

*Prethodno priopćenje*

Primljen: 24. lipnja 2024.

Prihvaćen: 21. kolovoza 2024.

**izv. prof. dr. sc. Marina Đuranović**

Sveučilište u Zagrebu

Učiteljski fakultet

marina.duranovic@ufzg.hr

<https://orcid.org/0000-0001-7199-5488>

**doc. dr. sc. Tomislava Vidić**

Sveučilište u Zagrebu

Učiteljski fakultet

tomislava.vidic@zg.t-com.hr

<https://orcid.org/0000-0003-2040-2667>

**izv. prof. dr. sc. Irena Klasnić**

Sveučilište u Zagrebu

Učiteljski fakultet

irena.klasnic@ufzg.hr

<https://orcid.org/0000-0002-0315-3104>

## UČITELJSKE PROCJENE PODRŠKE RAVNATELJA

**Sažetak:** *Ravnatelj kao poslovodni i stručni voditelj školske ustanove ima brojne zadatke kako bi se osiguralo njezino kvalitetno i harmonično djelovanje. Ravnatelj ima vodeću ulogu i u stvaranju pozitivnog i poticajnog okruženja za rad učitelja, a jedan od preduvjeta za stvaranje takvog okruženja pružanje je podrške učiteljima. Cilj ovog istraživanja bio je ispitati kako učitelji percipiraju podršku ravnatelja ovisno o radnom mjestu (razredna nastava – predmetna nastava), dobi i stažu te veličini škole u kojoj rade. Istraživanje je provedeno online. U istraživanju je sudjelovao 761 učitelj iz cijele Republike Hrvatske. Istraživanje je pokazalo da učitelji u osnovnim školama visoko procjenjuju podršku ravnatelja te da ne postoje razlike u procjenama ovisno o radnom mjestu, dobi učitelja, duljini radnog iskustva i veličini škole u kojoj rade. Na kraju rada dane su smjernice za moguća buduća istraživanja podrške ravnatelja.*

**Ključne riječi:** *kvantitativni pristup, osnovna škola, ravnatelji, učitelji*

## UVOD

Ravnatelj je poslovodni i stručni voditelj školske ustanove koji je odgovoran za njezin rad (Sekulić Erić, 2023). Kako bi školska ustanova djelovala uspješno, ravnatelj treba ostvariti brojne ciljeve, kratkoročne i dugoročne. Njegov je zadatak izgradnja vizije i misije škole, uspostavljanje zajednice učenja i osiguravanje kvalitetnog školskog kurikuluma, nastave i ocjenjivanja koji se u njoj provode (Stronge i Xu, 2021). Za ostvarenje tako kompleksnih zadataka ravnatelj treba suradnju i potporu učitelja i ostalih djelatnika škole, učenika, roditelja i lokalne zajednice. Osim toga, on je ključna osoba koja nadahnjuje autentične trajne promjene i stalna poboljšanja kvalitete rada stvarajući zajednicu učenja u kojoj svi imaju određene odgovornosti, učenici, učitelji i roditelji (Delgado, 2014). Kvaliteta škole u velikoj mjeri ovisi upravo o ravnatelju, njegovoj osposobljenosti za organizaciju rada škole, njegovu stručno-pedagoškom vođenju, značajkama njegove osobnosti te o drugim potencijalima (Peko i sur., 2009). Staničić (2000) škole shvaća kao razvojne i autonomne institucije čiju odgojno-obrazovnu djelatnost uspješno može voditi jedino kompetentan ravnatelj. Optimalno vođenje prikazuje modelom kompetencijskog profila ravnatelja, integrirajući s jedne strane teorijske spoznaje o vođenju i s druge strane spoznaje prikupljene empirijskim istraživanjem. Model je konstruiran od pet ključnih kompetencija, a to su: osobna, razvojna, stručna, međuljudska i akcijska kompetencija. Sve su one važne za uspješno rukovođenje školom.

Tijekom vremena istraživanja usmjerena vođenju škole i rukovođenju školom imala su različita polazišta. Dio istraživanja bio je usmjeren na karakteristike ravnatelja (Engels i sur., 2008; Francis i Oluwatoyin, 2019; Gümüş i sur., 2024; Lazaridou i Beka, 2015; Lee i Mao, 2023; Nuswantoro i sur., 2023; Schulte i sur., 2010), dok je dio bio usmjeren na strategije i pristupe (Cahyono i sur., 2023; Cistone i Stevenson, 2000; Goldring i Pasternack, 1994; Grinshtain i Gibton, 2018; Mulford i sur., 2008). Treći smjer kojim su provedena istraživanja usmjeren je na kompetencije učinkovitih ravnatelja (Mustamin, 2012; Bafadal, 2019; Šemin, 2019; Bouchamma i sur., 2024; Chen, 2024).

Ravnatelj ima vodeću ulogu i u stvaranju pozitivnog i poticajnog okruženja za rad učitelja. Komunikacija je najučinkovitiji alat ravnatelja za pružanje podrške učiteljima i stvaranje pozitivne školske kulture. Brojni izazovi i prepreke mogu se svladati kvalitetnom i uvažavajućom komunikacijom. Cosner (2009; 2011) ističe da ravnatelji trebaju njegovati etiku povjerenja unutar škole jer ona pruža temelj za provođenje inovacija i reformi u školi, što zatim vodi do suradničkog učenja i pozitivnog radnog okruženja. U kontekstu odgoja i obrazovanja Blažević (2014, str. 9) ističe kako „većina istraživanja i teorijskih promišljanja kao ključne odrednice rukovođenja navodi sposobnost motivacije, poticanja primjerene komunikacije te razvijanja komunikacijskih vještina, sposobnost izgradnje korektnih međuljudskih odnosa i poticanja na timski rad, sposobnost

izgradnje zajedničke vizije, uvođenja promjena i inovacija, sposobnost poticanja i stvaranja uvjeta za osobno i stručno usavršavanje djelatnika škole te stvaranje uvjeta za što bolji ugled škole u društvu“.

Dojam ravnateljeve dobronamjernosti, poštenja, otvorenosti, kompetentnosti i dosljednosti pridonosi povjerenju koje učitelji imaju u ravnatelja (Handford i Leithwood, 2013). Hughes i suradnici (2015) naglašavaju i važnost suradničkog odnosa između ravnatelja i učitelja ističući da on mora uključivati otvorene forume, rasprave i sastanke kako bi se procijenile potrebe škole, učitelja i učenika. Prema rezultatima istraživanja, ponašanje ravnatelja, odnosno podrška koju pruža učiteljima u njihovu radu, pozitivno je povezana sa samo-efektivnošću učitelja (Çoban i sur., 2023; Gkolia i sur., 2021; Li i Liu, 2020; Mehdinezhad i Mansouri, 2016), kolektivnom učinkovitošću (Cansoy i Parlar, 2018; Çalik i sur., 2012; Đuranović i sur., 2024), zadovoljstvom poslom (Brown i Wynn, 2009; Olsen i Huang, 2019), a negativno s izgaranjem (Slišković i sur., 2016; Villarreal, 2023) i napuštanjem učiteljske profesije (Becker i Grob, 2021; Hughes i sur., 2015; Rothmann i Fouché, 2018).

