

Democratic school leadership: Analysis of current researches and open issues

Pažur, Monika; Kovač, Vesna

Source / Izvornik: **Metodički ogledi : časopis za filozofiju odgoja, 2019, 26, 33 - 60**

Journal article, Published version

Rad u časopisu, Objavljena verzija rada (izdavačev PDF)

<https://doi.org/10.21464/mo.26.1.5>

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:186:333380>

Rights / Prava: [In copyright](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2022-06-25**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences - FHSSRI Repository](#)



DEMOKRATSKO ŠKOLSKO VOĐENJE: ANALIZA DOSADAŠNJIH ISTRAŽIVANJA I OTVORENA PITANJA

Monika Pažur¹, Vesna Kovač²

¹ Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska

² Filozofski fakultet, Sveučilište u Rijeci, Hrvatska

monika.pazur@ufzg.hr; vkovac@ffri.hr

Primljeno: 14. 11. 2018.

Razvoj suvremenog demokratskog društva temelji se na integriranju temeljnih demokratskih vrijednosti u sve njegove sfere i dimenzije, pa tako i u područje odgoja i obrazovanja. Ovakvi se zahtjevi stavljaju i pred škole, a pritom se ključna uloga daje ravnatelju, koji je nositelj i voditelj svake inovacije u svojoj školi (Fullan, 2005; 2007; Bush i Middlewood, 2013; Pont, Nusch i Moorman, 2008; Stein, 2015). Jedan od tipova školskog vođenja koji odgovara ovim zahtjevima naziva se demokratsko školsko vođenje, čiji razvoj s jedne strane utječe na razvoj školske kulture koja se temelji na demokratskim vrijednostima i demokratskim normama, dok s druge strane, ono omogućuje svim uključenima, učenicima i odraslima, stjecanje znanja i razvoj vještina koje će ih učiniti aktivnim građanima. Cilj ovoga rada je analizirati dosadašnje spoznaje u području specifičnog tipa školskog vođenja pod nazivom demokratsko školsko vođenje. Posebna pozornost usmjerit će se na teorijsko-praktičnu operacionalizaciju konstrukta demokratskog školskog vođenja u dosadašnjim istraživanjima. Predstaviti će se i analizirati istraživanja koja nude odgovore na pitanja zašto razvijati demokratsko školsko vođenje, kako se ono može razvijati te koja je njegova uloga u razvoju demokratske školske zajednice.

Ključne riječi: demokratsko školsko vođenje, demokratske vrijednosti, podijeljeno vođenje, ravnatelj, školska kultura

1. Uvod

Suvremeno demokratsko društvo razvija se svakodnevnim njegovanjem temeljnih demokratskih vrijednosti, kao što su jednakopravnost

i pravednost. Ove vrijednosti trebaju biti integrirane u sve sfere i dimenzije jednog društva, pa tako i u područje odgoja i obrazovanja. Odgojno-obrazovna politika prepoznaje značaj ovih vrijednosti te stoga od odgojno-obrazovnih institucija zahtjeva da krenu na put promjena koje će ih učiniti otvorenim, fleksibilnim i uključivim. Ovakvi se zahtjevi stavljaju i pred škole od kojih se traži da napuste tradicionalne hijerarhijske strukture te temelje svoj rad na uvažavanju različitosti, poštivanju tuđih mišljenja i davanju prilika za slobodu istraživanja svih njenih aktera. Istinska i održiva promjena škola nužno proizlazi iz škole same i uključuje sve njezine aktore (Fullan, 2005; 2007). Pritom, ključna se uloga daje ravnatelju, koji je nositelj i voditelj svake inovacije u svojoj školi (Fullan, 2005; 2007; Bush i Middlewood, 2013; Pont, Nusch i Moorman, 2008; Stein, 2015).

Rezultati istraživanja vođenja škola (Bush, 2003; Bush i Middlewood, 2013; Pont, Nusch i Moorman, 2008; Stein, 2015) koji pokazuju kako klasični modeli vođenja škole više nisu u najboljem interesu škola, pretaču se i na aktualne strateške dokumente u području obrazovanja, na međunarodnoj i nacionalnoj razini. Vodeće međunarodne organizacije koje djeluju u području vanjskog vrednovanja i razvoja odgoja i obrazovanja ističu kako školsko vođenje mora postati participativno i uključivo. Rezultati OECD-ova PISA istraživanja već 2012. godine kao jedan od ključnih čimbenika uspješnih škola ističu distribuirano vođenje, u kojemu se učiteljima i drugim dionicima daju mogućnosti oblikovanja i raspravljanja o školskim ciljevima i razvoju školskog kurikulumu (OECD, 2013). Imajući na umu da dio država značajno zaostaje ili nailazi na probleme u procesu razvoja distribuiranog vođenja (Europska komisija, 2013), UNESCO (2016) donosi istraživački izvještaj kojim ističe važnost provođenja reforme u vodećim pozicijama škola. UNESCO (2016) tvrdi kako je velika povezanost vođenja škola i uspješnosti tih škola ključan razlog za uvođenje promjena u vođenju škola na nacionalnoj, regionalnoj i međunarodnoj razini, koje se trebaju temeljiti na rezultatima istraživanja, novim saznanjima i primjerima dobre prakse. Hrvatska odgojno-obrazovna politika prati ove europske trendove. Strategija tehnologije, odgoja i obrazovanja i znanosti (2014: 12) kao jedan od temeljnih elemenata vizije obrazovanja naglašava da »... odluke će se donositi na demokratski način uz sudjelovanje svih ključnih čimbenika, škole i nastavnici bit će samostalni u osmišljavanju svojeg rada...«

Imajući na umu suvremene trendove u području demokratizacije odgojno-obrazovnih institucija i procesa školskog vođenja, u ovome se radu analiziraju dosadašnje spoznaje u području specifičnog tipa školskog vođenja pod nazivom *demokratsko školsko vođenje*. Posebna pozornost usmjerit će se na teorijsko-praktičnu operacionalizaciju konstrukta demokratskog školskog vođenja u dosadašnjim istraživanjima. Predstavit će se i analizirati istraživanja koja nude odgovore na pitanja zašto razvijati demokratsko školsko vođenje, kako se ono može razvijati te koja je njegova uloga u razvoju demokratske školske zajednice.

2. Školsko vođenje

U literaturi iz područja školskog vođenja zabilježeno je mnogo definicija ovog pojma. Pont, Nusch i Moorman (2008) školsko vođenje smatraju procesom namjernog utjecaja na druge, temeljenog na artikuliranim ciljevima i rezultatima koji se nastoje ostvariti. Vrlo slično ovome govori i Gardner (2007), koji vođenje smatra procesom uvjeravanja ili primjerom kako pojedinac (ili tim) potiče grupu da ostvari ciljeve postavljene od strane voditelja samostalno ili zajednički s njegovim sljedbenicima. Kouzes i Posner (2007) vođenje nazivaju odnosom između onih koji teže tome da vode i onih koji ih odlučuju slijediti, dok Stein (2015) vođenje naziva planiranjem, usmjeravanjem, kontroliranjem i organiziranjem, prožeto utjecajem na ljude i inspiriranjem ljudi na uspjeh. Elementi ovih definicija vidljivi su i u objedinjujućoj definiciji školskog vođenja Busha i Middlewooda (2013) koji navode da školsko vođenje sadrži tri dimenzije: utjecaj jedne ili više osoba na pojedince ili grupe ljudi kako bi se organizirale aktivnosti i odnosi unutar određene grupe ili organizacije, temelj na osobnim i profesionalnim vrijednostima te postojanje razvijene i artikulirane vizije pojedinca o organizaciji. Bush (2003), kao jedan od vodećih autora u području vođenja, nakon pregleda niza definicija i elemenata vezanih uz pojam vođenja govori o vođenju kao procesu utjecaja koji vodi k ostvarivanju željenih ciljeva. Ono uključuje inspiriranje i pružanje podrške drugima na putu ostvarenja ranije artikulirane vizije škole koja se temelji na jasnim osobnim i profesionalnim vrijednostima.

Može se zaključiti da autori govore o nekoliko neizostavnih elemenata konstrukta školskog vođenja: utjecaju jedne ili više vodećih osoba na sljedbenike te vođenje i koordiniranje tih osoba na putu prema ostva-

renju unaprijed postavljenih ciljeva. Suvremeno školsko vođenje donosi i element suradnje i participativnosti, koji podrazumijeva motiviranje i usmjeravanje drugih na ostvarenje zajednički postavljenih ciljeva, kao i dijeljenje odgovornosti više ljudi za procese vođenja.

2.1. Tipovi školskog vođenja s obzirom na odnos voditelja prema svojim sljedbenicima i u odnosu na broj uključenih osoba u vođenje

Zbog velike povezanosti školskog vođenja i uspješnosti škola (Fullan, 2007; Pont, Nusch i Moorman, 2008; Bush i Middlewood, 2013) brojni istraživači školskog vođenja uočavaju i razvijaju tipove vođenja, kako bi otkrili koji tipovi pospješuju učenikovo učenje te time škole čine uspješnijima (Bush i Glover, 2003; Collins, 2007; Bass i Bass, 2008; Pont, Nusch i Moorman, 2008; Goleman, Boyatzis i McKee, 2012; Bush i Middlewood, 2013). Velika se važnost pridaje tipu vođenja koji će voditelj škole primarno odabrati zbog toga što se pretpostavlja da tip vođenja određuje koliko će uspješno voditelj škole obavljati svoj posao (Engles i sur., 2008), ali i zbog moguće povezanosti odabranog tipa vođenja i školske kulture (McCarley, Peters i Decman, 2014). Zanimljivo je prikazati tipologije koje prate odnos voditelja škole prema svojim sljedbenicima (Bass i Bass, 2008; Goleman, Boyatzis i McKee, 2012) i broj uključenih osoba u vođenje (Bush i Glover, 2003; Collins, 2007; Pont, Nusch i Moorman, 2008; Bush i Middlewood, 2013), s obzirom da neke dimenzije navedenih tipova vođenja dijelom opisuju demokratsko školsko vođenje.

