj vođenje izostaje, odnosno u kojoj se ne prepoznaju navedeni tipovi vođenja (McBeth, 2008.). Izostanak vođenja u školama prepoznaje se po tome što (a) škola ne djeluje s namjerom unapređenja i razvoja odgojno-obrazovnog procesa; (b) donošenja odluka temeljno nije usmjereno na postizanje boljih učeničkih postignuća (kao ključnog cilja škole); (c) u školi nije razvijena sustavna komunikacija između uprave i osoblja škole s namjerom suradničkog učenja i poučavanja; i (d) u školi se za neuspjeh škole prozivaju formalni vođe (najčešće ravnatelj), koji pritom ne preuzimaju nikakvu odgovornost. Izdvojene odrednice izostanka vođenja doprinose konceptualizaciji školskog vođenja na način

da se time naglašavaju ona obilježja školskog vođenja koja se odnose na školsko vođenje općenito, odnosno na sve razmatrane tipove. Naime, odrednice izostanka vođenja upućuju na to da vođenje uključuje usmjerenost škole prema unapređenju i razvoju odgojno-obrazovnog procesa i boljih učeničkih postignuća uz preuzimanje odgovornosti za navedeno i postojanje sustavne komunikacije između uprave i osoblja škole.

Važno je dotaknuti se i rasprave u kojoj se, za razliku od poimanja distribuiranog vođenja nasuprot individualnom vođenju, distribuirano i individualno vođenje smatraju u određenom smislu komplementarnim procesima (Gronn, 2008.). Autor naglašava da bi jedinica analize prakse vođenja trebalo biti tzv. *hibridno vođenje* koje podjednako uključuje elemente distribuiranog vođenja škola i elemente individualnog vođenja škola. Tezu o hibridnom vođenju kao jedinici analize prakse vođenja autor opravdava nalazima istraživanja (primjerice, Leithwood i sur.; Spillane i sur.; Timperley) koji upućuju na paralelno postojanje obilježja dvaju tipova vođenja u praksi koji se međusobno nadopunjuju. Naime, nalazi istraživanja pokazuju kako je ravnatelj u nekim situacijama vođenja bio istaknuti individualni vođa, dok je paralelno s time, u nekim drugim situacijama vođenja, vodio u suradnji s učiteljima. Nadalje, nalazi pokazuju kako su u nekim situacijama vođenja značajnu ulogu imali neformalni vođe, odnosno oni pojedinci koji se ne povezuju s nekom formalnom pozicijom (primjerice, pozicijom ravnatelja, pozicijom člana školskog odbora, pozicijom učitelja mentora i sl.), ali je pritom bila značajna uloga ravnatelja kao formalnog vođe u nadgledanju i podupiranju njihova rada. Konačno, nalazi istraživanja pokazuju kako je učinkovitost timskog rada ovisila o snažnom utjecaju pojedinca (ravnatelja) koji je timski rad usmjeravao. Prema tome, navodi koje ističe autor upućuju na to da se distribuirano vođenje škola u praksi ne ostvaruje ako individualnog vođenja nema, već se učinkovita obilježja individualnog vođenja paralelno ostvaruju i podupiru obilježja distribuiranog vođenja. U tom smislu može se govoriti o postojanju određenih pretpostavki za razvoj distribuiranog školskog vođenja koje se povezuju s aktivnostima ravnatelja o kojima će raspravljati u nastavku teksta. Obilježja distribuiranog školskog vođenja, koja se u prikazanim teorijskim razmatranjima ističu kao poželjna, u dosadašnjim se istraživanjima dodatno naglašavaju dobivenim rezultatima o njihovoj povezanosti s većom učinkovitošću škola. U poglavlju koje slijedi, pregledom dosadašnjih istraživanjem izdvojiti će se upravo oni elementi (obilježja) školskog vođenja koji se povezuju s većom učinkovitošću škola uz identificiranje mogućih pretpostavki koje stvaraju poželjno okruženje za njihov razvoj. 3. Školsko vođenje: pregled dosadašnjih istraživanja



## Povezanost školskog vođenja i učinkovite škole

Novija inozemna znanstvena istraživanja školskog vođenja u najvećoj mjeri uključuju ispitivanje povezanosti školskog vođenja i učinkovite škole. Interes istraživača usmjeravao se prema ispitivanju povezanosti školskog vođenja i primjerice, predanosti učitelja organizaciji (školi); školske kulture i organizacije; akademskog kapaciteta škola; razine stresa učitelja; razine zadovoljstva poslom učitelja; socijalnog kapitala učitelja i niza drugih čimbenika kao pokazatelja učinkovite škole (usp. Kovač, Staničić i Buchberger, 2014.).

Na zaključke o povezanosti određenih obilježja školskog vođenja i učinkovite škole upućuju nalazi provedenih meta-analiza istraživanja o povezanosti određenih tipova i praksa vođenja s učinkovitim školom, koji su prikazani kroz pokazatelje – postignuća učenika, zadovoljstva učitelja poslom i predanosti učitelja poslu (Leithwood i Sun, 2012.; Robinson, Lloyd i Rowe, 2008.). Nalazi istraživanja upućuju na značajnu povezanost učinkovite škole s određenim dimenzijama vođenja – postavljanjem jasnih smjernica i zahtjeva kroz razvoj zajedničke vizije i ciljeva; razvojem školske organizacije kroz osnaživanje školske kulture, suradničkih odnosa i zajedništva; razvojem ljudskog potencijala kroz osiguravanje podrške i intelektualnih izazova; promicanjem i sudjelovanjem u profesionalnom razvoju učitelja; uključenošću u planiranju, koordiniranju i evaluaciji učitelja i procesa poučavanja. Tome valja pridodati i to da se posebno ističe nalaz o tome da je učinkovita škola, izražena kroz bolja postignuća učenika, najsnažnije povezana s onim ponašanjima, odnosima i aktivnostima školskog vođenja koji se usredotočuju na temeljnu djelatnost obrazovanja – učenje i poučavanje, i to kroz njihovo stalno unapređivanje. Izdvojena obilježja školskog vođenja (poput, primjerice, razvoja zajedničke vizije i ciljeva) odnose se na sve tipove školskog vođenja, no uočava se naglasak povezanosti obilježja distribuiranog vođenja škola (poput osnaživanja suradničkih odnosa i zajedništva) s učinkovitim školom.