Podrška se općenito može definirati kao pozitivna radna interakcija između nadređene osobe i zaposlenika (Slišković i sur., 2016). Povezanost socijalne podrške, zdravlja i stresa intenzivnije se počela istraživati 70-ih godina prošlog stoljeća jer je utvrđeno da odsutnost pozitivnih društvenih odnosa može dovesti do negativnih psiholoških stanja poput anksioznosti i depresivnosti (Cohen i Wills, 1985). Stoga se pojavila potreba i interes za stvaranjem radnih okruženja koja bi smanjila stres kod zaposlenika i povećala zadovoljstvo poslom. House (1981) je tvrdio da podrška nadređenih ne samo da smanjuje stres nego i pojačava organizacijsku učinkovitost. Navedeni autor konceptualizirao je socijalnu podršku kroz četiri moguće dimenzije: emocionalnu, instrumentalnu, informacijsku i podršku procjene. Emocionalna podrška uključivala je ljubav, empatiju, brigu i povjerenje, instrumentalna se odnosila na pružanje pomoći pri obavljanju zadataka, informacijska na pružanje informacija, a podrška procjene odnosila se na povratne informacije o radu osobe koje bi joj bile korisne pri samovrednovanju. House je otkrio da sve četiri dimenzije socijalne podrške značajno utječu na zadovoljstvo radnika poslom koji obavlja.

Littrell i suradnici (1994) na temelju Houseva konceptualnog okvira socijalne podrške kreirali su konstitutivne i operativne mjere socijalne podrške u školama, odnosno ravnateljeve podrške učiteljima. Prema navedenim autorima pod emocionalnom podrškom podrazumijevaju se sva ponašanja ravnatelja kojima on pokazuje učiteljima da su cijenjeni profesionalci. Ravnatelj nastoji uspostaviti i održavati otvorenu komunikaciju s učiteljima, poštuje i razmatra njihove ideje, pokazuje zahvalnost i zanimanje za njihov rad. Instrumentalna podrška odnosi se na izravnu pomoć koju ravnatelj pruža učiteljima u njihovom radu. Ovaj oblik podrške podrazumijeva osiguravanje potrebnog materijala, prostora i vremena za obavljanje nastavnih i nenastavnih dužnosti. Informacijskom

podrškom ravnatelj daje učiteljima korisne informacije koje mogu biti korisne za poboljšavanje svog odgojno-obrazovnog rada (npr. omogućavanje učiteljima da sudjeluju u radionicama na kojima će čuti korisne informacije koje mogu upotrebljavati u svojoj praksi i sl.). Podrška pri procjeni odnosi se na kontinuirano praćenje i procjenjivanje učitelja, slanje čestih i konstruktivnih povratnih informacija o njihovom radu, pružanje informacija vezanih uz učinkovito poučavanje te davanje jasnih smjernica u vezi s radnim odgovornostima.

DiPaola (2012) je Housevu (1981) i Littrellovu (1992) informacijsku dimenziju socijalne podrške preimenovao u profesionalnu (stručnu) podršku smatrajući da ta dimenzija bolje odgovara mjerenju podrške u školskom kontekstu. On je postojeće četiri dimenzije socijalne podrške (emocionalnu, instrumentalnu, profesionalnu i podršku procjene) spojio u dvije osnovne školske dimenzije: ekspresivnu podršku i instrumentalnu podršku. Na taj način je od početne četiri dimenzije dobio dvije. Ekspresivna podrška nastala je spajanjem profesionalne i emocionalne podrške, dok je instrumentalna podrška nastala spajanjem podrške procjene i instrumentalne podrške.

Berkovich i Eyal (2017) ističu i podršku ravnatelja komunikacijskim strategijama ističući važnost empatičkog slušanja, osnaživanja i normalizacije. *Empatičko slušanje* oblik je slušanja koji ne ostaje samo na informacijama, nego je usmjeren na razumijevanje osjećaja, misli i stajališta sugovornika te znatno doprinosi boljem razumijevanju osobe (Matijević i sur., 2016). Ovaj oblik slušanja potiče pozitivnu emocionalnu transformaciju u osobi koju se sluša (Fosha, 2005). *Osnažujuće poruke* uključuju izražavanje povjerenja u sposobnosti zaposlenika (učitelja) s namjerom da ih inspiriraju na preuzimanje inicijative (Choi, 2006). *Osnažujuće poruke* ravnatelja povezane su s pozitivnim emocijama zaposlenika (učitelja) kao što su sreća, zadovoljstvo, utjeha, smirenost, uzbuđenje i entuzijazam (Dasborough, 2006). *Normalizacija* se opisuje kao proces u kojem se *izvanredni* događaji i njihovi negativni učinci preoblikuju u *obične* (Ashforth i Kreiner, 2002). Normalizirajuće su poruke one u kojima se naglašava da se slične stvari događaju i drugima te da su neki događaji i situacije sastavni dio posla.

Anderson i West (1998) naglašavaju važnost podrške inovacijama. Ova vrsta podrške pruža brojne mogućnosti poput otvaranja prema novim i različitim mišljenjima, poticaj je za razmjenu iskustva i znanja (Friend i Cook, 2013) te je povezana s povećanim sudjelovanjem učitelja u različitim obrazovnim aktivnostima, kao i aktivnostima razvoja školske politike (Castro Silva i sur., 2017). U literaturi se sve više naglašava i važnost podrške ravnatelja profesionalnom rastu i razvoju učitelja (Bredeson i Johansson, 2000; Bush i Glover, 2014; Karacabey, 2021; Leithwood, 2014; Zepeda, 2012). Leithwood i suradnici (2010) tvrde da ravnatelji igraju ključnu ulogu u stvaranju uvjeta koji učiteljima omogućavaju profesionalni razvoj i samim time stjecanje novog iskustva. Profesionalni razvoj učitelja podrazumijeva sve mogućnosti i prilike za učenje

koje učitelju omogućavaju prilagodbu promjenama koje se događaju u obrazovnom sustavu i povećavaju njegovu učinkovitost u radu (Smith i Gillespie, 2007). Ravnatelji mogu na različite načine poticati profesionalni razvoj učitelja, kao npr. stvaranjem mreže kolegijalne podrške kojom se potiče suradnja učitelja, dovođenjem stručnjaka različitih profila u škole i slično (Youngs i King, 2002).

Postoji međunarodna sklonost da se učinkovitost osnovnih škola utvrđuje na osnovi rezultata koje učenici postižu na standardiziranim testovima (Moller, 2009). Buchanan (2012) naglašava da se uspješnost nekog obrazovnog sustava procjenjuje ostvarenim uspjehom njegovih učenika te su učitelji oni koji imaju ključnu ulogu u ostvarivanju tog uspjeha. U prilog tome govore rezultati istraživanja Duffielda i suradnika (2013), prema kojima i profesionalni razvoj učitelja neizravno povećava postignuća učenika. Posljedično, kao rezultat politike odgovornosti, danas je sve prisutniji znatan pritisak na škole i ravnatelje da poboljšaju ishode učenja svojih učenika (Liu i sur., 2016). Kroz prizmu uspjeha učenika i rezultata koje postižu na vanjskim evaluacijama, škole se rangiraju u uspješne, prosječne i manje uspješne, a i ravnatelji se poistovjećuju s takvim procjenama.