Kada autori govore o odnosu voditelja škole prema svojim sljedbenicima, često govore u kontekstu »demokratskog« vođenja, kojeg stavljaju u odnos s nekim drugim tipom, uglavnom »autoritarnim« vođenjem. O tome su promišljali Bass i Bass (2008), suprotstavljajući ova dva termina. Demokratskim vođenjem smatraju ono vođenje koje je orijentirano na zaposlenike, odnose i zadovoljavanje potreba svih članova, koje je obzirno, podržavajuće, otvoreno, informalno i toplo. Njegova temeljna karakteristika u odnosu na autoritarni stil je ta da je orijentirano na ljude. S druge pak strane, autoritarno vođenje je orijentirano na posao, strukturu, zadatke, u njemu se primjenjuje kažnjavanje, zatvoreno je, formalno i hladno. Stavljajući u odnos uspješnost ova dva tipa vođenja, autori navode kako su, gledajući dugoročno, pozitivni efekti

demokratskog vođenja i više nego očiti, posebno jer su razvoj zaposlenika, predanost, lojalnost i uključenost važni za produktivnost. No, ipak autori navode kako su u brojnim situacijama s kojima se svakodnevno suočava voditelj škole neke metode koje opisuju autokratskog voditelja učinkovitije u obavljanju kratkoročnih zadataka (primjerice, kad treba donijeti odluku u kratkom vremenskom roku). Ovisno o tome kako se voditelj može odnositi prema onima koje vodi, Goleman, Boyatzis i McKee (2012) razlikuju šest tipova školskog vođenja.¹ Upravo kao jedan od stilova vođenja ovi autori prepoznaju demokratsko školsko vođenje, koje razlikuju od preostalih pet po tome što se u isticanju obilježja odnosa između voditelja i drugih ljudi teži konsenzusu, odnosno uvažavanju mišljenja svih uključenih u proces odlučivanja.

S obzirom da je jedan od vodećih trendova u području školskog vođenja upravo distribucija odgovornosti na veći broj osoba, dio autora prilikom izrade tipologije školskog vođenja uzima u obzir taj element kao ključan kriterij. Tipologija s ovim kriterijem razvijena je u engleskom odgojno-obrazovnom sustavu, gdje Pont, Nusch i Moorman (2008) razlikuju pet modela vođenja ovisno o broju i načinu uključenih dionika. Ovi autori svoju tipologiju predstavljaju u kontekstu vremena, odnosno kao razvoj školskog vođenja od tradicionalnog modela, gdje je voditelj škole vodeći učitelj (ravnatelj), preko menadžerskog modela, u kojem su u vodstvu uz vodećeg učitelja uključeni i su-voditelji i osoblje s duljim radnim stažem, do tri tipa podijeljenog vođenja (multi-agencijski model, ujedinjeni model i sistematski model). Posljednja tri tipa razlikuju se ovisno o tome tko je još uključen u vođenje, gdje autori vide opciju da uz voditelja škole postoje su-voditelji i voditelji za određene sadržaje (multi-agencijski model), da postoji podijeljeno vodstvo između nekoliko škola u školskom okružju uz podijeljeno srednje vodstvo i konzultante-učitelje (ujedinjujući model) te da se uključuju voditelji konzultanti i virtualni voditelji za određene uvjete (sistematski model). Collins (2007) je također razvio tipologiju školskog vođenja, u kojoj predstavlja pet stupnjeva školskog vođenja. Svaki od stupnjeva ima naglasak na ulozi školskog voditelja, gledajući u kojoj mjeri on uspijeva

¹ U ovoj kategorizaciji demokratskom stilu vođenja suprotstavljeni su sljedeći: *korektivan*, koji opisuje voditelja izjavom »radi kako ti kažem«; *autoritaran*, ili »pođi sa mnom« (prema voditeljevoj viziji); *afilijativan*, koji njeguje model »ljudi dolaze prvi«; u *tempu*, koji postavlja visoke standarde i u kojem voditelj potiče ostale »da učine kao i on i to sada«; te *trenerski* koji »trenira« ljude za budućnost potičući ih da »probaju ovo«.

uključiti druge u ostvarenje postavljenih ciljeva. Autor jasno rangira tipove vođenja, ističući one na najnižem stupnju kao najmanje uspješne, a najuspješnijim smatra tip vođenja na petom stupnju predložene piramide, gdje Collins (2007) prepoznaje ono vođenje koje putem svih prethodnih stupnjeva (marljivim radom, znanjem, sposobnostima, timskim radom, organiziranjem ljudi, zajednički postavljenim ciljevima) stvara održivo uspješnu školsku kulturu. Posebno naglašava kako ovaj tip vođenja podrazumijeva podijeljeno vođenje, a time i distribuciju odgovornosti između članova institucije. Bush i Middlewood (2013) napravili su iscrpnu tipologiju školskog vođenja u odnosu na kriterij usmjerenosti fokusa voditelja. U tipologiji od deset tipova vođenja, prepoznaju i onaj u kojemu je fokus voditelja upravo na disperziji odgovornosti na više osoba. Jedan od tipova vođenja je menadžersko vođenje, čiji je fokus na ispunjavanju zadataka unutar određenog hijerarhijskog okvira, što pretpostavlja nepostojanje disperzije odgovornosti prema ekspertizi. S druge pak strane, distribuirano školsko vođenje ima fokus upravo na tome da vođenje ne zavisi o formalnim ulogama, već o ekspertizi osoba. Element podjele vođenja na više osoba vidljiv je kod ovih autora i u participativnom tipu vođenja, kojem je u fokusu zajedničko donošenje odluka svih članova zajednice. Ovaj tip vođenja temelji se na pretpostavki da će zajedničko donošenje odluka doprinijeti unapređenju uspješnosti škole te opravdati temeljne demokratske principe. U njemu mogu sudjelovati svi dionici koji su zainteresirani za donošenje određene odluke. Ostali tipovi školskog vođenja Busha i Middlewooda (2013) mogu i ne moraju uključivati elemente podijeljenog vođenja, no u spomenutim tipovima je specifičan fokus voditelja škole na tome da postoji jasna hijerarhija ili da postoji disperzija odgovornosti i moći. Vrlo sličnu tipologiju školskog vođenja donose i Bush i Glover (2003), također se vodeći fokusom voditelja škola. Ovi autori izrijeком prepoznaju kao jedan od tipova školskog vođenja demokratsko školsko vođenje, kao vođenje u kome postoji podjela uloga u vođenju između više jednakopravnih sudionika. Ono se razlikuje od distribuiranog vođenja, koje prema ovim autorima podrazumijeva da više ljudi djeluje zajedno, nasuprot opciji kada školu vodi samo jedna osoba.

Međutim, važno je obratiti pozornost ne samo na to koliko je osoba uključeno u neki tip vođenja, već i na to koje sve osobe imaju priliku biti uključene (unutar/izvan škole) i na koje načine. Upravo će se na ova pitanja u kontekstu demokratskog školskog vođenja odgovoriti u nastavku rada.

3. Demokratsko školsko vođenje: teorijsko praktična operacionalizacija konstrukta²

Autori koji se bave demokratskim školskim vođenjem (Williams, 1989; Goleman i sur., 2002; Riley, 2003; Begley i Zaretsky, 2004; Woods, 2005; Møller, 2006; Moos i Huber, 2007; Woods, 2007; Woods i Gronn, 2009; Brooks i Kensler, 2010; Hope, 2012; Kensler i Woods, 2012; Mncube, Davies i Naidoo, 2015) slažu se da je njegova ključna karakteristika ta da ono podrazumijeva podjelu odgovornosti i uključivanje većeg broja ljudi u procese vođenja. Međutim, ovu karakteristiku imaju i neki drugi tipovi školskog vođenja. Kako bi se konstrukt demokratskog školskog vođenja preciznije opisao u odnosu na ostale tipove podijeljenog školskog vođenja, ono će se definirati kroz tri sadržajna fokusa: model podijeljenog demokratskog školskog vođenja i njegovi ključni akteri, ciljevi demokratskog školskog vođenja te sličnosti i razlike s distribuiranim školskim vođenjem.