Osim provedenih meta-analiza, drugu skupinu čine istraživanja čiji je istraživački interes usmjeren na ispitivanje povezanosti određenih obilježja, odnosno tipova školskog vođenja i učinkovite škole (Choi Wa Ho, 2010.; Curry, 2014.; Hallinger i Heck, 2010.; Hulpia i sur., 2011.; Minckler, 2013.; Somech, 2010.). Općenito govoreći, nalazi navedenih istraživanja prate izdvojeno usmjerenje i navode na zaključak o (barem umjerenoj) povezanosti obilježja (distribuiranog) školskog vođenja i učinkovite škole. Uočava se kako se školsko vođenje u najvećoj mjeri određuje kroz aktivnost participativnog donošenja odluka uz istaknute suradničke odnose među uključenim dionicima. Kao prednosti participativnog donošenja odluka navode se povećanje različitih gledišta i ideja relevantnih za donošenje odluka, povećanje razi-

ne stručnosti relevantne za donošenje odluka, podizanje samopouzdanja uključenih dionika te povećanje prihvaćanja i implementacije donošenih odluka. Posebno se ističe kako participativno donošenje odluka uključuje zajedničko rješavanje problema, osnaživanje dionika te razvoj povjerenja i poštovanja među kolegama (Curry, 2014.).

Kod određenja participativnog donošenja odluka naglašava se uloga učitelja kao ključnih dionika odgojno-obrazovnog procesa. S obzirom na neposredan rad učitelja s učenicima, ističe se da je učitelje potrebno identificirati kao izrazito važne donositelje odluka o kurikulumu, s obzirom na to da oni na najbolji način mogu donositi odluke usmjerene na bolja učenička postignuća kao temeljni cilj škole (Choi Wa Ho, 2010.; Hallinger i Heck, 2010.). Polazeći od te pretpostavke, zaključuje se da su učitelji kada sudjeluju u donošenju odluka skloniji novim idejama, inovacijama i promjenama, zadovoljniji su poslom, imaju više povjerenja u škole te su pored svojih redovitih obaveza predaniji i skloniji doprinositi radu škole. Uključivanjem učitelja u proces donošenja odluka, donositeljima obrazovnih politika i upravi škola osigurava se pristup ključnim informacijama, čime se doprinosi boljem donošenju odluka, posebno o pitanjima u vezi s kurikulumom i nastavom (Somech, 2010.).

S druge strane, valja upozoriti i na nalaze istraživanja (Hulpia i sur., 2011.) koji navode na zaključak o maloj povezanosti učiteljeva utjecaja u donošenju odluka i njegove predanosti školi kao pokazatelju učinkovite škole. Autori su navedenu slabiju povezanost objasnili percepcijom participativnog odlučivanja kao dodatnog zaduženja za učitelje i restriktivnim određenjem učiteljeve profesije kroz, primjerice, aktivnosti povezane s učenicima i poučavanjem. Slično ograničenje u vezi s razvojem participativnog odlučivanja učitelja navodi i Choi Wa Ho (2010.) koji ističe kako su neki učitelji skloni definirati svoje uloge u ograničenom okviru područja provedbe kurikuluma pa se u tom smislu ne vide u području vođenja škola, odnosno donošenja odluka i izrade kurikuluma. Na temelju navedenog može se uočiti isticanje jedne važne dimenzije koja se odnosi na školsko vođenje, a to je stav koji dionici imaju o školskom vođenju. U skladu s tim, može se zaključiti da razvijen stav dionika (u ovome slučaju učitelja) o vođenju (donošenju odluka) kao njihovoj radnoj obvezi i dijelom njihova posla, doprinosi razvoju (distribuiranog) vođenja škola, odnosno većoj uključenosti dionika (u ovome slučaju učitelja) u donošenje odluka.

Na temelju daljnjeg razmatranja spomenutog istraživanja, izdvaja se još jedna dimenzija koja doprinosi većoj uključenosti dionika u donošenje odluka. Naime, u svojem istraživanju Choi Wa Ho (2010.) na temelju razvijenog analitičkog okvira za analizu željenog i ostvarenog sudjelovanja u odlučivanju (prema Alutto i Belasco, 1972.) izdvaja čimbenike idealnih uvjeta sudjelovanja utemeljene u postignutoj ravnoteži između visoke razine ostvarenog i željenog sudjelovanja. Drugim riječi-

ma, uključenost učitelja u proces donošenja odluka o kurikulumu, koja se u praksi ostvaruje uz razvijen interes učitelja za sudjelovanjem, može se promatrati kao mehanizam osiguravanja da odluke budu utemeljene na doprinosu boljim učeničkim postignućima. Autorica zaključuje da je aktivnosti vođenja važno usmjeravati na one učitelje s većim interesom za sudjelovanje u procesu donošenja odluka. U skladu s time, interes dionika za sudjelovanjem dodatna je izdvojena dimenzija koja se odnosi na školsko vođenje i koja na isti način doprinosi sudjelovanju dionika u donošenju odluka.