Kako bi osigurali što kvalitetnije poučavanje u svojim školama, ravnatelji su dužni stvoriti i podržati školsko okruženje u kojem učitelji trebaju unapređivati svoja znanja i praksu učenika (Duffield i sur., 2013). To može rezultirati i pretjeranim pritiskom ravnatelja na djelatnike škola i učenike. Učitelji koji percipiraju podršku ravnatelja vjerojatnije će imati pozitivnije stavove prema poslu i biti predaniji u radu dok učitelji koji nemaju podršku ravnatelja prijavljuju više stresa, više izostanaka s nastave i manju motivaciju za rad (Singh i Billingsley, 1998).

Kovač i Pažur (2021) ističu važnost sposobnosti ravnatelja da upravlja odnosima između ravnatelja, učitelja i stručnih suradnika. Na temelju provedenog kvalitativnog istraživanja s 30 ravnatelja osnovnih škola u Republici Hrvatskoj navedene autorice uočile su da su oni ravnatelji koji percipiraju snažniju podršku svojih suradnika skloniji prepustiti ili delegirati instrukcijske inicijative motiviranim učiteljima i stručnim suradnicima, dok su u situacijama u kojima je podrška suradnika i učitelja znatno slabija ili čak izostaje ravnatelji skloniji svoje aktivnosti prilagoditi obilježjima, afinitetima i interesima djelatnika, što od ravnatelja zahtijeva znatno veći angažman. Na temelju navedenoga evidentno je da je i podrška ravnatelju iznimno važna za stvaranje povoljnih okolnosti za djelotvorno funkcioniranje školskih ustanova.

Ovim radom prikazan je dio rezultata opsežnijeg istraživanja o tome kako učitelji percipiraju podršku ravnatelja, vlastitu i kolektivnu učinkovitost te odanost školi u kojoj rade. Cilj istraživanja bio je ispitati kako učitelji percipiraju podršku ravnatelja ovisno o radnom mjestu (razredna nastava / predmetna nastava), dobi i stažu te veličini škole u kojoj rade.

## **METODOLOGIJA**

Postavljeni su sljedeći zadatci istraživanja:

1. Ispitati postoje li razlike u procjenama tvrdnji o podršci ravnatelja na ukupnom uzorku.
2. Ispitati postoje li razlike u učiteljskim procjenama podrške ravnatelja ovisno o radnom mjestu.
3. Ispitati postoje li razlike u učiteljskim procjenama podrške ravnatelja ovisno o dobi učitelja.
4. Ispitati postoje li razlike u učiteljskim procjenama podrške ravnatelja ovisno o stažu učitelja.
5. Ispitati postoje li razlike u učiteljskim procjenama podrške ravnatelja ovisno o veličini škole u kojoj rade.

## **UZORAK ISPITANIKA**

Istraživanje je provedeno online pomoću zatvorene učiteljske grupe na društvenoj mreži, tijekom travnja i svibnja 2022. U istraživanju je sudjelovao 761 učitelj iz cijele Republike Hrvatske. Ženskih sudionika bilo je znatno više ( $n = 710$ ; 93,3 %) od muških ( $n = 51$ ; 6,7 %). Prema radnom mjestu sudjelovalo je 268 učitelja razredne nastave (35,2 %) i 493 učitelja predmetne nastave (64,8 %). Sudionici su bili učitelji u dobi od 24 do 65 godina starosti. Prema stažu, sudionici su bili podijeljeni u četiri kategorije: 0 – 10 godina staža ( $n = 250$ ; 32,9 %), 11 – 20 godina staža ( $n = 274$ ; 36,0 %), 21 – 30 godina staža ( $n = 167$ ; 21,9 %) te više od 30 godina staža ( $n = 70$ ; 9,2 %). Za potrebe istraživanja učitelji su bili podijeljeni u pet kategorija ovisno o veličini škole u kojoj rade: škole koje imaju manje od 150 učenika ( $n = 109$ ; 14,3 %), škole koje imaju 151 – 300 učenika ( $n = 165$ ; 21,7 %), škole koje imaju 301 – 500 učenika ( $n = 205$ ; 26,9 %), 501 – 750 ( $n = 186$ ; 24,4 %) i škole koje imaju više od 751 učenika ( $n = 96$ ; 12,6 %).

## **INSTRUMENT**

Uvodnim dijelom upitnika prikupljeni su demografski podaci o sudionicima istraživanja, a u drugom je dijelu primijenjen upitnik za procjenu Podrške ravnatelja (Principal support scale, DiPaola, 2012). Originalna skala sadrži 16 tvrdnji koje mjere dvije dimenzije: izrazitu podršku (expressive support) i instrumentalnu podršku (instrumental support). Nakon što je provedena eksplanatorna faktorska analiza metodom glavnih komponenata s ortogonalnom (varimax) rotacijom ( $KMO = .961$ ; Bartlettov test sfericiteta  $\chi^2_{df120} = 14767,70$ ;  $p = ,000$ ), dobivena je jednofaktorska struktura upitnika koja objašnjava 72,15 % varijance podrške ravnatelja. Dobiveni koeficijent Cronbachov alfa ukazuje na vrlo visoku pouzdanost i iznosi  $\alpha = ,974$ .

Na Likertovoj skali od pet stupnjeva učitelji su trebali procijeniti u kolikoj mjeri se slažu s navedenom tvrdnjom (od 1 – *uopće se ne slažem*, do 5 – *u potpunosti se slažem*).

## REZULTATI I RASPRAVA

**Tablica 1.**

*Deskriptivne vrijednosti rezultata na tvrdnjama o podršci ravnatelja (N = 761)*

		1	2	3	4	5	M	SD
	<b>Tvrdnje</b>	f %	f %	f %	f %	f %		
1.	Pokazuje zanimanje dok mu/joj nešto govorim.	45 5,9	67 8,8	133 17,5	211 27,7	305 40,1	3,87	1,21
2.	Iskren/a je i otvoren/a prema učiteljima u školi.	109 14,3	105 13,8	125 16,4	180 23,7	242 31,8	3,45	1,42
3.	Daje mi osjećaj da sam važan/na i da je važno ono što radim.	110 14,5	121 15,9	116 15,2	177 23,3	237 31,3	3,41	1,44
4.	Podržava moje odluke.	60 7,9	83 10,9	173 22,7	205 26,9	240 31,5	3,63	1,25
5.	Daje mi povratnu informaciju o mom radu (nakon prisustvovanja na nastavi).	86 11,3	54 7,1	131 17,2	202 26,5	288 37,8	3,73	1,34
6.	Često daje povratne informacije o mojem cjelokupnom radu.	123 16,2	121 15,9	204 26,8	152 20,0	161 21,2	3,14	1,36
7.	Pomaže mi procijeniti ako trebam promijeniti nešto u svojem radu.	144 18,9	123 16,2	174 22,9	164 21,6	156 20,5	3,09	1,40
8.	Vjeruje u ispravnost mojih odluka u razredu.	65 8,5	60 7,9	148 19,4	211 27,7	277 36,4	3,76	1,26
9.	Pokazuje da ima povjerenje u moj rad.	66 8,7	69 9,1	132 17,3	187 24,6	307 40,3	3,79	1,30
10.	Pruž mi mogućnosti za stručno usavršavanje.	59 7,8	49 6,4	128 16,8	192 25,2	333 43,8	3,91	1,25
11.	Potiče moj profesionalni rast i razvoj.	75 9,9	67 8,8	168 22,1	150 19,7	301 39,6	3,70	1,33