Woods (2005) opisuje demokratsko školsko vođenje kao vođenje u kojem poticaj i smjer za razvoj organizacije proizlaze iz grupe te čije značenje nadilazi tek skupinu pojedinaca koji je sačinjavaju. U ovom tipu vođenja događa se cirkulacija inicijative, koja se od voditelja prenosi na kolege koji reaguju, odgovaraju i dodaju nešto postojećoj inicijativi i/ili pokreću vlastite inicijative. Tijekom tog procesa uključivanje raznih aktera, koji preuzimaju ulogu voditelja, čini kontinuiranu cirkulaciju mogućom. Ovaj autor prepoznaje dvije niti podijeljenog demokratskog vođenja: *stvaranje demokracije* i *practiciranje demokracije*. Stvaranje demokracije pretpostavlja osiguranje uvjeta za poticanje demokratskih procesa i participaciju. Ključni akteri za stvaranje demokracije su oni koji se nalaze na pozicijama vođenja i posjeduju institucionalni autoritet. S druge strane, u practiciranju demokracije, koja sadrži disperzirano djelovanje demokratskog vođenja i inicijativa na članove zajednice, očekuje se uključivanje svih u debate, u predloženu promjenu, kolektivno donošenje odluka, glasovanje i slično. Møller (2006) objašnjava da demokratsko školsko vođenje predstavlja mrežu odnosa između osoba, struktura i kultura. Otvara se pitanje tko

² Dubinsko razumijevanje demokratskog školskog vođenja zahtijevalo bi dodatni prikaz definiranja različitih modela demokracije, kao i suprotstavljanje ideje »demokracije« s idejom »meritokracije«, što prelazi okvire ovog rada. Zanimljivu raspravu o ovim idejama nudi Woods (2005, 1–18).

su to *svi*, odnosno koje su to osobe koje sudjeluju u demokratskom školskom vođenju. Moos i Huber (2007) govoreći o podjeli odgovornosti u demokratskom školskom vođenju navode kako vođenje više nije statički povezano s hijerarhijskim statusom individua, već dopušta sudjelovanje u različitim područjima što većeg broja zaposlenika. Slično navodi i Williams (1989) koji također stavlja naglasak na dijeljenje vođenja na učitelje. Međutim, najveći broj autora kao ključne aktere u procesima donošenja odluka prepoznaje učitelje i učenike (Riley, 2003; Woods, 2005; Møller, 2006; Moos i Huber, 2007; Woods, 2007; Brooks i Kensler, 2010; Hope, 2012; Kensler i Woods, 2012; Mncube, Davies i Naidoo, 2015), dok manji dio autora kao ključne aktere spominje i roditelje (Begley i Zaretsky, 2004).

Zaključno, uz element podijeljenog školskog vođenja dodatni element demokratskog školskog vođenja je razbijanje postojećih hijerarhijskih struktura u školi, što se manifestira putem cirkulacionog pokretanja i preuzimanja inicijativa u procesima razvoja škole raznih zainteresiranih aktera (primarno učitelja i učenika). Pitanje koje se otvara je što povezuje i što usmjerava sve te inicijative, započinjane i vođene od strane raznih aktera. Odgovor na to pitanje, koje omogućava bolje razumijevanje konstrukta demokratskog školskog vođenja, može se izdvojiti iz prikaza rasprava o cilju i svrsi demokratskog školskog vođenja.

Woods (2005; 2007), najcitiraniji autor u ovom specifičnim području, daje vrlo iscrpno određenje ciljeva demokratskog školskog vođenja. Kao jedan od općih ciljeva ovoga tipa vođenja navodi usmjeravanje razvoja školske kulture prema zajedničkoj viziji i vrijednostima koje se temelje na demokratskim idealima i praksama. Također smatra kako je cilj demokratskog školskog vođenja razvoj okruženja u kojemu se osobe potiču na traganje i imaju podršku u potrazi za univerzalnim dobrom te u kojem se dijalogom smanjuju postojeće raznolikosti. Nadalje, cilj demokratskog školskog vođenja je stvaranje okruženja u kojem osobe aktivno doprinose razvoju odnosa, institucije i školske kulture, a pritom im se omogućuje osobni i profesionalni rast. Naposljetku, cilj demokratskog školskog vođenja je smanjenje kulturnih i materijalnih nejednakosti te promoviranje poštivanja raznolikosti i socijalne pravde. Vrlo sličan cilj prepoznaje i Riley (2003) koja temeljnom svrhom demokratskog školskog vođenja smatra razvoj okruženja koje je poticajno i izazovno za učenje učenika i učitelja te koje teži demokraciji i njeguje ju. Razvoj specifičnog okruženja kao cilj demokratskog školskog vođenja

navodi i Møller (2006) koji ističe da ovaj tip vođenja razvija prilike za kritičko promišljanje o učenju učenika kao i o učenju odraslih, razvija okruženje koje obuhvaća pluralnost i razlike te stimulira i njeguje razvoj učenika kao osoba i građanina. Autori Kensler i Woods (2012) prilikom određenja svrhe demokratskog školskog vođenja usmjereni su upravo na učenike kao buduće građanine. Stoga temeljnim ciljem demokratskog školskog vođenja smatraju razvoj učenika i zaposlenika škole kao aktivnih sudionika u stvaranju njihovih života i okruženja. Naglasak na građanskoj kompetenciji učenika i zaposlenika imaju i Moos i Huber (2007) koji navode kako je cilj demokratskog školskog vođenja osnaživanje zaposlenika i učenika za preuzimanje odgovornosti za učenje, djelovanje i suradnju unutar i izvan škole. Na taj se način ostvaruje i indirektan cilj, a to je da učenici postaju aktivni građani svojih zajednica te posljedično i (budući) aktivni građani društva. Zaključno, mogu se istaknuti dva temeljna usmjerenja autora prilikom određenja cilja demokratskog školskog vođenja: razvoj demokratskog školskog okruženja koje se temelji na demokratskim vrijednostima i svakodnevnom prakticiranju demokratskih praksi (Riley, 2003; Woods, 2005; Møller, 2006; Woods, 2007) i razvoj aktivnih građanina društva (Moos i Huber, 2007; Kensler i Woods, 2012).

Naposljetku, dodatno određenje demokratskog školskog vođenja može se napraviti putem pregleda sličnosti i razlika s distribuiranim školskim vođenjem, tipom vođenja koji se najčešće spominje uz elemente podjele odgovornosti za vođenje na veći broj ljudi. Woods i Gronn (2009) raspravljaju o povezanosti između ova dva tipa vođenja te navode kako su njihovi zajednički temeljni elementi razvoj samouprave, zaštita od proizvoljne moći te legitimnost koja se temelji na konsenzusu. Iz tog razloga oba tipa vođenja mogu doprinijeti povećanju uspješnosti škola u tome što njeguju podijeljeno vođenje. Međutim, autori tvrde kako je demokratsko vođenje uspješnije jer je primarno orijentirano na razvoj pojedinca i njegovog potencijalnog doprinosa na razvoj škole, a distribuirano vođenje bilo bi podjednako uspješno kada bi u primjeni svoj potencijal dodatno usmjerilo na razvoj demokratizacije škola. Woods (2004) je napravio detaljnu distinkciju između ova dva tipa vođenja. Za početak, autor navodi kako distribuirano vođenje u potpunosti podrazumijeva napuštanje vođenja od strane jedne osobe, dok demokratsko školsko vođenje može uključivati vođenje od strane jedne osobe, ali s cirkulirajućom inicijativom. Nadalje, u demokratskom školskom vođenju granice sudjelovanja su otvorene, s ciljem jednake

distribucije prava na sudjelovanje u procesima donošenja odluka, prava na slobodu izražavanja putem otvorenih debata i dijaloga, prava na vlastiti razvoj putem socijalne kohezije i osjećaja uključenosti te potrazi za istinom i istinskim značenjem. S druge strane, granice sudjelovanja u distribuiranom vođenju određene su organizacijskim potrebama i prioritetima. Temeljnomo razlikom autor smatra to što je u demokratskom školskom vođenju fokus na razvoju demokracije i demokratskih građana, što pretpostavlja stvaranje okruženja u kojem se živi demokracija i koje razvija prilike za prakticiranje demokracije, dok s druge strane distribuirano vođenje, prema ovom autoru, djelomično razvija demokratske racionalnosti gdje sudjelovanje u donošenju odluka nije ključno obilježje te gdje se ostvarenje prava na izražavanje i prava na vlastiti razvoj vrednuju ovisno o organizacijskim ciljevima. Woods i Gronn (2009), baš kao i Woods (2004), kao jednu od temeljnih razlika u fokusu između ova dva tipa vođenja navode model podijeljenog vođenja. Prema njima u distribuiranom školskom vođenju u praksi najčešće dolazi do podjele vođenja prema potrebama i prioritetima organizacije. S druge strane, u demokratskom školskom vođenju postoje otvorene granice sudjelovanja u vođenju, s ciljem jednake raspodjele vanjskog i unutarnjeg autoriteta. Specifičnost demokratskog školskog vođenja, u odnosu na druge tipove podijeljenog vođenja leži u samom pogledu na to kako se podijeljeno vođenje ostvaruje.

Na temelju pregleda dosadašnjih spoznaja, moguće je oblikovati temeljne odrednice konstrukta demokratskog školskog vođenja, u kojem se ono promatra kao vođenje u kojem se odgovornost za razvoj organizacije distribuira, a vođenje cirkulira između svih zainteresiranih aktera koji fokus stavljaju na razvoj i prakticiranje demokracije u svakodnevnim aktivnostima u svim sferama školskog života.