Nadalje, valja istaknuti da se u navedenim istraživanjima zaključuje kako postoje čimbenici koji su povezani s participativnim donošenjem odluka pa se isti time posredno povezuju i s učinkovitošću škola. Spomenuti čimbenici odnose se, primjerice, na strukturu škole i sociokulturno okruženje škole. Nalazi istraživanja potvrđuju ranije istaknute elemente i dimenzije školskog vođenja te navode na zaključak da učitelji pokazuju veću uključenost u proces donošenja odluka ako škole u kojima rade nisu pretežno birokratske i ako škole razvijaju kolektivističko sociokulturno okruženje u kojem se njeguju zajednički interesi, ciljevi zajednice i suradnički odnosi (Somech, 2010.). Uputno je istaknuti da se u navedenim istraživanjima ističe i čimbenik značajne uloge školskih vođa (ravnatelja) u osiguravanju uvjeta za razvoj distribuiranog vođenja škola. U tom smislu izvodi se zaključak o važnoj ulozi ravnatelja u osiguravanju i razvijanju školske kulture utemeljene na suradničkim odnosima, međusobnom povjerenju i podršci, koji na taj način doprinose osiguravanju uvjeta za participativno donošenje odluka (Curry, 2014.; Somech, 2010.). Ističe se značajna uloga ravnatelja u osiguravanju uvjeta za povećanje interesa učitelja, odnosno značajna uloga ravnatelja u razvoju školske kulture utemeljene na demokratskim načelima i suradničkim odnosima kao uvjetom za razvoj interesa za participativno donošenje odluka (Choi Wa Ho, 2010.). Tim nalazima idu u prilog najnovija teorijska razmatranja (distribuiranog) vođenja škola u kojima se, valja podsjetiti, ističe važnost uloge formalnih vođa (ravnatelja) u procesima vođenja škola, posebno njihovog doprinosa kroz pružanje podrške i izgradnju međusobnog povjerenja dionika unutar škole (Gronn, 2008.; Harris, 2014.).

U skladu s tim, valja istaknuti istraživanja koja slijede upravo taj navedeni smjer te se u njima posebno ističe i propituje uloga pojedinca (ravnatelja) u ostvarivanju aktivnosti školskog vođenja i osiguravanju poželjnih uvjeta za ostvarivanje prakse školskog vođenja koja se povezuje s učinkovitim školom (Bruggencate i sur., 2012.; Mertkan, 2014; Odhiambo i Hii, 2012.). Valja izdvojiti nalaze prema kojima drugi dionici (učitelji, učenici, roditelji) učinkovito školsko vođenje promatraju kroz značajnu ulogu ravnatelja u razvoju školske kulture utemeljene na pozitivnim radnim odnosima te otvorenoj i podržavajućoj komunikaciji. U tom kontekstu, posebno se ističe

povjerenje kao ključna dimenzija koja doprinosi razvoju suradničkih odnosa među dionicima (Odhiambo i Hii, 2012.). Nalazi istraživanja upućuju na istaknutu ulogu ravnatelja u osnaživanju suradničkih odnosa i profesionalnog razvoja dionika te njihovu ulogu u razvijanju školske vizije i jasnih ciljeva škole uz poticanje promjena i inovacija (Bruggencate i sur., 2012.). Valja razmotriti i zanimljiv nalaz o negativnoj neposrednoj povezanosti istaknutih aktivnosti vođenja ravnatelja i učeničkih postignuća na završnim ispitima (kao jednog od pokazatelja učinkovitosti škole). Autori nalaz objašnjavaju time što škole s niskim postignućima učenika imaju veću potrebu za provođenjem aktivnosti vođenja koje se odnose na razvijanje školske vizije i jasnih ciljeva škole te poticanje promjena i inovacija u školi, pa su u tom odnosu vjerojatno uključene i ostale kontekstualne varijable koje ponuđeni model spomenutog istraživanja nije uključio.

Važnost uvažavanja konteksta propituje se i u istraživanju u kojem se razmatra uloga ravnatelja osnovnih i srednjih škola (Mertkan, 2014.). Autorica iz perspektive odnosa procesa upravljanja i vođenja te razmatranja obilježja obrazovnog sustava u kojem se procesi upravljanja i vođenja ostvaruju, propituje uputnost i mogućnost ostvarivanja određenih ravnateljskih uloga. Nalazi istraživanja upućuju na to da obrazovni sustavi koji imaju obilježja centraliziranog obrazovnog sustava s naglašenom administracijom i formalnim upravljanjem, formaliziranim i hijerarhijski određenim socijalnim odnosima, u kojima se odluke donose uglavnom na razini prosvjetne vlasti, dok je ravnatelj izvršni organ države (usp. Pastuović, 1996.), otežavaju ili čak onemogućuju ostvarivanje ravnateljskih uloga koje se odnose na proces vođenja. Naime, ako ravnatelji rade u obrazovnim sustavima s naglašenom birokracijom, ako nemaju utjecaj i dovoljnu razinu autonomije, ako su prenatrpani administracijom i njihova se uloga iscrpljuje u administrativnim i upravljačkim aktivnostima (primjerice, osiguravanju financijskih sredstava za školu, pisanju izvještaja o provedenim aktivnostima unutar škole koji se šalju nadležnim tijelima izvan škole, traženju dopuštenja za provođenje aktivnosti unutar škole od mjerodavnih nadležnih tijela itd.), takav kontekst rada ravnateljima onemogućuje da se posvete razvojnoj dimenziji škole s naglašenom aktivnošću unapređenja učenja i poučavanja. Autorica naposljetku upozorava na to da istraživanja školskoga vođenja ne bi trebala zanemarivati kontekst i kontekstualne disfunkcionalnosti određenih obrazovnih sustava koje mogu spriječiti razvoj školskog vođenja.

## Školsko vođenje kroz ulogu i kompetencije ravnatelja

Na temelju razmatranja provedenih istraživanja o školskom vođenju unutar hrvatskog istraživačkog konteksta (primjerice, Andevski, Arsenijević i Spajić, 2012.; Blažević, 2014.; Burcar, 2013.; Đaković, 2011.; Peko, Mlinarević i Gajger, 2009.;

Staničić, 2000.) uočava se usmjerenost istraživanja na pristup konceptu vođenja kroz istaknutu ulogu i kompetencije ravnatelja (usp. Kovač, Staničić i Buchberger, 2014.). U navedenim se istraživanjima posebno ističe uloga vođe (ravnatelja) koja se ostvaruje prvenstveno kroz kompetencije izrade vizije škole, uvođenja inovacija, rada s ljudima te razvoja suradničkih odnosa. U tom smislu posebno valja istaknuti nalaze istraživanja koji navode na zaključak da se uspješni vođa može opisati kao osoba s jasnom vizijom, koja zna raditi s ljudima, uspješno rješava sukobe, iskrena je, ima povjerenja u ljude, razvija suradničke odnose te dobro poznaje načela na kojima je utemeljen odgojno-obrazovni proces (Staničić, 2000.). Ispitujući kompetencijski profil ravnatelja i školskog pedagoga radi izrađivanja optimalnog modela vođenja odgojne-obrazovne djelatnosti, autor polazi od pretpostavke o sve većoj važnosti procesa vođenja u kontekstu suvremene škole koja se suočava sa stalnim dinamičnim promjenama u okruženju. U istraživanju se izrađuje kompetencijski profil vođa potreban za uspješno obavljanje uloge vođenja u školi koji uključuje pet ključnih kompetencija – osobne, stručne, razvojne, socijalne i akcijske kompetencije. Uputno je istaknuti da sudionici navedenog istraživanja istaknute kompetencije procjenjuju važnijima za ravnatelja, nego za pedagoga, što ide u prilog tezi o ravnatelju koji u prvom redu ostvaruje ulogu vođenja u školi.