Tablica 1. (nastavak)

12.	Daje mi prijedloge kako bih unaprijedio/la svoj rad i poučavanje.	150 19,7	118 15,5	198 26,0	142 18,7	153 20,1	3,04	1,39
13.	Odobrava mi slobodne dane za stručno usavršavanje.	79 10,4	65 8,5	155 20,4	197 25,9	265 34,8	3,66	1,32
14.	Daje dovoljno vremena za planiranje rada (npr. izradu izvedbenih kurikulumuma i dr.).	35 4,6	47 6,2	121 15,9	227 29,8	331 43,5	4,01	1,13
15.	Pruža mi dodatnu pomoć kad vidi da sam preopterećen/a poslom.	174 22,9	128 16,8	167 21,9	132 17,3	160 21,0	2,97	1,45
16.	Jednako raspoređuje sredstva, ali i nepopularne poslove svim učiteljima u školi.	204 26,8	121 15,9	132 17,3	142 18,7	162 21,3	2,92	1,50

Legenda: 1= uopće se ne slažem; 2= ne slažem se; 3= niti se slažem, niti se ne slažem; 4= slažem se; 5= u potpunosti se slažem; M= aritmetička sredina

Kod svih tvrdnji raspon je odgovora maksimalan, što indicira da tvrdnje dobro pokrivaju odgovore na svim stupnjevima slaganja (Tablica 1.). Najviše su procijenjene tvrdnje: 14. Daje dovoljno vremena za planiranje rada (npr. izradu izvedbenih kurikulumuma i dr.). ( $M = 4,01$ ,  $SD = 1,13$ ) i 10. Pruža mi mogućnosti za stručno usavršavanje. ( $M = 3,91$ ,  $SD = 1,25$ ). Planiranje rada obveza je svakog učitelja i odvija se na više razina: od godišnjeg planiranja, mjesečnog ili tjednog, pa sve do mikroplaniranja na dnevnoj razini. U tom dijelu radnih obveza učitelji su autonomni i imaju priliku osmisliti svoj odgojno-obrazovni rad tako da bude primjeren potrebama i mogućnostima razrednog odjela, ali i specifičnostima pojedinih učenika. Očito su ravnatelji svjesni činjenice da je planiranje iznimno važno te da učiteljima treba dati dovoljno vremena i stoga ne rade vremenski pritisak na njih. Nadalje, prema visokim procjenama učitelja, ravnatelji im pružaju mogućnost za stručno usavršavanje. Konstantno nadograđivanje kompetencija nužno je u svakoj profesiji, tako i u učiteljskoj. Brz razvoj znanosti, umjetnosti, tehnologije zahtijeva od učitelja da sudjeluju u organiziranim oblicima stručnog usavršavanja, ali i da se individualno usavršavaju ovisno o vlastitim preferencijama, potrebama i mogućnostima. Kako bi to uspjeli, potrebno je da ravnatelji pruže potporu u realizaciji tih aktivnosti, što i čine. U skladu s navedenim Fatih (2020) ističe da su sami učitelji odgovorni za svoj profesionalni razvoj, dok su ravnatelji škola rukovoditelji koji osiguravaju mogućnosti podrške u njihovu profesionalnom razvoju.



Najniže je procijenjena tvrdnja 16. *Jednako raspoređuje sredstva, ali i nepopularne poslove svim učiteljima u školi.* ( $M = 2,92$ ,  $SD = 1,50$ ). Preko jedne četvrtine učitelja (26,8 %) uopće se ne slaže s navedenom tvrdnjom, a njih 15,9 % ih se ne slaže, što ukazuje na veliko nezadovoljstvo raspodjelom sredstava i poslova. Doživljaj pravednosti iznimno je važan za zaposlenike. Na osnovi provedenoga istraživanja Zlatić i suradnici (2021) ukazuju da doživljaj pravednosti oblikuje pozitivne doživljaje organizacije, zadovoljava potrebu za razvojem pozitivne slike o sebi te tako vodi poistovjećivanju s organizacijom, a posredno i većoj radnoj angažiranosti zaposlenika. U skladu s navedenim, za učinkovito i kvalitetno funkcioniranje škola kao organizacija, ali i samih učitelja, nužno je povesti računa o pravednijoj distribuciji sredstava i poslova. I tvrdnja 15. *Pružila mi dodatnu pomoć kad vidi da sam preopterećen/a poslom.* ( $M = 2,97$ ,  $SD = 1,45$ ) niže je procijenjena. Velik dio učitelja smatra da ne dobiva pomoć ravnatelja u trenucima u kojima im je potrebna. Sigurno i sami ravnatelji imaju brojne obveze, zaduženja i aktivnosti koje moraju odraditi, ali učitelji od njih kao rukovoditelja očekuju da primijete kad su preopterećeni te da reagiraju i pruže im adekvatnu pomoć.

Valja naglasiti da dvije navedene nisko procijenjene tvrdnje imaju najveće standardne devijacije, što ukazuje na najveće raspršenje odgovora. Prema tome, dio učitelja iskazuje neslaganje, dok istovremeno i znatan dio iskazuje slaganje s navedenim tvrdnjama. To bi moglo upućivati na nejednak tretman učitelja, favoriziranje jednog dijela učitelja u odnosu na druge.

## Tablica 2.

*Deskriptivne vrijednosti skale Podrška ravnatelja (N = 761)*

	M	SD	Skewness	Kurtosis	min	max	Kolmogorov-Smirnov d index
Podrška ravnatelja	3,50	1,13	-,383	-,932	1,00	5,00	.093

Za skalu Podrška ravnatelja izračunan je prosječan rezultat temeljem tvrdnji koje ga sačinjavaju. Kao što je vidljivo u Tablici 2., riječ je o blago lijevo asimetričnoj distribuciji, što sukladno smjeru skale indicira pozitivne učiteljske procjene podrške ravnatelja. Nadalje, sukladno koeficijentu varijabilnosti riječ je o platikurtičnoj distribuciji, što ukazuje na nižu homogenost obilježja predmeta mjerenja. Prema Kolmogorov-Smirnovljevu testu rezultati značajno odstupaju od normalne distribucije. Ipak, skala ima zadovoljavajuće indekse asimetričnosti i spljoštenosti (Kline, 2011), a i uzorak je velik. Marusteri i Bacarea (2010) ističu da će *t-testovi* i ANOVA testovi ispravno ispitivati čak kada je distribucija samo približna Gaussovoj, posebno kad je uzorak velik (npr.  $N > 100$ ), što je ovdje slučaj. Stoga je u daljnjim obradama primijenjena parametrijska statistika.