Pritom je važno istaknuti ključne elemente ovog tipa vođenja, a to su cirkulirajuće vođenje, prakticiranje demokracije i poticanje razvoja aktivnog građanina. Cirkulirajuće vođenje podrazumijeva da u vođenju naizmjenično sudjeluju pojedinci i/ili grupe, izuzeti iz hijerarhijski postavljenih struktura, koji osmišljavaju i/ili preuzimaju inicijative za razvoj škole i njenih specifičnih ciljeva i zadataka. Prakticiranje demokracije pretpostavlja stvaranje situacija koje potiču i osnažuju pojedince da ostvaruju svoje pravo na sudjelovanje u procesima donošenja odluka, pravo na slobodu izražavanja i pravo na vlastiti osobni i profesionalni razvoj na svakodnevnoj bazi. Posljednji element, poticanje razvoja aktivnog građanina, odnosi se na to da osobe (učenici, ali i odrasli)

koje se nalaze u prilikama da sudjeluju u procesima vođenja te koje sudjeluju u razvoju demokracije u svojoj primarnoj zajednici – školi, s vremenom razvijaju znanja, vještine i sposobnosti koje ih čine aktivnim i odgovornim građanima u svim zajednicama u kojima djeluju, pa tako i u čitavom društvu.

3.1. Istraživanja demokratskog školskog vođenja

Objavljena istraživanja iz područja demokratskog školskog vođenja mogu se podijeliti u tri skupine. Prva se skupina odnosi na karakteristiku dijeljenja odgovornosti unutar školskog vođenja na veći broj dionika (Rice i Schneider, 1994; Smylie, Lazarus i Brownlee-Conyers, 1996; Chi Keung, 2008; Magner i Nowak, 2012; Quinn i Owen, 2016). Ta skupina istraživanja odgovara na pitanje *zašto* je važno razvijati demokratsko školsko vođenje, odnosno koji su njegovi pozitivni efekti te postoje li negativni. Druga skupina istraživanja navodi primjere *kako* se razvija i provodi demokratsko školsko vođenje (Rusch, 1995; Møller, 2006; Genc, 2008; Jwan, Anderson i Bennet, 2010; Hope, 2012; Mncube, Davies i Naidoo, 2015) te koji su izazovi i problemi koji se pritom javljaju. Posljednja skupina istraživanja istražuje razvoj demokratskih školskih zajednica, no pritom poseban naglasak daje *ulozi voditelja škole* u tome procesu (Harber i Trafford, 1999; Normore i Jean-Marie, 2008; Kensler i sur., 2009; Jwan, Anderson i Bennet, 2010; Delgado, 2014; Gülbeher, 2016). U nastavku rada će se predstaviti spomenute tri skupine istraživanja, predstavljajući cilj istraživanja, uzorak, korištene metode i dobivene rezultate.

3.1.1. Zašto razvijati demokratsko školsko vođenje?

Istraživanja koja govore o pozitivnim efektima demokratskog školskog vođenja fokusiraju se na aspekt dijeljenja funkcija vođenja na više ljudi. Pritom se mogu uočiti istraživanja koja primarno ispituju pozitivne rezultate učiteljevog sudjelovanja u procesima donošenja odluka na njih (Rice i Schneider, 1994; Smylie, Lazarus i Brownlee-Conyers, 1996; Chi Keung, 2008) te ona koja primarno ispituju pozitivne rezultate učenikovog sudjelovanja u procesima donošenja odluka na njih (Magner i Nowak, 2012; Quinn i Owen, 2016).

Smylie, Lazarus i Brownlee-Conyers (1996) proveli su longitudinalno istraživanje kojim su ispitali odnos između različitih načina

implementacije sudjelujućeg donošenja odluka, napretka institucije i učeničkog učenja. Istraživanje se provodilo u sedam škola u istom školskom okružju, koje su tijekom četiri godine istraživanja aktivno razvijale strukture i procedure sudjelovanja učitelja u procesima donošenja odluka. Paralelno s tim procesom u školama se provodilo istraživanje. Autori su ispitivali postoji li povezanost između sudjelovanja učitelja u procesima donošenja odluka i učiteljeva osjećaja autonomije, odgovornosti te njegove percepcije postojanja prilika za profesionalno učenje. Rezultati istraživanja pokazali su da postoji pozitivna povezanost između sudjelovanja učitelja u procesima donošenja odluka i povećanja učiteljeva osjećaja autonomije, povećanja učiteljeve odgovornosti te povećanja percepcije učitelja o otvaranju profesionalnih prilika za učenje učitelja. Autori zaključuju kako sudjelovanje učitelja u procesima donošenja odluka u školi može pozitivno utjecati na napredak ustanove i uspjeh učenika. Važno je napomenuti kako autori pritom skreću pozornost na to da će se napredak ustanove i uspjeh učenika dogoditi samo u slučaju kada uključivanje učitelja u procese donošenja odluka postane dio šire reforme koja paralelno s tim procesom provodi i proces reforme kurikuluma i razvoja institucija.

Također, s fokusom na sudjelovanju učitelja u procesima donošenja odluka, Rice i Schneider (1994) proveli su istraživanje kao nastavak istraživanja koje je provedeno prije 10 godina. Cilj ovih autora bio je replicirati provedeno istraživanje te utvrditi sličnosti i razlike u dobivenim rezultatima. Oba istraživanja ispitivala su kvantitetu uključenosti učitelja u procese donošenja odluka, učiteljev interes i stručnost za sudjelovanje u procesima donošenja odluka, učiteljevu percepciju utjecaja na procese donošenja odluka te povezanost uključenosti učitelja u procese donošenja odluka s njihovom procjenom zadovoljstva poslom. Dvama upitnicima mjerio se stupanj involviranosti učitelja u procese donošenja odluka (uvjeti za uključivanje, interes i stručnost učitelja) i stupanj učiteljevog zadovoljstva poslom. Rezultati istraživanja su pokazali da u razmaku od 10 godina postoji statistički značajno povećanje kvantitete sudjelovanja učitelja u procesima donošenja odluka. Međutim, uvjeti za njihovo uključivanje ostali su podjednako skromni u školama u praćenom istraživačkom razdoblju. Istraživanjem su potvrđeni rezultati dobiveni prije 10 godina, koji ističu da kod većeg stupnja uključenosti učitelja u procese donošenja odluka postoji i veći stupanj učiteljevog zadovoljstva poslom.

Autor Chi Keung (2008) proveo je istraživanje o sudjelovanju učitelja u procesima donošenja odluka s ciljem razvoja uspješnog modela sudjelujućeg donošenja odluka za same voditelje škola. Ispitivanje je proveo na učiteljima srednjih škola, gdje je dvama upitnicima ispitao kvantitetu sudjelovanja učitelja u procesima donošenja odluka u sferi učenja i poučavanja, sferi kurikuluma i sferi menadžmenta te učiteljevu percepciju zadovoljstva poslom, predanosti poslu i radnog opterećenja. Rezultati upućuju da učitelji smatraju kako imaju malo mogućnosti za sudjelovanje u procesima donošenja odluka u školi. Nadalje, oni bi u većoj mjeri željeli sudjelovati u donošenju odluka u sferi učenja i poučavanja nego u sferi menadžmenta i kurikuluma. Autor zaključuje kako će se povećanjem uključenosti učitelja u procese donošenja odluka u sferi kurikuluma i menadžmenta, povećati i njihova percepcija zadovoljstva poslom.

Quinn i Owen (2016) proveli su studiju slučaja jedne osnovne škole koja nastoji produbiti razumijevanje značaja uključivanja učenika u procese donošenja odluka. Autorice su kao jedan od elemenata istraživanja ispitale pozitivne i negativne rezultate (efekte) sudjelovanja učenika u procesima donošenja odluka. Pozitivni rezultati kod učenika su velika zainteresiranost za procese vlastitog učenja, razvoj komunikacijskih i socijalnih vještina, jačanje samopouzdanja i razvoj građanske kompetencije. Kao negativne rezultate prepoznaju to što učenici koji se odlučuju kandidirati na pozicije donošenja odluka počinju zadobivati određenu moć i popularnost i biti percipirani od strane drugih učenika kao oni s autoritetom, a ne kao oni koji njih predstavljaju. Unatoč tome, autorice zaključuju kako su negativne strane sudjelovanja učenika u procesima donošenja odluka nešto na čemu se treba raditi, no neupitna je važnost i snaga pozitivnih efekata učeničkog sudjelovanja u procesima donošenja odluka na učenika, školu i čitavu zajednicu.

Mager i Nowak (2012) prikazuju kvalitativnu analizu empirijskih istraživanja o efektima učeničkog sudjelovanja u procesima donošenja odluka u školama. Ovi su autori pretražili 3102 citata te na temelju 32 publikacije (10 s kvantitativnim metodama, 13 s kvalitativnim metodama i 9 s korištenjem obje paradigme) koje su zadovoljile unaprijed postavljene kriterije napravili detaljnu analizu tipova učeničkog sudjelovanja te kategorizaciju različitih efekata učeničkog sudjelovanja. Autori su pronašli umjerene³ dokaze o pozitivnim efektima učeničkog

³ Dvije presječene studije ili ekvivalentan broj studija više ili jednog slučaja dobre kvalitete koje pokazuju određeni efekt.

sudjelovanja na razvoj životno važnih vještina, na razvoj samopouzdanja i socijalnog statusa, na razvoj demokratskih vještina i građanstva, na razvoj odnosa između učenika i odraslih te na školski etos. Nadalje, pronašli su limitirane dokaze o pozitivnom efektu sudjelovanja učenika na akademski uspjeh, sadržaje, pravila i politike te zdravlje. Također, navode i niske dokaze povezanosti učeničkog sudjelovanja u procesima donošenja odluka s vršnjačkim odnosima te s efektima na učitelja. Autori zaključuju kako je važan model uključivanja učenika jer različiti modeli imaju i različite učinke.