Usprkos usmjerenosti istraživanja unutar hrvatskog istraživačkog konteksta na pristup konceptu vođenja kroz istaknutu ulogu i kompetencije ravnatelja, valja istaknuti i one nalaze u kojima se mogu prepoznati obilježja distribuiranog vođenja škola. Primjerice, Peko i sur. (2009.), polazeći od pretpostavke da kvaliteta škole u većoj mjeri ovisi o upravljanju, odnosno o ravnatelju i njegovim sposobnostima, provedli su istraživanje o učinkovitosti vođenja i povezanosti istog sa školskim ozračjem, općom organizacijskom učinkovitošću škole i zadovoljstvom učitelja poslom. Nalazi istraživanja navode na zaključak o postojanju povezanosti između varijabli učinkovitog vođenja, školskog ozračja, organizacijske učinkovitosti i općeg zadovoljstva učitelja poslom. Međutim, posebno se ističu rezultati nedovoljne spremnosti ravnatelja na distribuciju svojih ovlasti s učiteljima, što je u neskladu s tendencijama i trendovima razvoja distribuiranog vođenja škola, odnosno s većom uključenošću drugih dionika (stručnih suradnika, učitelja, roditelja, učenika) u proces vođenja škola. S druge strane, postoje i nalazi istraživanja koji upućuju na postojanje bitnih pretpostavki za razvoj distribuiranog školskog vođenja u hrvatskim školama. Andevski i sur. (2012.) u svojem istraživanju ispituju i uspoređuju osobine vođenja kod zaposlenih u hrvatskim i srpskim školama. Nalazi istraživanja, koji se temelje na samoprocjenama ispitanika, navode na zaključak da zaposlenici hrvatskih škola posjeduju razvijenije osobine vođenja od zaposlenika u srpskim školama. U skladu s time, autori zaključuju da zaposlenici u hrvatskim školama posjeduju bitne pre-

duvujete za razvoj vođenja škola – posebno ističu nalaze koji upućuju na razvijenu demokratsku orijentaciju s elementima vođenja kod sudionika istraživanja. Valja uočiti da upravo takvi nalazi upućuju na postojanje preduvjeta za razvoj distribuiranog školskog vođenja koji karakteriziraju tolerancija, zajedništvo i uključenost različitih dionika. Konačno, nalazi preliminarnih istraživanja (Kovač, Buchberger i Rafajac, 2015.) upućuju na izražen pozitivan stav svih dionika o potrebi uključivanja učitelja u proces donošenja odluka.

S obzirom na uočene smjerove, valja zaključiti da se unutar hrvatskog istraživačkog konteksta otvara prostor za daljnja istraživanja aspekata područja školskog menadžmenta, koji posebno uključuju distribuirano vođenje škola, koja nisu isključivo usredotočena na istaknutu ulogu ravnatelja, nego razmatraju i uloge drugih dionika odgoja i obrazovanja u procesu vođenja škola, posebno ulogu učitelja. Valja istaknuti kako se otvara značajan istraživački prostor za ispitivanje školskog vođenja u hrvatskim školama unutar kojeg se postavljaju pitanja o tome koji se tip školskog vođenja dominantno ostvaruje u hrvatskoj školskoj praksi, jesu li učitelji (ali i drugi dionici, poput stručnih suradnika, roditelja i učenika) uključeni u proces donošenja odluka i na koji način, jesu li zainteresirani za sudjelovanje u procesima donošenja odluka te, konačno, koje su pretpostavke za razvoj vođenja škola ostvarene u hrvatskoj školskoj praksi. S obzirom na to, javlja se potreba za izradom teorijskog okvira školskog vođenja kao uporišta za novo istraživanje kojim će se pratiti i tumačiti obilježja školskog vođenja koja se ostvaruju u (hrvatskoj) odgojno-obrazovnoj praksi.

## **Umjesto zaključka: izrada teorijskog okvira – matrica za praćenje, tumačenje i razumijevanje školskog vođenja**

Na temelju razmotrenih i prikazanih teorijskih razmatranja i dosadašnjih istraživanja uočava se kako je teorijski konstrukt školskog vođenja dominantno razrađen kroz uključenost dionika (ravnatelja, učitelja, stručnih suradnika, roditelja, učenika) u aktivnosti vođenja usmjerene na ostvarivanje zajedničkih ciljeva škole. Zajednički ciljevi škole oblikovani su na temelju zajedničkih vrijednosti i izrađene vizije te poticanja promjena i inovacija. Naglašavaju se socijalni odnosi među uključenim dionicima, posebno oni utemeljeni na suradnji, međusobnoj podršci i povjerenju. Uočava se posebno isticanje aktivnosti donošenja odluka kao jedne od temeljnih aktivnosti vođenja (Choi Wa Ho, 2010.; Curry, 2014.; Hallinger i Heck, 2010.; Hulpia i sur., 2011.; Somech, 2010.), uz utjecaj koji dionici imaju u tom procesu. Utjecaj dionika u donošenju odluka promatra se u odnosu na stručnost dionika. Drugim riječima, promatra se uloga dionika u odgojno-obrazovnom procesu, a ne isključivo njihova

formalna pozicija (kao što je, primjerice, pozicija ravnatelja) (Harris, 2014.; McBeth, 2008.). Na usmjerenost aktivnosti donošenja odluka upućuju navodi nekih autora koji ističu da se određeni tip vođenja odnosi na određeni tip odlučivanja (primjerice, distribuirano vođenje odnosi se na zajedničko odlučivanje, Braš Roth, Markočić Dekanić i Ružić, 2014.), odnosno kako su stilovi vođenja povezani sa stilovima donošenja odluka (Hariri, Monypenny i Pridesux, 2014.). Slijedom toga, određivanjem obilježja donošenja odluka u određenoj školi, na obuhvatan način određuju se i obilježja vođenja koja se ostvaruju u toj školi.