**Tablica 3.***Vrijednosti t-testa razlika u Podršci ravnatelja s obzirom na radno mjesto (N = 761)*

	RN (n = 268)		PN (n = 493)		t	p	Cohen d
	M	SD	M	SD			
Podrška ravnatelja	3,50	1,10	3,51	1,15	-,057	,954	0,004

p &lt; 0.05

Kako bi se ispitale razlike u učiteljskim procjenama podrške ravnatelja ovisno o radnom mjestu, primijenjen je *t-test* (Tablica 3.). Prema dobivenim rezultatima, ne postoji statistički značajna razlika u procjeni podrške ravnatelja između učitelja razredne nastave i predmetne nastave.

Unatoč očekivanjima da će učitelji predmetne nastave podršku ravnatelja procijeniti nižom, to se nije dogodilo. Naime, u studijskim programima učitelja predmetne nastave znatnije su zastupljeni kolegiji kojima se razvijaju njihove stručne kompetencije, a u manjoj mjeri pedagoške. S druge strane, tijekom inicijalnog obrazovanja učitelji razredne nastave imaju više pedagoških kolegija i samim time stječu šire pedagoške kompetencije te se očekivalo da ne trebaju podršku ravnatelja u tolikoj mjeri koliko je trebaju učitelji predmetne nastave. Osim toga, razvojne karakteristike učenika mlađe školske dobi manje su izazovne za rad učitelja u odnosu na razvojne karakteristike učenika viših razreda osnovne škole koje poučavaju učitelji predmetne nastave. U višim razredima osnovne škole učenici nerijetko burno proživljavaju pubertet, teško se nose s autoritetima i očekivalo se da će učitelji predmetne nastave procijeniti podršku ravnatelja nedostatnom. Ipak, razlike u procjenama nisu se pokazale. Moguće je da ravnatelj dobro balansiraju između potreba razredne i predmetne nastave pružajući im upravo onoliko podrške i onu vrstu podrške koja im treba.

**Tablica 4.***Razlike u Podršci ravnatelja prema dobi učitelja – ANOVA*

	≤ 30 (n = 77)		31 – 40 (n = 270)		41 – 50 (n = 236)		51 – 60 (n = 160)		≥ 60 (n = 18)		F	p	eta <sup>2</sup>
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD			
podrška ravnatelja	3,66	1,16	3,52	1,11	3,39	1,89	3,55	1,01	3,58	1,39	1,133	,340	,006

p &lt; 0.05

Želeći odgovoriti na treći problem, uzorak je podijeljen prema dobi na pet skupina. Prvu skupinu činili su ispitanici do 30 godina starosti, drugu skupinu

ispitanici između 31 i 40 godina, treću skupinu između 41 i 50 godina, četvrtu skupinu između 51 i 60 godina, a petu skupinu ispitanici s više od 60 godina starosti.

Kako bi se izbjegao rizik od pogreške tipa jedan zbog niza ANOVA testova, rabila se Bonferroni korekcija. Za svaku zavisnu varijablu izračunalo se 10 razlika između svih parova skupina, pa bi vrijednost  $p$  od najmanje 0,005 za 5 % rizika i 0,001 za 1 % rizika trebalo smatrati značajnom. Kao što je vidljivo u Tablici 4. ne postoji statistički značajna razlika u procjeni podrške ravnatelja ovisno o dobi učitelja.

Valja napomenuti da su rezultati nekih istraživanja potvrdili razlike u podršci ravnatelja prema dobi učitelja. Tako su primjerice Sanchez i suradnici (2022) proveli istraživanje u Sjedinjenim Američkim Državama kako bi, između ostalog, ispitali percepcije nastavnika o vodstvu ravnatelja. Istraživanje je provedeno na uzorku od 334 ispitanika. Općenito, ispitanici su bili zadovoljni podrškom ravnatelja. Međutim, ustanovljene su određene razlike u percepciji podrške ravnatelja s obzirom na neke demografske varijable učitelja – učitelji koji su bili stariji od 41 godinu i imali više radnog staža percipirali su niže angažman i podršku ravnatelja u odnosu na mlađe kolege koji su bili početnici. Također, učitelji s nižom razinom obrazovanja (npr. prvostupnici) percipirali su podršku ravnatelja pozitivnijom u odnosu na učitelje s višom razinom obrazovanja.

**Tablica 5.**

*Razlike u Podršci ravnatelja prema duljini staža učitelja – ANOVA*

	0 – 10		11 – 20		21 – 30		> 30		<i>F</i>	<i>p</i>	<i>eta</i> <sup>2</sup>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
podrška ravnatelja	3,63	1,10	3,40	1,18	3,51	1,11	3,46	1,06	1,750	,155	,007

$p < 0.05$

Želeći utvrditi razlike u podršci ravnatelja prema duljini staža, učitelji su podijeljeni u četiri skupine: do 10 godina radnog iskustva, od 11 do 20 godina, od 21 do 30 godina te s više od 30 godina radnog iskustva.

Kako bi se izbjegao rizik od pogreške tipa jedan zbog niza ANOVA testova, rabila se Bonferroni korekcija. Za svaku zavisnu varijablu izračunalo se 6 razlika između svih parova skupina, pa bi vrijednost  $p$  od najmanje 0.008 za 5 % rizika i 0.002 za 1 % rizika trebalo smatrati značajnom. Rezultati u Tablici 5. ukazuju na to da ne postoji statistički značajna razlika u procjeni podrške ravnatelja ovisno o stažu učitelja. Ipak, učitelji s manje radnog staža procjenjuju podršku nešto višom, ali ne statistički značajno različitom. Moguće je objašnjenje da

ravnateljima daju podjednaku podršku svim učiteljima, ali ipak učiteljima početnicima i onima s malo staža zbog njihovog neiskustva pružaju veću podršku. Drugo je moguće objašnjenje da mlađi učitelji traže veću podršku zbog svoje nesigurnosti. Dobiveni rezultati nisu u skladu s istraživanjem koje su proveli Caspersen i Raaen (2014). Naime, kvantitativnim i kvalitativnim istraživanjem su dobili iznenađujuće otkriće da učitelji početnici dobivaju manje podrške nego što je dobivaju njihovi iskusni kolege. Nažalost, o nedostatku potrebne podrške učiteljima početnicima izvještavaju i druga istraživanja (Tschannen-Moran i Woolfolk Hoy, 2007). U budućim istraživanjima u hrvatskom odgojno-obrazovnom kontekstu bilo bi poželjno dodatnu pozornost posvetiti ovoj temi.