Predstavljeni rezultati istraživanja upućuju na pozitivne efekte uključivanja učenika i učitelja u procese donošenja odluka. Autori uglavnom govore o pozitivnoj povezanosti učiteljeva sudjelovanja u donošenju odluka s učiteljevim zadovoljstvom s poslom te o povezanosti učenikovog sudjelovanja u procesima donošenja odluka s razvojem životno važnih i demokratskih vještina te s razvojem socijalne, komunikacijske i građanske kompetencije. Iako autori prepoznaju i neke negativne efekte, ističu kako je dobit od sudjelujućeg donošenja odluka od neupitnog značaja za pojedince i školu u cijelosti.

3.1.2. Kako razvijati demokratsko školsko vođenje?

Skupina istraživanja koja proučava kako razvijati demokratsko školsko vođenje može se svrstati u dvije kategorije: istraživanja koja kao cilj imaju istraživanje karakteristika, stavova i vrijednosti voditelja koji njeguje demokratsko školsko vođenje (Genc, 2008; Rusch, 1995) te studije slučaja koje detaljno opisuju primjere škola koje su razvijale demokratsko školsko vođenje s ciljem boljeg razumijevanja struktura, praksi i vrijednosti u njima (Møller, 2006; Jwan, Anderson i Bennet, 2010; Hope, 2012; Mncube, Davies i Naidoo, 2015). Cilj, metodologija, uzorak i rezultati navedenih istraživanja predstaviti će se u nastavku.

Genc (2008) je proveo istraživanje u osnovnim školama kojim je ispitao percepciju učitelja o postojanju demokratskih vrijednosti i demokratskih praksi njihovih ravnatelja. Demokratskim vrijednostima ovaj autor smatra pravednost, jednakopravnost, slobodu, poštivanje života, suradnju, samopouzdanje, iskrenost, toleranciju, osjetljivost i težnju za srećom. Između ostalih demografskih varijabli, autor je ispitivao razliku u percepciji učitelja u odnosu na njihov spol, profesionalno iskustvo i u odnosu na broj učenika škole. Genc dolazi do zaključka kako učiteljice percipiraju viši stupanj korištenja demokratskih vrijed-

nosti od učitelja. Nadalje, učitelji s duljim radnim iskustvom (više od 10 godina) imali su pozitivnije stavove o stupnju korištenja demokratskih vrijednosti ravnatelja, od onih s manjim radnim iskustvom. Značajan je i podatak kako ovo istraživanje pokazuje da su ravnatelji manjih škola (1–500 učenika) percipirani kao oni koji su aktivniji u prakticiranju demokratskih vrijednosti.

Rusch (1995) je u području demokratskog školskog vođenja ispitala kako demokratski voditelji vide odnos između škola i zajednice te između demokratskih vrijednosti i praksi. Cilj istraživanja bio je identificirati ključne elemente demokratskih praksi u školama. Autorica u zaključcima donosi samo one elemente koji su zajednički u svim, istraživanjem promatranim, osnovnim školama. Svi demokratski voditelji škola razumiju demokratsko školsko vođenje kao ideju te stoga procese donošenja odluka vide kao procese zajedničkog učenja. Fokus ispitanih voditelja škola usmjeren je na osnaživanju drugih i izgradnji kapaciteta putem slobodnog protoka informacija i otvorenih razgovora. U školama u kojima se njeguje demokratsko školsko vođenje na konflikt se gleda kao na temeljan element za osobni i profesionalni rast i razvoj. Nadalje, demokratski voditelji škola njeguju vrijednost pravednosti u svom govoru i ponašanju. Oni »utjelovljuju« vrijednost da je snaga tima veća od snage pojedinca. Autorica zaključuje kako su voditelji koji prakticiraju demokratsko školsko vođenje skromni i bez želje za vlastitom promocijom te svjesno odlučuju zadržati status »nekoj izvana« koji im omogućuje jasniji pregled nad razvojem škole, ali ih često čini izoliranim od ostalih suradnika.

Hope (2012) u svom istraživanju postavlja kao cilj ispitati strukturu, procese i model demokratskog školskog vođenja. Kako bi ostvario taj cilj on provodi studiju slučaja jedne srednje škole⁴ koja je jedinstvena po tome što nema ravnatelja, već se vodi kao samoupravna zajednica učenika i zaposlenika. Model demokratskog školskog vođenja u ovoj školi utjelovljuje se u tjednim školskim sastancima na kojima se okupljaju svi članovi škole. Na tim se sastancima donose sve važne odluke o kurikulumu, zapošljavanju osoblja, disciplinskim problemima te o svakodnevnim organizacijskim pitanjima. Odluke se donose konsenzusom ili glasom većine. Osim školskih sastanaka, vođenje se odvija i putem školskog vijeća. Ono se sastoji od šest izabranih osoba,

⁴ Sands škola u Engleskoj.

uglavnom učenika. Ovo školsko vijeće nema nikakvu moć u odnosu na školske sastanke, već je to praktičan način na koji se rješavaju svakodnevni problemi, kao što su konflikti između učenika, nepoštivanje pravila ili neke manje dnevne odluke. Autor navodi pozitivne rezultate ovakvog vođenja, posebno ističući dobre odnose između učenika i osoblja, razvoj socijalnih i komunikacijskih vještina kod učenika te utjelovljenje vrijednosti jednakopravnosti i poštovanja. Važno je spomenuti kako, iako ne postoji formalni voditelj škole, postoje mogućnosti da se informalni voditelji uključe, ovisno o njihovim vještinama, a ne o hijerarhijskim strukturama. U samom zaključku autor napominje kako su razna istraživanja pokazala da je demokratsko školsko vođenje lakše ostvarivo u manjim školama te kako i on podcrtava pitanje je li moguće ostvariti ovakav tip vođenja u većoj školskoj zajednici.

Još jednu studiju slučaja srednje škole⁵ koja utjelovljuje demokratsko školsko vođenje izradila je istraživačica Møller (2006). Cilj njezine studije slučaja bio je opisati demokratsko školsko vođenje u praksi, s posebnim naglaskom na distribuciji moći, uključivanju učenika u procese donošenja odluka, prilikama za otvoreni dijalog i uvjetima koji trebaju biti zadovoljeni da bi se učenici mogli razvijati u aktivne građane. Školu je autorica odabrala kao primjer dobre prakse školskog vođenja temeljenog na demokratskim vrijednostima. Autorica objašnjava kako u ovoj školi postoji voditelj – školski menadžer koji radi u bliskoj suradnji s četiri zamjenika. Formalno se sastaju jednom tjedno, no surađuju na dnevnoj bazi. Voditelj škole svoja vrata uvijek ostavlja otvorenim, a svi članovi vodećeg tima ključnim smatraju razvoj međusobnog povjerenja u njihovom odnosu. Nadalje, glas se daje učenicima putem studentskog vijeća, koje sudjeluje u donošenju važnih odluka na razini škole i razreda. Učenici su istaknuli kako ih ravnatelj i učitelji shvaćaju ozbiljno, a kako se demokracija širi i u same razrede tako što većina učitelja uključuje učenike u planiranje i određivanje kriterija za ocjenjivanje njihovih školskih uradaka. Većina učenika u ovoj školi je odnose sa svojim učiteljima opisala kao dobre, temeljene na međusobnom poštovanju i povjerenju. Na temelju ovog detaljnog opisa kako demokratsko školsko vođenje izgleda u strukturi i svakodnevnoj praksi jedne škole, autorica zaključuje da se takvo vođenje može shvatiti kao mreža odnosa između ljudi, struktura i kultura, koje se ne temelje na ulogama koje su dane osobama na određenim funkcijama.

⁵ Srednja škola Ospelia u Norveškoj.

Jwan, Anderson i Bennet (2010) ispituju percepciju učenika, učitelja i ravnatelja o razvoju demokratskog školskog vođenja u okviru šire reforme u većem broju škola u lokalnoj zajednici. Autori predstavljaju razvoj demokratskog školskog vođenja u dvije škole, od kojih je jedna odabrana jer je ravnateljica te škole istaknula kako su njezine prakse vođenja izrazito demokratske, a druga jer, prema mišljenju njezine ravnateljice, ta škola nije pogodna za razvoj demokratskog školskog vođenja. U rezultatima je vidljiva razlika u percepciji demokratskog školskog vođenja od strane ravnatelja i učenika. Prema ravnateljima, ključ demokratskog školskog vođenja je u dijalogu, zajedničkom donošenju misije i vizije te njegovanju poniznosti i iskrenosti. Učenici pak smatraju kako je demokratsko školsko vođenje ono gdje se poštuje osoba i slijede pravila. Zaključci autora su kako su ove dvije škole nastojale implementirati demokratsko školsko vođenje uključivanjem učitelja u svakodnevna pitanja u području rada škole. Također, bilo je naznaka kako su se učenicima davale prilike da izraze vlastita viđenja o nekim aspektima rada škole (npr. izbori za predstavnike razreda). Međutim, većinom učitelji i ravnatelji nisu prakticirali na svakodnevnoj bazi donošenje demokratskih odluka s učenicima, već su razvijali takozvanu »parcijalnu demokraciju«. Ona je čitljiva upravo iz učeničkih izjava da je demokratsko školsko vođenje ono u kojem oni poštuju pravila škole. Načini na koji su učitelji i učenici sudjelovali u školskim praksama bili su umjetno ugrađeni u postojeće školske kulture, a nisu potaknuli njihovu transformaciju i demokratizaciju. U takvim kulturama nastavili su se njegovati postojeći hijerarhijski odnosi, u kojima se od učenika očekuje da slušaju i prate naputke odraslih. Autori zaključuju kako istraživanje pokazuje veliki utjecaj lokalne društvene kulture na prakse u školama, koje često u njima sprječavaju razvoj demokratskog školskog vođenja.