U teorijskim razmatranjima i prikazanim istraživanjima uočava se dominantna dihotomna tipologija školskog vođenja (Crawford, 2012.). Ističu se individualno i distribuirano školsko vođenje koji se razlikuju s obzirom na istaknuta obilježja uključenosti dionika (ravnatelja i/ili drugih dionika) u aktivnosti vođenja (donošenje odluka), obilježja njihovog utjecaja u donošenju odluka te obilježja razvijenih socijalnih odnosa među njima. Unatoč dominantnoj dihotomnoj tipologiji školskog vođenja, uočavaju se i umjereniji tipovi koji uključuju neka obilježja individualnog, odnosno distribuiranog školskog vođenja (primjerice, delegirano školsko vođenje (McBeth, 2008.; Spillane, 2006.), odnosno hibridno školsko vođenje (Gronn, 2008.).

U kontekstu istaknutog, školsko vođenje može se odrediti kao proces utjecaja u donošenju odluka koji je usmjeren na izradu i ostvarenje općeg cilja škole uz naglašeno poticanje promjena i inovacija. Pritom se školsko vođenje promatra s obzirom na njegove ključne elemente – (a) sudjelovanje, (b) utjecaj i (c) socijalne odnose. Sudjelovanje se odnosi na pitanja uključenosti različitih dionika u procesu vođenja škola (donošenju odluka) uz naglašen *način* njihova sudjelovanja (delegirano ili samoinicijativno sudjelovanje). Utjecaj se odnosi na pitanja važnosti uloge uključenih dionika te uvažavanja njihovih mišljenja i prijedloga u procesima vođenja škola (donošenju odluka). Socijalni odnosi odnose se na pitanja utemeljenosti procesa vođenja (donošenja odluka) na međusobnoj podršci, povjerenju i suradnji koja podrazumijeva otvorenu komunikaciju, rasprave, razmjenu informacija, konsenzuse te jasnoću i prihvaćanje obaveza. S obzirom na istaknute elemente i dimenzije razlikuju se dva tipa školskog vođenja (a) individualno školsko vođenje i (b) distribuirano školsko vođenje. Individualno školsko vođenje može se odrediti kao školsko vođenje u kojem ravnatelj uglavnom samostalno donosi odluke i utječe na procese donošenja odluka, dok drugi dionici (učitelji, stručni suradnici, roditelji, vanjski dionici) uglavnom ne sudjeluju i ne utječu na proces donošenja odluka. S druge strane, distribuirano školsko vođenje može se odrediti kao školsko vođenje u kojem drugi dionici (učitelji, stručni suradnici, roditelji, vanjski dionici) u većoj mjeri sudjeluju u donošenju odluka i utječu u donošenju odluka. Pritom u donošenju odluka dominira izražena

samoinicijativa dionika i pozitivni socijalni odnosi suradnje, podrške i povjerenja među uključenim dionicima.

Navedeni tipovi školskog vođenja zapravo predstavljaju teorijske modele koji u „čistom“ obliku zasigurno neće biti ostvareni u praksi. Stoga se može govoriti o dominaciji individualnog, odnosno distribuiranog školskog vođenja u praksi. U slučaju da praksa ne pokazuje dominaciju individualnog, odnosno distribuiranog tipa školskog vođenja, nego su u praksi prisutna obilježja i jednog i drugog tipa, može se govoriti o mješovitom tipu vođenja – individualno-distribuiranom vođenju. Usto, u praksi se može pokazati (kao što, primjerice, navodi McBeth, 2008.) da sustavno vođenje uglavnom izostaje. U tom smislu školsko vođenje može se odrediti i kroz opća obilježja školskog vođenja koja se povezuju s oba tipa školskog vođenja. Opća obilježja uključuju jasno oblikovanu viziju i ciljeve škole, usmjerenost dionika na ostvarenje vizije i zajedničkih ciljeva škole, uspostavljenu sustavnu komunikaciju između uprave i osoblja škole te poticanje promjena i inovacija. Za praksu izostanka vođenja najčešće se upotrebljava pojam *laissez-faire vođenje* (primjerice, Barnett, Marsh i Craven, 2005.; Bass, 1999.; Judge i Piccolo, 2004.). Ipak, čini se da termin *laissez-faire vođenje* nije prikladan za opis prakse koju obilježava nedostatak oblikovane vizije i ciljeva škole, nedostatak uspostavljene sustavne komunikacije između uprave i osoblja škole te nepoticanje promjena i inovacija. Naime, *laissez-faire vođenje* u literaturi se nerijetko opisuje kao poželjan tip vođenja u organizacijama u kojima su sljedbenici visoko motivirani stručnjaci (Chaudhry i Javed, 2012.), odnosno da ono uključuje praksu u kojoj sva prava i utjecaj u donošenju odluka u potpunosti pripadaju osoblju određene organizacije (Nasir, Rafi i Akmal, 2013.). S obzirom na navedeno, kada imamo praksu vođenja koju obilježava izostanak istaknutih općih obilježja vođenja, tada govorimo o *nesustavnom vođenju*.