**Tablica 6.**

*Razlike u Podršci ravnatelja prema veličini škole – ANOVA*

	≤ 150 (n = 109)		151 – 300 (n = 165)		301 – 500 (n = 205)		501 – 750 (n = 186)		≥ 751 (n = 96)		F	p	eta <sup>2</sup>
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD			
podrška ravnatelja	3,73	1,15	3,52	1,13	3,44	1,09	3,56	1,12	3,24	1,16	2,712	,029	,014

$p < 0.05$

Prema broju učenika škole su podijeljene u 5 kategorija. Iz Tablice 6. vidljivo je da je u velikim školama, s više od 751 učenika, radi najmanji broj učitelja obuhvaćen uzorkom. Kako bi se izbjegao rizik od pogreške tipa jedan zbog niza ANOVA testova, rabila se Bonferroni korekcija. Za svaku zavisnu varijablu izračunalo se 10 razlika između svih parova skupina, pa bi vrijednost  $p$  od najmanje 0,005 za 5 % rizika i 0,001 za 1 % rizika trebalo smatrati značajnom (Tablica 6.). Dobiveni rezultati pokazuju kako nema statistički značajne razlike u procjeni podrške ravnatelja ovisno o veličini škole u kojoj učitelji rade. Svaka škola ima svoje specifičnosti te je moguće pretpostaviti da ih ravnatelji uspijevaju uzeti u obzir i pružiti potrebnu podršku. Dodatno, i lokalna zajednica mogla bi imati značajnu ulogu u pružanju potpore ravnateljima škola da svoju funkciju obnašaju kvalitetno i u skladu s očekivanjima djelatnika škola.

Ipak, rezultati istraživanja provedenog u Republici Hrvatskoj donose drukčije rezultate. Naime, ispitujući kako učitelji procjenjuju fleksibilnost i autoritativnosti ravnatelja na stratificiranom reprezentativnom uzorku osnovnih škola u Splitsko-dalmatinskoj županiji utvrđeno je da učitelji iz manjih škola (< 400 učenika) znatno niže procjenjuju obje varijable u odnosu na učitelje iz većih škola (> 800 učenika) (Blažević, 2014).

## ZAKLJUČAK

Istraživanje je pokazalo da učitelji u osnovnim školama procjenjuju podršku ravnatelja relativno visokom te da ne postoje razlike u procjenama ovisno o radnom mjestu, dobi učitelja, duljini radnog iskustva i veličini škole u kojoj rade. Prema dobivenim rezultatima evidentno je da učitelji percipiraju ravnateljevu podršku jednakom bez obzira na varijable koje su se uzele u obzir ovim istraživanjem. Navedeno bi se moglo tumačiti razvijenim kompetencijama ravnatelja za funkciju koju su preuzeli u vođenju škole. Svi ravnatelji moraju imati iskustvo rada u odgojno-obrazovnim ustanovama u trajanju od najmanje pet godina, što im je dobro polazište za razumijevanje nužnosti pružanja podrške učiteljima.

Dobiveni rezultati mogli bi poslužiti za osnaživanje kompetencija ravnatelja jer neke od tvrdnji su niže procijenjene što otvara prostor za poboljšanje. To se primarno odnosi na pravedniju distribuciju resursa i poslova te na pružanje pomoći učiteljima u trenucima kad su preopterećeni. Ravnatelji trebaju prepoznati takve situacije, a zatim djelovati, po mogućnosti što prije, kako bi se minimizirali mogući negativni učinci.

Prilikom interpretacije rezultata važno je uzeti u obzir i nekoliko ograničavajućih čimbenika. U prvom redu uzorak je bio prigodni te se nalazi ne mogu generalizirati. Nedostatak je istraživanja i u tome što se u obzir nisu uzele osobine ravnatelja. Tako Delgado (2014; prema Pažur i sur., 2020) naglašava da određena obilježja ravnatelja kao duljina iskustva na funkciji ravnatelja mogu djelovati na njihovu sposobnost prakticiranja vođenja škole. Osim toga, tu su još i varijable poput spola ravnatelja, dobi i staža, edukacije kojima su prisustvovali i slično, što se nije uzelo u obzir. Podrška ravnatelja i podrška ravnatelju mogle bi biti revezibilni procesi te bi buduća istraživanja mogla biti usmjerena na dublje ispitivanje njihova međudnosa. Stoga bi ovo istraživanje moglo biti poticaj za nova sveobuhvatnija istraživanja kojima bi se moglo doći do novih spoznaja.

## LITERATURA

- Anderson, N. R. i West, M. A. (1998). Measuring climate for work group innovation: development and validation of the team climate inventory. *Journal of Organizational Behavior*, 19(3), 235–258. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-1379\(199805\)19:3<235::AID-JOB837>3.0.CO;2-C](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-1379(199805)19:3<235::AID-JOB837>3.0.CO;2-C)
- Ashforth, B. E. i Kreiner, G. E. (2002). Normalizing emotion in organizations: Making the extraordinary seem ordinary. *Human Resource Management Review*, 12(2), 215–235. [https://doi.org/10.1016/S1053-4822\(02\)00047-5](https://doi.org/10.1016/S1053-4822(02)00047-5)
- Bafadal, I., Nurabadi, A., Sobri, A. Y. i Gunawan, I. (2019). The Competence of beginner principals as instructional leaders in primary schools. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 5(4), 625–639. [https://www.ijicc.net/images/vol5iss4/Pt\\_2/54217\\_Bafadal\\_2019\\_E\\_R.pdf](https://www.ijicc.net/images/vol5iss4/Pt_2/54217_Bafadal_2019_E_R.pdf)
- Becker, J. i Grob, L. (2021). *The School Principal and Teacher Retention*. Metropolitan Educational Research Consortium. [https://scholarscompass.vcu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1125&context=merc\\_pubs](https://scholarscompass.vcu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1125&context=merc_pubs)
- Berkovich, I. i Eyal, O. (2018). Principals' emotional support and teachers' emotional reframing: The mediating role of principals' supportive communication strategies. *Psychology in the Schools*, 55(7), 867–879. <https://doi.org/10.1002/pits.22130>
- Blažević, I. (2014). Rukovodeća uloga ravnatelja u školi. *Školski vjesnik*, 63(1–2), 7–21. <https://hrcak.srce.hr/123227>
- Bouchamma, Y., Basque, M. i Marcotte, C. (2014.) School management competencies: Perceptions and self-efficacy beliefs of school principals. *Creative Education*, 5(8), 580–589. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2014.58069>
- Bredeson, P. V. i Johansson, O. (2000). The school principal's role in teacher professional development. *Journal of In-Service Education*, 26(2), 385–401. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/1367458000200114>
- Brown, K. M. i Wynn, S. R. (2009). Finding, supporting, and keeping: The role of the principal in teacher retention issues. *Leadership and Policy in Schools*, 8(1), 27–63. <https://doi.org/10.1080/15700760701817371>
- Bush, T. i Glover, D. (2014). School leadership models: what do we know? *School Leadership & Management*, 34(5), 553–571. <https://doi.org/10.1080/13632434.2014.928680>
- Buchanan, J. (2012). Improving the quality of teaching and learning: A teacher-as-learner centred approach. *International Journal of Learning*, 18(10), 345–356. <https://doi.org/10.18848/1447-9494/CGP/v18i10/47764>
- Cahyono, A., Tuhuteru, L., Julina, S., Suherlan, S. i Ausat, A. (2023). Building a generation of qualified leaders: Leadership education strategies in schools. *Journal on Education*, 5(4), 12974–12979. <https://www.jonedu.org/index.php/joe/article/view/2289>
- Çalik, T., Sezgin, F., Kavgacı, H. i Kılınç, A.Ç. (2012). Examination of relationships between instructional leadership of school principals and self-efficacy of teachers