Još jednu studiju slučaja donose Mncube, Davies i Naidoo (2015) koji kao cilj svog istraživanja navode da žele istražiti kako funkcionira demokratsko školsko vođenje kao instrument promoviranja i razvoja demokratskih praksi u školi. Studija slučaja provedena je u dvije škole koje su imale neka iskustva u razvoju demokratskih praksi. Rezultati istraživanja upućuju kako su se demokratske prakse razvijale u obje škole putem zajedničkog donošenja odluka, priznavanjem prava pojedinca te na temelju vrijednosti reprezentacije, sudjelovanja i jednako-pravnosti. U obje škole postojale su dvije uspješne strukture za razvoj i promoviranje demokratskih praksi: tijelo za upravljanje školom i reprezentativna vijeća za učenike. Međutim, iako je glas učenika bio za-

stupljen, učenikovo sudjelovanje u donošenju presudnih odluka bilo je limitirano u obje škole. Istraživači navode da što je veći stupanj uključenosti učitelja, učenika i roditelja u procese donošenja odluka u školi, to je više uključena i zajednica te na taj način škola postaje uspješnija. Također navode kako bi škole trebale početi razvijati model donošenja odluka od strane učeničke inicijative, u koji se potom odrasli uključuju. Prepoznaju potrebu usavršavanja učitelja u tome kako da djeluju demokratski-kompetentno u školi i u razredu.

Zaključno, autori koji opisuju razvoj demokratskog školskog vođenja prepoznaju važnost razvijanja školskih struktura i modela u kojima svi školski akteri ostvaruju svoje pravo na slobodu izražavanja i pravo na sudjelovanje u procesima donošenja odluka. Važni elementi djelovanja demokratskih školskih voditelja su njegovanje vrijednosti pravednosti i ravnopravnosti, razvoj međusobnog poštovanja i povjerenja između voditelja škola, učitelja i učenika, osnaživanje učitelja i izgradnja njihovih kapaciteta, otvaranje prilika za evaluaciju i refleksiju rada te uključivanje učenika u planiranje provedbe kurikuluma i određivanje kriterija za njihovo ocjenjivanje. Međutim, istraživanja upućuju na to da je proces transformacije vođenja u demokratsko školsko vođenje težak i nužno treba uključivati sve relevantne aktere (učitelje, učenike, roditelje i zajednicu). Škole koje se upuštaju u razvoj demokratskog školskog vođenja moraju biti spremne na dubinske promjene koje primarno proizlaze iz propitivanja tradicionalno postavljenih uloga školskih aktera. Nekoliko istraživanja dubinskih studija slučaja (Jwan, Anderson i Bennet, 2010; Mncube, Davies i Naidoo, 2015) pripisuje neuspjeh škola u transformaciji u demokratske oblike vođenja upravo nemogućnosti škola da nađu tradicionalne tipove vođenja i uzdignu se iznad hijerarhijski postavljenih školskih struktura. Pitanje koje spominje nekoliko autora (Genc, 2008; Hope, 2012), a vrijedno je daljnjeg istraživanja, jest jesu li manje škole pogodnije za razvoj demokratskog školskog vođenja ili i veće škole mogu ostvariti jednako dobre rezultate u tom području.

3.1.3. Uloga demokratskog školskog vođenja u razvoju demokratske školske kulture

Veliki broj autora (Harber i Trafford, 1999; Normore i Jean-Marie, 2008; Kensler i sur., 2009; Jwan, Anderson i Bennet, 2010; Delgado, 2014; Gülbeher, 2016) istražuju razvoj demokratske školske zajednice

u cijelosti, no pritom u nekim istraživačkim pitanjima posvete pažnju uloži demokratskog školskog vođenja u razvoju takvih zajednica. U ovom će se poglavlju predstaviti istraživanja spomenutih istraživača, a uz cilj, uzorak i metodu istraživanja predstaviti će se isključivo oni rezultati koji su vezani uz doprinos voditelja škola na razvoj demokratske školske zajednice.

Delgado (2014) je proveo istraživanje s ciljem analize efekata implementacije demokratskog školskog vođenja u srednjim školama na razvoj demokratske školske kulture. Naputak za implementaciju demokratskih metoda vođenja u škole došao je u okviru programa ministarstva obrazovanja, a Delgadovo istraživanje obuhvatilo je sve škole u kojima se program provodio. Cilj programa bio je povećati uspješnost škola formiranjem novih struktura koje pretpostavljaju smisleno sudjelovanje svih školskih aktera u procesima donošenja odluka. Temelj u tim promjenama bilo je osnivanje projektne grupe, koja se sastojala od učenika, učitelja, voditelja škola i roditelja. Ta je grupa bila zadužena za zajedničko planiranje, implementaciju i nadgledanje svih aktivnosti unutar projekta. Osim ove grupe formirane su i druge strukture koje su poticale sudjelovanje školskih aktera u procesima donošenja odluka, kao što su vijeće učenika, vijeće roditelja, povjerenstvo mladih za ljudska prava i razredna vijeća. Autor je u svom istraživanju pratio stupanj uključenosti učenika, učitelja i roditelja u sve programe i aktivnosti vezane uz školsko vođenje. Rezultate istraživanja prikazao je unutar tri pod-kategorije koje su ukazivale na stupanj razvijenosti demokratske školske kulture u ispitanim školama. Pod-kategorije je nazvao simulirana demokracija, demokracija u nastajanju i integrirana demokracija. *Simuliranom demokracijom* autor naziva škole koje su na papiru razvile nove organizacijske strukture kako bi bile dio projekta, no rijetko su ih operacionalizirale. U ovim se školama stil vođenja i menadžment nije promijenio u odnosu na tradicionalne načine vođenja škola, odnosno većinu odluka i dalje su u školama donosili voditelji škola. Kao razloge zašto nije došlo do većeg stupnja razvoja demokracije autor navodi ekstrinzične motive škola da se uključe u projekt (financijska sredstva) te geografsku lokaciju ovih škola (uglavnom se radi o školama koje se nalaze u udaljenim, ruralnim područjima). U sljedeću pod-kategoriju stupnja razvijenosti demokratske školske kulture, pod nazivom *demokracija u nastajanju*, spadaju one škole koje su počele koristiti veći broj demokratskih praksi i smisleno uključivati sve aktere u procese donošenja odluka, međutim, i dalje nisu uspijevale uspostaviti pravu demo-

kratsku školsku kulturu. U najvećoj mjeri ove su se škole suočavale s teškoćama prilikom uklanjanja tradicionalnih hijerarhijskih struktura, odnosno često su se događale zabune u operacionalizaciji programom novo-razvijenih struktura sudjelovanja. Najveći broj škola (više od polovice uključenih) razvio je upravo ovaj, srednji stupanj razvijenosti demokratske školske kulture. U četvrtini uključenih škola razvila se *integrirana demokracija*, koja pretpostavlja da su voditelji škola omogućili smislenu uključenost i sudjelovanje učitelja, učenika i roditelja u procesima donošenja odluka. Također, u ovim su se školama uspješno implementirale nove strukture razvijene programom, primarno zato jer su voditelji škola delegirali i »dijelili« svoju moć unutar škole. Značajna karakteristika ovih škola jest da su u njima isti ravnatelji već više od 10 godina. Autor ističe kako tradicionalne strukture vođenja ostavljaju vrlo malo mjesta smislenom sudjelovanju učenika, roditelja, pa čak i učitelja, što uvelike otežava transformaciju škola u demokratske školske kulture.

Gülbeher (2016) je ispitivao mišljenja učitelja o tome koja su ponašanja i osobne karakteristike školskih voditelja uspješne u formiranju demokratske školske kulture. Istraživanje je provedeno intervjuiranjem učitelja osnovnih i srednjih škola, a 85 % ispitanika složilo se s tim da je upravo uloga voditelja škole presudna u transformaciji škole u demokratske zajednice. Najvažnijim ponašanjima voditelja škola ispitanici smatraju to da se on ponaša pravedno (pravednost), da sve tretira jednako (ravnopravnost) i da uključuje dionike u procese donošenja odluka. Osim toga značajnim smatraju i da dijeli autoritet i odgovornosti s ključnim dionicima, kao i da poštuje ljudska prava i temeljne slobode. Najveći dio ispitanika ističe sljedeće karakteristike voditelja škole koje doprinose razvoju demokratske školske zajednice: pravednost, nepristranost, vođenje, demokratičnost, oslobođenost predrasuda, humanost i odgovornost. Na temelju predstavljenih rezultata, autori zaključuju kako je temelj razvoja demokracije u školama upravo pravednost i ravnopravnost.