Općenito se uočava da nalazi prikazanih istraživanja upućuju na važnost jačanja obilježja distribuiranog vođenja škola. U navedenim se istraživanjima ističu određena obilježja za koja se pretpostavlja da doprinose razvoju toga tipa školskog vođenja. S obzirom na to, u razmatranim teorijskim postavkama i istraživanjima, za teorijski konstrukt školskog vođenja vežu se i pretpostavke školskog vođenja koje doprinose razvoju školskoga vođenja. Pretpostavke školskog vođenja odnose se na organizacijsko-materijalne resurse, obilježja dionika i aktivnosti ravnatelja. Organizacijsko-materijalni resursi podrazumijevaju vrijeme, mjesto i bitne informacije potrebne za uključivanje dionika u proces vođenja (donošenje odluka). Obilježja dionika vođenja podrazumijevaju stav pojedinca o ulogama različitih dionika u procesu školskog vođenja (primjerice, stav o školskom vođenju kao isključivoj ulozi ravnatelja, odnosno stav o školskom vođenju kao prilici za aktivnost svih dionika) te kompetentnost i interes pojedinca za sudjelovanje u procesu vođenja (donošenje odluka). Konačno, ak-



tivnosti ravnatelja podrazumijevaju aktivnosti pružanja podrške suradnicima (kroz poticanje na profesionalni razvoj, pružanje smjernica i pomoći u radu, pohvaljivanje za dobro obavljen posao) te razvijanja pozitivnih socijalnih odnosa (kroz razvijanje suradnje i međusobnog povjerenja). Upravo je dimenzija pretpostavki školskog vođenja ona koja je nedovoljno istražena i koja se naglašava u smjernicama za nova istraživanja (primjerice, Hulpia i sur., 2011.) što upućuje na obuhvatniju konceptualizaciju fenomena u ovome radu.

S obzirom na istaknute elemente školskog vođenja i pretpostavke koje doprinose njihovu razvoju, u nastavku se nudi matrica za praćenje, tumačenje i razumijevanje školskog vođenja u odgojno-obrazovnoj praksi u kojoj se izdvajaju i kategoriziraju opća obilježja školskog vođenja, obilježja tipova školskog vođenja te pretpostavke školskog vođenja uz navođenje pripadajućih smjernica (tablica 1.).

Nakon isticanja smjernica za praćenje, tumačenje i razumijevanje školskog vođenja i njegovih pretpostavki, važno je napomenuti da pri provođenju novih istraživanja o obilježjima školskog vođenja valja uvažiti kritike upućene nekritičkom zauzimanju za razvoj distribuiranog vođenja škola. S jedne strane upozorava se na razvoj teorije distribuiranog vođenja škola koja je izrasla u utopiju promoviranja distribuiranog vođenja škola kao apolitičkog pristupa, koji u obrazovanju, smatra Lumby (2013.), naprosto ne postoji. Naime, svaka je teorija u području obrazovanja politička. Prema tome, takva je i teorija distribuiranog školskog vođenja koja je uvelike povezana s demokratskim političkim pristupima i sustavima te naglašava participativno donošenje odluka utemeljeno na suradnji i međusobnom povjerenju. Na istaknuti nekritički pristup distribuiranog vođenja škola, koji su razvili teoretičari, upozoravaju i Gunter, Hall i Bragg (2013.) navodeći kako se uočava naglašena preskriptivna priroda distribuiranog vođenja škola. Naime, razvoj distribuiranog vođenja škola u praksi propisuje se na način da tome treba težiti svaka škola. Valja podsjetiti da je na važnost konteksta i kontekstualnih obilježja određenih obrazovnih sustava upozorila Mertkan (2014.) koja naglašava da su kontekstualna obilježja u znatnoj mjeri povezana s razvojem školskoga vođenja. Kritičari upozoravaju na potrebu promišljanja o različitim tipovima školskog vođenja s obzirom na njihove pozitivne i negativne odrednice, uzimajući u obzir kontekst, specifičnosti određenog obrazovnog sustava i školske prakse u kojoj bi određeni tip školskog vođenja trebao zaživjeti. Postoje istraživanja čiji nalazi upućuju na to da obilježja distribuiranog školskog vođenja ne odgovaraju (centraliziranim) obrazovnim sustavima određenih zemalja, kao što su, primjerice, obrazovni sustav u Kini (Zhang, Lo i Chiu, 2014.) ili na Cipru (Mertkan, 2014.). U tom smislu, istraživanja kojima će se ispitivati obilježja školskog vođenja unutar hrvatske odgojno-obrazovne prakse trebaju zaobići apriorna zalaganja za distribuirano vođenje škola, uzimajući u obzir specifičnosti hrvatskog obrazovnog

**Tablica 1.** Matrica za praćenje, tumačenje i razumijevanje školskog vođenja

OPĆA OBILJEŽJA ŠKOLSKOG VOĐENJA	
Element školskog vođenja	Smjernice za praćenje, tumačenje i razumijevanje školskog vođenja
Ciljevi i vizija	Ima li škola jasno oblikovane ciljeve i viziju? Jesu li dionici usmjereni na ostvarivanje zajedničkih ciljeva i vizije škole?
Promjene i inovacije	Potiču li se u školi promjene i inovacije?
Sustavna komunikacija	Je li u školi uspostavljena sustavna komunikacija između uprave i osoblja škole?
OBILJEŽJA TIPOVA ŠKOLSKOG VOĐENJA	
Element školskog vođenja	Smjernice za praćenje, tumačenje i razumijevanje školskog vođenja
Sudjelovanje	Koji dionici sudjeluju u procesu donošenja odluka (ravnatelj, stručni suradnici, učitelji, roditelji, učenici, predstavnici lokalne samouprave)? Na koji način dionici sudjeluju u procesu vođenja (donošenju odluka) – delegiranjem aktivnosti ili samoinicijativnim uključivanjem? Širi li se odgovornost na različite dionike koji sudjeluju u odlučivanju?
Utjecaj	Koji dionici imaju važnu ulogu u procesu vođenja škola (donošenju odluka) (ravnatelj, stručni suradnici, učitelji, roditelji, učenici, predstavnici lokalne samouprave)? Uvažavaju li se mišljenja i prijedlozi uključenih dionika prilikom odlučivanja? Sudjeluju li dionici u donošenju važnih odluka?
Socijalni odnosi	Je li vođenje škole (donošenje odluka) utemeljeno na suradnji, međusobnoj podršci i povjerenju?
PRETPOSTAVKE ŠKOLSKOG VOĐENJA	
Element pretpostavki školskog vođenja	Smjernica za praćenje, tumačenje i razumijevanje pretpostavki školskog vođenja
Organizacijsko-materijalni resursi	Jesu li dionicima dostupne potrebne informacije za sudjelovanje u vođenju škola (donošenju odluka)? Imaju li dionici na raspolaganju dovoljno vremena i adekvatan prostor za sudjelovanje u vođenju škola (donošenju odluka)?
Obilježja dionika	Smatraju li dionici da je posao vođenja (donošenja odluka) obveza i dio njihova posla? Jesu li dionici kompetentni i zainteresirani za sudjelovanje u vođenju škola (donošenju odluka)?
Aktivnosti ravnatelja	Pružaju li ravnatelj suradnicima podršku (kroz poticanje na profesionalni razvoj, pružanje smjernica i pomoći u radu, pohvaljivanje za dobro obavljen posao)? Razvija li ravnatelj pozitivne socijalne odnose s različitim dionicima?