- and collective teacher efficacy. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(4), 2498–2504. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1002859>
- Cansoy, R. i Parlar, H. (2018). Examining the relationship between school principals' instructional leadership behaviors, teacher self-efficacy, and collective teacher efficacy. *International Journal of Educational Management*, 32(4), 550–567. <https://doi.org/10.3390/educsci14040431>
- Caspersen, J. i Raaen, F. D. (2014). Novice teachers and how they cope. *Teachers and Teaching*, 20(2), 189–211. <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2013.848570>
- Castro Silva, J., Amante, L. i Morgado, J. (2017). School climate, principal support and collaboration among Portuguese teachers. *European Journal of Teacher Education*, 40(4), 505–520. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1295445>
- Chen, C. C. (2024). Practice of leadership competencies by a principal: Case study of a public experimental school in Taiwan. *Asia Pacific Education Review*, 25, 159–170. <https://doi.org/10.1007/s12564-022-09813-1>
- Choi, J. (2006). A motivational theory of charismatic leadership: Envisioning, empathy, and empowerment. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 13(1), 24–43. <https://doi.org/10.1177/10717919070130010501>
- Cistone, P. J. i Stevenson, J. M. (2000). Perspectives on the urban school principalship. *Education and Urban Society*, 32(4), 435–442. <https://doi.org/10.1177/0013124500324001>
- Cohen, S. i Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310–357. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.98.2.310>
- Cosner, S. (2009). Building organizational capacity through trust. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 248–291. <https://doi.org/10.1177/0013161X08330502>
- Cosner S. (2011). Teacher learning, instructional considerations and principal communication: Lessons from a longitudinal study of collaborative data use by teachers. *Educational Management Administration & Leadership*, 39(5), 568–589. <https://doi.org/10.1177/1741143211408453>
- Çoban, Ö., Özdemir, N. i Bellibaş, M. Ş. (2023). Trust in principals, leaders' focus on instruction, teacher collaboration, and teacher self-efficacy: Testing a multilevel mediation model. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(1), 95–115. <https://doi.org/10.1177/1741143220968170>
- Dasborough, M. T. (2006). Cognitive asymmetry in employee emotional reactions to leadership behaviors. *The Leadership Quarterly*, 17(2), 163–178. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2005.12.004>
- Delgado, M. L. (2014). Democratic leadership in middle schools of Chihuahua Mexico: Improving middle schools through democracy. *Journal of International Education and Leadership*, 4(1), 1–11. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1136046.pdf>

- DiPaola, M. F. (2012). Conceptualizing and validating a measure of principal support. U M. F. DiPaola, P. B. Forsyth (ur.), *Contemporary Challenges Confronting School Leaders* (111–120). Information Age Publishing, Inc.
- Duffield, S., Wageman, J. i Hodge, A. (2013). Examining how professional development impacted teachers and students of U.S. history courses. *The Journal of Social Studies Research*, 37(2), 85–96. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2013.03.002>
- Đuranović, M., Klasnić, I. i Vidić, T. (2024). Principal support and teacher self-efficacy as predictors of collective teacher efficacy. *European Journal of Educational Research*, 13(2), 693–703. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.13.2.693>
- Engels, N., Hotton, G., Devos, G., Bouckenoghe, D. i Aelterman, A. (2008). Principals in schools with a positive school culture. *Educational Studies*, 34(3), 159–174. <https://doi.org/10.1080/03055690701811263>
- Fatih, M. (2020). School principal support in teacher professional development. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 9(1), 54–75. <http://dx.doi.org/10.17583/ijelm.2020.5158>
- Fosha, D. (2005). Emotion, true self, true other, core state: Toward a clinical theory of affective change process. *Psychoanalytic Review*, 92(4), 513–551. <https://doi.org/10.1521/prev.2005.92.4.513>
- Francis, O. B. i Oluwatoyin, F. C. (2019). Principals' personnel characteristic skills: A predictor of teachers' classroom management in ekiti state secondary school. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 7(1), 72–103. <http://dx.doi.org/10.17583/ijelm.2019.3573>
- Friend, M. P. i Cook, L. (2013). *Interactions: collaboration skills for school professionals*. Pearson.
- Gkolia, A. K., Charalampaki, C. i Belias, D. (2021). Principal's individualized support and teacher's self-efficacy: An empirical research. *Journal of Educational Research and Reviews*, 9(3), 53-60. [https://doi.org/10.33495/jerr\\_v9i3.21.103](https://doi.org/10.33495/jerr_v9i3.21.103)
- Goldring, E. B. i Pasternack, R. (1994). Principals' coordinating strategies and school effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 5(3), 239–253. <https://doi.org/10.1080/0924345940050303>
- Grinshtain, Y. i Gibton, D. (2018) Responsibility, authority, and accountability in school-based and non-school-based management: Principals' coping strategies. *Journal of Educational Administration*, 56(1), 2–17. <https://doi.org/10.1108/JEA-01-2017-0005>
- Gümüş, S., Şükrü Bellibaş, M., Şen, S. i Hallinger, P. (2024). Finding the missing link: Do principal qualifications make a difference in student achievement? *Educational Management Administration & Leadership*, 52(1), 28–51. <https://doi.org/10.1177/17411432211051909>
- Handford, V. i Leithwood, K. (2013). Why teachers trust school leaders. *Journal of Educational Administration*, 51(2), 194–212. <https://doi.org/10.1108/09578231311304706>
- House, J. S. (1981). *Work stress and social support*. Addison-Wesley.