Kvalitativan opis temeljnih vrijednosti i karakteristika praksi uspješnih voditelja škola u transformaciji škole u demokratsku zajednicu daju Normore i Jean-Marie (2008), koji su istražili iskustva školskih voditelja uspješnih u transformaciji škola u smjeru razvoja socijalne pravde, demokracije i jednakosti. Rezultati njihovog istraživanja pokazuju kako su svi voditelji ispitanih škola intenzivno radili na povezi-

vanju s učenicima te slušanju i uvažavanju njihovih interesa i potreba. Poseban su naglasak u formiranju školskih politika stavili na marginalizirane učenike. Voditelji škola bili su model demokratskih vrijednosti, njegujući inkluzivnost, razumijevanje i davanje podrške raznim inicijativama. Na dnevnoj su bazi stvarali mogućnosti i uvjete za osnaživanje ljudi te su uključivali razne aktere (učitelje, učenike, roditelje i zajednicu) u procese vođenja. Autori zaključuju kako voditelji škola imaju značajnu ulogu u transformaciji školskih kultura u demokratske.

Harber i Trafford (1999) te Kensler i sur. (2009) istraživali su razvoj škola više prilagođenih potrebama učenika i razvoju učitelja. Pritom su prepoznali demokratske školske zajednice kao one koje ostvaruju te ciljeve. Važnost uloge školskog voditelja u transformaciji škola u demokratske školske zajednice pokazuju kao jedan od rezultata provedenih istraživanja.

Harber i Trafford (1999) kreću od pretpostavke da je demokratska školska kultura uspješnija i više prilagođena trenutnim potrebama učenika. Demokratskom školskom kulturom smatraju onu koja je temeljena na demokratskim vrijednostima (odgovornost, povjerenje, jednakopravnost, otvorenost), koja njeguje osjećaj pripadnosti zajednici i usmjerena je na razvoj učenika kao budućih demokratskih građanina. Autori ispituju razloge demokratizacije škola koje su ušle u taj proces te mišljenja i stavove sudionika dviju škola koje su krenule na put demokratskih promjena (Ujedinjeno Kraljevstvo i Južna Afrika). Škole djeluju u drugačijem političkom i obrazovnom kontekstu te su njihovi razlozi demokratizacije različiti, no ipak omogućuju donošenje određenih zaključaka. U školi u UK, novi voditelj škole je uvidio kako može povećati stupanj motiviranosti učenika za razvoj škole time da ih uključi u procese donošenja odluka. Taj put demokratizacije zahtijevao je učenje novih uloga i razvoj potrebnih vještina za sve uključene. Ove promjene potaknule su promjenu u školskoj kulturi koja je počela poticati na istraživanje, izražavanje mišljenja, njegovati dijalog i otvorenu komunikaciju. Slični put odabrao je i voditelj škole u Južnoj Africi, primarno razvijajući strukture u kojima su učenici imali priliku sudjelovati u procesima donošenja odluka. Ovaj je voditelj škole posebno stavio naglasak na razvoj demokratskih vrijednosti kao što su jednakopravnost i međusobno poštovanje. Autori zaključuju kako ove dvije studije slučaja sugeriraju da demokratsko školsko vođenje može doprinijeti razvoju demokratske školske kulture i, iako se radi o teškom procesu

promjene, pozitivni efekti razvoja demokratskih praksi na školu toga su vrijedni.

Kensler i sur. (2009) proveli su istraživanje među učiteljima u kojem su integrirali tri kompleksna socijalna procesa: demokratsku zajednicu, povjerenje zaposlenika i organizacijsko učenje. Demokratskom zajednicom autori smatraju onu koja se temelji na 10 načela: misija i vizija, dijalog i aktivno slušanje, decentralizacija, pravednost i dostojanstvo, odgovornost, individualnost i kolektivnost, transparentnost, izbor, integritet, refleksija i evaluacija. Ključni rezultat do kojeg su autori došli jest da je povjerenje zaposlenika medijator u odnosu između demokratske zajednice te kontinuiranog i timskog učenja. Demokratski voditelji škola vode procese razvoja raznih obrazaca, a ne diktiraju te obrasce. Oni trebaju sudjelovati u razvoju demokratske školske zajednice tako da ju vode, no ne i diktirati kako ta »nova« zajednica treba izgledati. Stoga, autori zaključuju, voditelji škola imaju priliku namjerno postati kreatori i su-kreatori demokratskih zajednica.

Predstavljena istraživanja ukazuju na to da se transformacija škole u demokratsku školsku zajednicu ne može odvijati bez proaktivne uloge ravnatelja u prakticiranju demokratskog školskog vođenja. Voditelj škole se u istraživanjima prepoznaje kao nositelj ili čak inicijator spomenutih promjena. Njegov fokus na integraciji temeljnih demokratskih vrijednosti i prakticiranju demokratskih praksi ono je što školi omogućuje razvoj struktura i kapaciteta koje podržavaju i potiču demokraciju. Autori ističu kako je razvoj demokratske školske zajednice proces koji može dovesti do raznih stupnjeva demokratizacije ovisno o postojanju ili izostanku demokratskih vrijednosti i praksi, a ta je misao posebno vidljiva u rezultatima istraživanja Delgada (2014). Zajedničko svim ovim istraživanjima jest »upozorenje« autora kako je transformacija škola u demokratske školske kulture zahtjevan proces, koji se neće odviti pukim uključivanjem raznih dionika u procese donošenja odluka, već samo i isključivo multi-dimenzionalnim radom na svim razinama i sferama školskog života i to putem suradnje, dijaloga i inicijative svih relevantnih školskih aktera.

4. Zaključak ili: važnost provedbe novih istraživanja demokratskog školskog vođenja

Pregledom postojećih saznanja i provedenih istraživanja u području demokratskog školskog vođenja vidljivo je kako je ovaj tip vođe-

nja specifičan po nekim obilježjima, koji pretpostavlja da u vođenju naizmjenično sudjeluju pojedinci i/ili grupe, izuzeti iz hijerarhijski postavljenih struktura, koji osmišljavaju i/ili preuzimaju inicijative za razvoj škole i njenih specifičnih ciljeva i zadataka. Kako bi se pojedinci osjećali osnaženo i kompetentno za sudjelovanje u procesima vođenja, njegov važan aspekt je stvaranje svakodnevnih uvjeta da svi zainteresirani školski akteri imaju priliku ostvarivati svoje pravo na sudjelovanje u procesima donošenja odluka, pravo na slobodu izražavanja i pravo na osobni i profesionalni rast i razvoj. Cilj demokratskog školskog vođenja prepoznat od autora u ovom području je dvostruk. S jedne strane, razvoj ovog tipa vođenja utječe na razvoj školske kulture koji se temelji na demokratskim vrijednostima i demokratskim normama, dok s druge strane, ono omogućuje svim uključenima, učenicima i odraslima, stjecanje znanja i razvoj vještina koje će ih učiniti aktivnim građanima svih zajednica u kojima djeluju, od one školske do nacionalne i šire.

Iako demokratsko školsko vođenje pretpostavlja pružanje prilike svim zainteresiranim školskim akterima za sudjelovanje u procesima vođenja, važno je upozoriti kako to ne znači da nužno svi u njemu i sudjeluju. Specifičnije, u procese donošenja odluka uključuju se oni akteri na koje se odnosi djelokrug djelovanja tih odluka. Odnosno, ravnatelj daje priliku svakom da se uključi u procese vođenja, no on vodi računa o znanjima i vještinama djelatnika te zaduženja dodjeljuje isključivo s obzirom na njih. Pritom se važno prisjetiti kako okvir cirkularajućeg vođenja pretpostavlja da ravnatelj kontinuirano poduzima mjere kojima osnažuje ostale školske aktere da bi imali dovoljno samopouzdanja, ali i bili dovoljno kompetentni da reagiraju, odgovaraju i dodaju nešto postojećoj inicijativi i/ili pokreću vlastite inicijative (Woods, 2005).

Iako istraživači efekata razvoja demokratskog školskog vođenja ističu da je dobit od razvoja demokratskog školskog vođenja od neupitnog značaja za pojedince i školu u cijelosti, ne postoji veliki broj škola koji je uspješan u tom procesu. Naime, istraživači zaključuju da je škola teško razviti demokratsko školsko vođenje zbog duboko integriranih elemenata tradicionalizma u školskim institucijama. Školski akteri (ravnatelji, učitelji, učenici i roditelji) uglavnom nisu spremni na preuzimanje novih uloga koje se nužno razvijaju razbijanjem hijerarhijskih odnosa prilikom razvoja demokratskog školskog vođenja.

Međutim, zahtjevnost ovog procesa nikako nije razlog da se od njega odustane. Rezultati prikazanih istraživanja ukazuju na to da se razvoj demokratskog školskog vođenja nikako ne može ostvariti bez razvoja čitave demokratske školske kulture. Stoga se važno prisjetiti da je takvo dubinsko mijenjanje školske kulture dugotrajan i multidimenzionalan proces koji nužno mora biti prilagođen specifičnostima svake škole i koji mora uključivati sve članove te škole od njegovog samog početka (Fullan, 2007).