sustava te praksu školskog vođenja trebaju opisati što neutralnijim pristupom uz isticanje onih obilježja koja se mogu povezati s većom učinkovitošću škola.

## Literatura

- Andevski, M., Arsenijević, J. i 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.
- Avolio, B. J., Walumbwa, F. O. i Weber T. J. (2009.). Leadership: Current Theories, Research, and Future Directions. *Annual Review of Psychology*, 60(1), 421-449.
- Bahtijarević-Šiber, F., Pološki Vokić, N. i Sikavica P. (2008.). *Temelji menadžmenta*. Zagreb: Školska knjiga.
- Barnett, A. M., Marsh H. W. i Craven, R. G. (2005.). *The Fallacy of Laissez-Faire Leadership: A Multilevel Analysis of the Influence of Leadership Avoidance Behaviours on Aspects of School Learning Environment*. Rad predstavljen na AARE Annual Conference, Parramatta, 2005.
- <http://www.aare.edu.au/data/publications/2005/bar05352.pdf> (8.7.2015.).
- Bass, B. M. (1999.). Two Decades of Research and Development in Transformational Leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8(1), 9–32.
- Bennett, N., Wise, C., Woods, P. A. i Harvey, J. A. (2003.). *Distributed Leadership: A Review of Literature*. Nottingham, UK: National College for School Leadership.
- Blažević, I. (2014.). Rukovodeća uloga ravnatelja u školi. *Školski vjesnik*, 63(1-2), 7-21.
- Bolden, R. (2011.). Distributed Leadership in Organizations: A Review of Theory and Research. *International Journal of Management Reviews*, 13, 251–269.
- Bolden, R. (2007.). *Distributed Leadership*. Discussion Papers in Management, University of Exeter. <https://ore.exeter.ac.uk/repository/bitstream/handle/10036/32292/manag0702.pdf?sequence=1> (12.12.2013.)
- Braš Roth, M., Markočić Dekanić, A. i Ružić D. (2014.). *TALIS 2013: Glas učitelja i ravnatelja za bolje ishode poučavanja*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja – PISA centar.
- Bruggencate, G., Luyten, H., Scheerens, J. i 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.
- Burcar, Ž. (2013.). *Školski menadžment i liderstvo: Uloga ravnatelja u hrvatskom školstvu*. Split: Redak.
- Bush, T. (2003.). *Theories of Educational Leadership and Management*. London: Sage.
- Bush, T. (2007.). Educational leadership and management: theory, policy, and practice. *South African Journal of Education*, 27(3), 391–406.
- Bush, T. (2008.). *Leadership and Management Development*. London: Sage.
- Bush, T. (2013.). Distributed Leadership: The Model of Choice in the 21st Century. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(5), 543-544.
- Bush, T. i Glover, D. (2003.). *School Leadership: Concepts and Evidence*. Nottingham, UK: National College for School Leadership.
- Bush, T. i Middlewood, D. (2013.). *Leading and Managing People in Education*. Los Angeles, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE.

- Chaudhry A. Q. i Javed, H. (2012.). Impact of Transactional and Laissez Faire Leadership Style on Motivation. *International Journal of Business and Social Science*, 3(7), 258-264.
- Choi Wa Ho, D. (2010.). Teacher Participation in Curriculum and Pedagogical Decisions: Insights into Curriculum Leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 38(5), 613-624.
- Crawford, M. (2012.). Solo and Distributed Leadership: Definitions and Dilemmas. *Educational Management Administration & Leadership*, 40(5), 610-620.
- Curry, K. A. (2014.). Team Leadership: It's Not for the Faint of Heart. *Journal of Cases in Educational Leadership*, 17(2), 20-40.
- Đaković, O. (2011.). *Evaluacija modela stručnog usavršavanja ravnatelja srednjih škola Republike Hrvatske u školskom menadžmentu*. (Neobjavljena doktorska disertacija). Filozofski fakultet, Rijeka.
- European Commission [EC] (2012.). *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes*.  
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SWD:2012:0374:FIN:EN:PDF> (28.4.2013.).
- ETUCE (2012.). *Policy Paper on School Leadership*. [http://etuce.homestead.com/Policies/ETUCE\\_Policy\\_Paper\\_School\\_Leadership\\_EN.pdf](http://etuce.homestead.com/Policies/ETUCE_Policy_Paper_School_Leadership_EN.pdf) (28.4.2013.).
- Gronn, P. (2003.). *The New Work of Educational Leaders: Changing Leadership Practice in an Era of School Reform*. London: SAGE Publications, Inc.
- Gronn, P. (2008.). The future of distributed leadership. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 141-158.
- Gunter, H., Hall, D. i Bragg, J. (2013.). Distributed Leadership: A Study in Knowledge Production. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(5), 555-580.
- Hallinger, P. i 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.
- Hariri, H., Monypenny, R. i Prideaux, M. (2014.). Leadership styles and decision-making styles in an Indonesian school context. *School Leadership and Management: Formerly School Organization*, 34(3), 284-298.
- Harris, A. (2007.). Distributed leadership: conceptual confusion and empirical reticence. *International Journal of Leadership in Education*, 10(3), 1-11.
- Harris, A. (2008.). What is Distributed Leadership?  
[http://www.almaharris.co.uk/distributed\\_leadership.htm](http://www.almaharris.co.uk/distributed_leadership.htm) (29.1.2014.)
- Harris, A. (2014.). *Distributed Leadership Matters: Perspectives, Practicalities, and Potential*. Thousand Oaks: Corwin, A SAGE Company.
- Harris, A. i Mujis, D. (2003.). *Teacher Leadership: principles and practice*. Nottingham, UK: National College for School Leadership.
- Harris, A. i Spillane, J. (2008.). Distributed leadership through the looking glass. *Management in Education*, 22(1), 31-34.
- Hulpia, H., Devos, G. i Van Keer, H. (2011.). The Relation Between School Leadership from a Distributed Perspective and Teachers' Organizational Commitment: Examining the Source of the Leadership Function. *Education Administration Quarterly*, 47(5), 728-771.
- Jones, S. (2014.). Distributed leadership: A critical analysis. *Leadership*, 10(2), 129-141.