- Hughes, A. L., Matt, J. J. i O'Reilly, F. L. (2015). Principal support is imperative to the retention of teachers in hard-to-staff schools. *Journal of Education and Training Studies*, 3(1), 129–134. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1054905.pdf>
- Karacabey, M. F. (2021). School principal support in teacher professional development. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 9(1), 54–75. <https://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/ijelm/article/view/5158>
- Kline, R. (2011). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (3. izd.) The Guilford Press.
- Kovač, V. i Pažur, M. (2021). Aktivnosti i obilježja instruktivskog školskog vođenja iz perspektive ravnatelja osnovnih škola. *Školski vjesnik*, 70(2), 5–29. <https://doi.org/10.38003/sv.70.2.1>
- Lazaridou, A. i Beka, A. (2015). Personality and resilience characteristics of Greek primary school principals. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(5), 772–791. <https://doi.org/10.1177/1741143214535746>
- Lee, S. W. i Mao, X. (2023). Recruitment and selection of principals: A systematic review. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(1), 6–29. <https://doi.org/10.1177/1741143220969694>
- Leithwood, K. A. (2014). The principal's role in teacher development. U M. Fullan (ur.) *Teacher development and educational change* (1. izd., 86–103). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315870700>
- Leithwood, K., Patten, S. i Jantzi, D. (2010). Testing a conception of how school leadership influences student learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 671–706. <https://doi.org/10.1177/0013161X10377347>
- Li, L. i Liu, Y. (2020). An integrated model of principal transformational leadership and teacher leadership that is related to teacher self-efficacy and student academic performance. *Asia Pacific Journal of Education*, 42(4), 661–678. <https://doi.org/10.1080/02188791.2020.1806036>
- Littrell, P. C. (1992). *The effects of principal support on general and special educators' stress, job satisfaction, health, school commitment, and intent on staying in teaching* [doktorska disertacija]. Blacksburg, VA: Virginia Polytechnic Institute and State University. <https://vtechworks.lib.vt.edu/server/api/core/bitstreams/db8498e7-a8ba-4f6f-b69d-db9d35545fe2/content>
- Littrell, P. C., Billingsley, B. S. i Cross, L. H. (1994). The effects of principal support on special and general educators' stress, job satisfaction, school commitment, health, and intent to stay in teaching. *Remedial and Special Education*, 15(5), 297–310. <https://doi.org/10.1177/074193259401500505>
- Liu, S., Hallinger, P. i Feng, D. (2016). Supporting the professional learning of teachers in China: Does principal leadership make a difference? *Teaching and Teacher Education*, 59, 79–91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.023>
- Matijević, M., Bilić, V. i Opić, S. (2016). *Pedagogija za učitelje i nastavnike*. Školska knjiga.

- Marusteri, M. i Bacarea, V. (2010). Kako odabrati pravi test za procjenu statističke značajnosti razlike između skupina?. *Biochemia Medica*, 20(1), 15–32. <https://hrcak.srce.hr/47847>
- Mehdinezhad, V. i Mansouri, M. (2016). School principals' leadership behaviours and its relation with teachers' sense of self-efficacy. *International Journal of Instruction*, 9(2), 51–60. [https://www.e-iji.net/dosyalar/iji\\_2016\\_2\\_4.pdf](https://www.e-iji.net/dosyalar/iji_2016_2_4.pdf)
- Moller, J. (2009). School leadership in an age of accountability: Tension between managerial and professional accountability. *Journal of Educational Change*, 10(1), 37–46. <http://dx.doi.org/10.1007/s10833-008-9078-6>
- Mulford, B., Edmunds, B., Kendall, L., Kendall, D. i Bishop, P. (2008). Successful school principalship, evaluation and accountability. *Leading and Managing*, 14(2), 19–44. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.777901637615961>
- Mustamin, Y. M. (2012). The competence of school principals: What kind of need competence for school success? *Journal of Education and Learning*, 6(1), 33–42. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v6i1.188>
- Nuswanto, P., Marsinah, M., Iqbal, M., Rahmi, E. i Purwanto, M. B. (2023). School principal leadership style in improving teacher professionalism. *International Journal of Technology and Education Research*, 1(02), 19–27. <https://e-journal.citakonsultindo.or.id/index.php/IJETER/article/view/305>
- Olsen, A. A. i Huang, F. L. (2018). Teacher job satisfaction by principal support and teacher cooperation: Results from the Schools and Staffing Survey. *Education Policy Analysis Archives*, 27(11), 1–31. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4174>
- Pažur, M., Domović, V. i Kovač, V. (2020). Demokratska školska kultura i demokratsko školsko vođenje. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 22(4), 1137–1164. <https://doi.org/10.15516/cje.v22i4.4022>
- Peko, A., Mlinarević, V. i Gajger, V. (2009). Učinkovitost vođenja u osnovnim školama. *Odgovorne znanosti*, 11 (2 (18)), 67–84. <https://hrcak.srce.hr/48442>
- Rothmann, S. i Fouché, E. (2018). School principal support, and teachers' work engagement and intention to leave: The role of psychological need satisfaction. U M. Coetzee, I. Potgieter, N. Ferreira (ur.), *Psychology of Retention* (137–156). Springer: Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-98920-4\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-319-98920-4_7)
- Sanchez, J. E., Paul, J. M. i Thornton, B. W. (2022). Relationships among teachers' perceptions of principal leadership and teachers' perceptions of school climate in the high school setting. *International Journal of Leadership in Education*, 25(6), 855–875. <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1708471>
- Schulte, D. P., Slate, J. R. i Onwuegbuzie, A. J. (2010). Characteristics of effective school principals: A mixed-research study. *Alberta Journal of Educational Research*, 56(2). <https://doi.org/10.11575/ajer.v56i2.55397>
- Sekulić Erić, I. (2023). *Priručnik za polaganje stručnog ispita pripravnika u osnovnim i srednjim školama*. Zadržna štampa.

- Şemin F. K. (2019). Competencies of principals in ensuring sustainable education: Teachers' views. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 8(2), 201–212. <https://doi.org/10.11591/ijere.v8i2.18273>
- Singh, K. i Billingsley, B. (1998). Professional support and its effects on teachers' commitment. *The Journal of Educational Research*, 91(4), 229–239. <http://www.jstor.org/stable/27542159>
- Slišković, A., Burić, I. i Knežević, I. (2016). Zadovoljstvo poslom i sagorijevanje na poslu kod učitelja: važnost podrške ravnatelja i radne motivacije. *Društvena istraživanja*, 25(3), 371–392. <https://doi.org/10.5559/di.25.3.05>
- Smith, C. i Gillespie, M. (2007). Research on Professional Development and Teacher Change: Implications for Adult Basic Education. U J. Comings, B. Garner, & C. Smith, (ur.), *Review of Adult Learning and Literacy* (205–244). Lawrence Erlbaum Associates.
- Stronge, J. H. i Xu, X. (2021). *Qualities of effective principals* (2. izd.). ASCD. [Qualities-of-Effective-Principals-2ed-sample-chapters.pdf](https://www.ascd.org/Qualities-of-Effective-Principals-2ed-sample-chapters.pdf) (ascd.org)
- Staničić, S. (2000). *Vođenje odgojno-obrazovne djelatnosti u školi* [doktorska disertacija, Sveučilište u Rijeci]. Repozitorij Filozofskog fakulteta u Rijeci. <https://libraries.uniri.hr/cgi-bin/unilib.cgi?form=D1100325061>
- Tschannen-Moran, M., i Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944–956. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>
- Villarreal, E. (2023). Analyzing teacher burnout through principal leadership behaviors. U E. A. Singer, M. J. Etchells i C. J. Craig (ur.), *Drawn to the Flame* (Advances in Research on Teaching, Vol. 45, pp. 149–168). Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S1479-368720230000045010>
- Youngs, P. i King, M. B. (2002). Principal leadership for professional development to build school capacity. *Educational Administration Quarterly*, 38(5), 643–670. <https://doi.org/10.1177/0013161X02239642>
- Zepeda, S. J. (2012). *Professional Development: What Works* (3. izd.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315386744>
- Zlatić, L., Sušanj, Z. i Jakopec, A. (2021). Uloga doživljaja pravednosti, ugleda organizacije i identifikacije s organizacijom u objašnjenju angažiranosti zaposlenika. *Društvena istraživanja*, 30(3), 571-592. <https://doi.org/10.5559/di.30.3.06>