- Judge, T. A. i Piccolo, R. F. (2004.). Transformational and Transactional Leadership: A Meta-Analytic Test of Their Relative Validity. *Journal of Applied Psychology*, 89 (5), 755-768.
- Kovač, V., Buchberger, I. i Rafajac, B. (2015.). *O obrazovnoj politici iz različitih perspektiva*. Rijeka: Filozofski fakultet.
- Kovač, V., Staničić, S. i Buchberger, I. (2014.). Obilježja i izazovi distribuiranog **školskog** vođenja. *Školski vjesnik*, 63(3), 395-412.
- Lambert, L. (2005.). Leadership for lasting reform. *Educational Leadership*, 62(5), 62–65.
- Leithwood, K. i Sun, J. (2012.). The Nature and Effects of Transformational School Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 48(3), 387-423.
- Leithwood, K., Jantzi, D. i Steinbach, R. (1999.). *Changing Leadership for Changing Times*. Philadelphia: Open University Press.  
<https://www.questia.com/read/119548012/changing-leadership-for-changing-times> (24.2.2015.)
- Lumby, J. (2013.). The Uses and Abuses of Power. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(5), 581–597.
- Marsh, S. (2015.). A Model for Leadership That Improves Learning: New Insights for Schools and Schoolars. *Leadership and Policy in Schools*, 14, 67–103.
- McBeth, M. E. (2008.). *The Distributive Leadership Toolbox: Essential Practices for Successful Schools*. Thousand Oaks, New Delhi, London, Singapore: SAGE.
- Mertkan, S. (2014.). In search of leadership: what happened to management? *Educational Management Administration & Leadership*, 42(2), 226–242.
- Minckler, C. H. (2013.). School leadership that builds teacher social capital. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(5), 657–679.
- Nasir, M., Rafi, M. U. i Akmal, M. W. (2013.). *Laissez-faire Leadership Style*. <https://independent.academia.edu/SimiTkd> (9.7.2015.)
- Northouse P. G. (2013.). *Leadership: Theory and Practice*. London: SAGE Publications, Inc.
- Odhiambo, G. i Hii, A. (2012.). Key Stakeholders' Perceptions of Effective School Leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 40(2), 232–247.
- Pastuović, N. (1996.). Upravljanje i reformiranje obrazovnih sustava: osvrt na reforme u postkomunističkim zemljama. *Društvena istraživanja*, 1(21), 39-58.
- Peko, A., Mlinarević V. i Gajger V. (2009.). Učinkovitost vođenja u osnovnim školama. *Odgovorne znanosti*, 11(2), 67-84.
- Pont, B., Nusche, D. i Moorman, H. (2008.). *Improving School Leadership. Volume 1: Policy and Practice*. Paris: OECD.
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A. i Rowe, K. J. (2008.). The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.
- 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.
- Spillane, J. P. (2005.). Distributed Leadership, *The Educational Forum*, 69(2),143-150.
- Spillane, J. P. (2006.). *Distributed Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Spillane, J. P., Halverson, R. i Diamond, J. B. (2004.). Towards a Theory of Leadership Practice: a distributed perspective. *Curriculum Studies*, 36(1), 3-34.
- Staničić, S. (2006.). *Menadžment u obrazovanju*. Rijeka: vlast. nakl.

- Staničić, S. (2000.). *Vođenje odgojno-obrazovne djelatnosti u školi (doktorski rad)*. Rijeka: Filozofski fakultet.
- Tian, M., Risku, M. i Collin, K. (2015.). A meta-analysis of distributed leadership from 2002 to 2013: Theory development, empirical evidence and future research focus. *Educational Management Administration & Leadership*, 1–19.  
<http://ema.sagepub.com/content/early/2015/04/09/1741143214558576.full.pdf+html> (3.7.2015.).
- UNESCO (2012.). *Strategy on Teachers (2012 – 2015)*.  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002177/217775e.pdf> (12.5.2013.).
- Yukl, G. (2010.). *Leadership in organizations*. New Jersey: Prentice Hall.
- Zhang, J. W., Lo, L. N. K. i Chiu, C. S. (2014.). Teacher leadership in university–school collaboration for school improvement (USCSI) on the Chinese Mainland. *Educational Research for Policy and Practice*, 13, 199-220.

## School leadership as an indicator of school effectiveness

### Summary

The purpose of this paper is to develop a theoretical framework for monitoring and interpreting different school leadership characteristics and dimensions. This framework emphasizes those school leadership characteristics and dimensions that are associated with indicators of (higher) school effectiveness. Based on theoretical considerations and previous researches, school leadership is defined as a process of influence in decision-making, that focuses on setting and realizing the overall school goals. Decision-making and school goals are directed at changes and innovations. Previous researches suggest the importance of enhancing the characteristics of distributed school leadership which is identified by participation and influence of other stakeholders (not only the principal) in the decision making process. Collaborative relationships between different stakeholders are stressed. In this paper school leadership facilitators that contribute to school leadership development are also emphasized.

**Keywords:** school leadership; school leadership facilitators; schools effectiveness; decision making; education policy.