Literatura

- Bass, Bernard M. i Bass, Ruth (2008), *The Bass Handbook of Leadership: Theory, Research & Managerial Applications*, New York: Free Press.
- Begley, Paul T. i Zaretsky, Lindy (2004), »Democratic school leadership in Canada's public school systems: Professional value and social ethic«, *Journal of Educational Administration*, 42(6), str. 640–655.
doi: <https://doi.org/10.1108/09578230410563647>
- Brooks, Jeffery S. i Kensler, Lisa A. W. (2010), »Distributed leadership and democratic community«, u: English, Fenwick W. (ur.) (2016), *The SAGE Handbook of Educational Leadership*, second edition, USA: Sage Publications, str. 55–67.
- Bush, Tony (2003), *Theories of Educational Leadership & Management*, London: SAGE Publications Ins.
- Bush, Tony i Glover, Derek (2003), *School Leadership: Concepts and Evidence*. Dostupno na: <http://dera.ioe.ac.uk/4904/1/download%3Fid=17370&filename=school-leadership-concepts-evidence-summary.pdf> [10. 2. 2018.]
- Bush, Tony i Middlewood, David (2013), *Leading and Managing People in Education*, London: SAGE Publications Ltd.
- Chi Keung, Cheng (2008), »The effect of shared decision-making on the improvement in teachers' job development«, *New Horizons in Education*, 56(3), str. 31–46.
- Collins, Jim (2007), »Level 5 Leadership«, u: Fullan, Michael (ur.), *Educational Leadership*, San Francisco: The Jossey-Bass.
- Delgado, Manuel Lopez (2014), »Democratic leadership in middle schools of Chihuahua Mexico: Improving middle schools through democracy«, *Journal of International Education and Leadership*, 4(1), str. 1–11.
- EC/EACEA/Eurydice (2013), *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe*, Luxembourg: Publications Office of the EU.

- Engels, Nadine; Hotton, Gwendoline; Devos, Geert; Bouckenoghe, Dave i Aelterman, Antonia (2008), »Principals in schools with a positive school culture«, *Educational Studies*, 34(3), str. 159–174.
doi: <https://doi.org/10.1080/03055690701811263>
- Fullan, Michael (2005), *Leadership & Sustainability. System Thinkers in Action*, Thousand Oaks: Corwin Press.
- Fullan, Michael (2007), *The New Meaning of Educational Change*, New York: Teachers College, Columbia University.
- Gardner, John W. (2007), »The nature of leadership«, u: Fullan, Michael (ur.), *Educational Leadership*, San Francisco: The Jossey-Bass.
- Genc, Salih Zeki (2008), »An evaluation of teachers' views of primary school principals' practice of democratic values«, *Social Behaviour and Personality*, 36(4), str. 483–492. doi: <https://doi.org/10.2224/sbp.2008.36.4.483>
- Goleman, Daniel; Boyatzis, Richard, E. i McKee, Annie (2012), *Primal Leadership: Realizing the Power of Emotional Intelligence*, Boston: The Harvard Business Review Press.
- Gülbahar, Bahadır (2016), »Views of the teachers on the behaviours and the personal characteristics of the school principal which are effective in formation of a democratic school environment«, *The Anthropologist*, 23(1–2), str. 21–32. doi: <https://doi.org/10.1080/09720073.2016.11891920>
- Harber, Clive i Trafford, Bernard (1999), »Democratic management and school effectiveness in two countries: A case of pupil participation?«, *Educational Management and Administration*, 27(1), str. 45–54.
doi: <https://doi.org/10.1177%2F0263211X990271004>
- Hope, Max A. (2012), »Small and perfectly formed? Is democracy an alternative approach to school leadership?«, *School Leadership & Management*, 32(3), str. 291–305. doi: <https://doi.org/10.1080/13632434.2012.688739>
- Hrvatski Sabor (2014), *Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije*. Dostupno na: http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2014_10_124_2364.html [15. 9. 2017.]
- Jwan, Julius; Anderson, Lesley i Bennet, Nigel (2010), »Democratic school leadership reforms in Kenya: Cultural and historical challenges«, *Journal of Educational Administration and History*, 42(3), str. 247–273.
doi: <https://doi.org/10.1080/00220620.2010.492962>
- Kensler, Lisa A. W.; Caskie, Grace I. L.; Barber, Margaret E. i White, George P. (2009), »The ecology of democratic learning communities: Faculty trust and continuous learning in public middle schools«, *Journal of School Leadership*, 19, str. 697–735.

- Kensler, Lisa A. i Woods, Philip A. (2012), »A nested view of democratic leadership and community«, *Journal of School Leadership*, 22, str. 702–706.
- Kouzes, Jim M. i Posner, Barry Z. (2007), »The five practices of exemplary leadership«, u: Fullan, Michael (ur.) (2007), *Educational Leadership*, San Francisco: The Jossey-Bass.
- Mager, Ursula i Nowak, Peter (2012), »Effects of student participation in decision making at school. A systematic review and synthesis of empirical research«, *Educational Research Review*, 7, str. 38–61.
doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2011.11.001>
- McCarley, Troy A.; Peters, Michelle L. i Decman, John M. (2014), »Transformational leadership related to school climate: A multi-level analysis«, *Educational Management Administration & Leadership*, 44(2), str. 322–342. doi: <https://doi.org/10.1177%2F1741143214549966>
- MnCube, Vusi; Davies, Lynn i Naidoo, Renuka (2015), »Democratic school governance, leadership and management: A case study of two schools in South Africa«, *International Perspectives on Education and Society*, 26, str. 189–213. doi: <http://dx.doi.org/10.1108/S1479-367920140000026011>
- Møller, Jorunn (2006), »Democratic schooling in Norway: Implications for leadership in practice«, *Leadership and Policy in Schools*, 5, str. 53–69.
doi: <https://doi.org/10.1080/15700760500498779>
- Moos, Lejf i Huber, Stephan (2007), »School leadership, school effectiveness and school improvement: Democratic and integrative leadership«, u: Townsend, Tony (ur.). *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*, Dordrecht: Springer, str. 579–596. doi: <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5747-2>
- Normore, Anthony, H. i Jean-Marie, Geatane (2008), »Female secondary school leaders: At the helm of social justice, democratic schooling and equity«, *Leadership & Organization Development Journal*, 29(2), str. 182–205. doi: <https://doi.org/10.1108/01437730810852515>
- OECD (2013), *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices* (Volume IV).
- Pont, Beatriz; Nusche, Deborah i Moorman, Hunter (2008), *Improving School Leadership. Volume 1: Policy and Practice*, Paris: OECD.
- Quinn, Sarah i Owen, Susanne (2016), »Digging deeper: Understanding the power of ‘student voice’«, *Australian Journal of Education*, 60(1), str. 1–13. doi: <https://doi.org/10.1177%2F0004944115626402>
- Rice, Ellen Marie i Schneider, Gail T. (1994), »A decade of teacher empowerment: An empirical analysis of teacher involvement in decision making, 1980–1991«, *Journal of Educational Administration*, 32(1), str. 43–58. doi: <https://doi.org/10.1108/09578239410051844>

- Riley, Katharyn (2003), »Democratic leadership? – A contradiction in terms?«, *Leadership and Policy in School*, 2(2), str. 125–139. doi: <http://dx.doi.org/10.1076/lpos.2.2.125.15543>
- Rusch, Edith A. (1995), *Leadership in Evolving Democratic School Communities*, paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (San Francisco, CA, April 18–22, 1995). Dostupno na: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED392117.pdf>
- Smylie, Mark A., Lazarus, Virginia i Brownlee-Conyers, Jean (1996), »Instructional outcomes of school-based participative decision making«, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 18(3), str. 181–198.
- Stein, Les (2015). »Schools need leaders – not managers: Error! Hyperlink reference not valid.t's time for a paradigm shift«, *Journal of Leadership Education*, 15(2), str. 21–30. doi: <http://dx.doi.org/10.12806/V15/I2/I3>
- UNESCO (2016), *Leading Better Learning: School Leadership and Quality in the Education 2030 Agenda: Regional Reviews of Policies and Practices*. Dostupno na: <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/leadership-report.pdf> [12. 6. 2017.]
- Williams, Kevin (1989), »The case for democratic management in schools«, *Irish Educational Studies*, 8(2), str. 73–86. doi: <https://doi.org/10.1080/0332331890080208>
- Woods, Philip A. (2004), »Democratic leadership: Drawing distinctions with distributed leadership«, *International Journal of Leadership in Education*, 7(1), str. 3–26. doi: <https://doi.org/10.1080/1360312032000154522>
- Woods, Philip A. (2005), *Democratic Leadership in Education*, London: Paul Chapman Publishing.
- Woods, Philip A. (2007), »A democracy of all learners: Ethical rationality and the affective roots of democratic leadership«, *School Leadership and Management*, 26(4), str. 321–337. doi: <https://doi.org/10.1080/13632430600900672>
- Woods, Philip A. i Gronn, Peter (2009), »Nurturing democracy: The contribution of distributed leadership to a democratic organizational landscape«, *Educational Management Administration & Leadership*, 37(4), str. 430–451. doi: <https://doi.org/10.1177%2F1741143209334597>

DEMOCRATIC SCHOOL LEADERSHIP: ANALYSIS OF CURRENT RESEARCHES AND OPEN ISSUES

Monika Pažur, Vesna Kovač

The development of the modern democratic society depends upon the successful integration of main democratic values in all its spheres, including education. Schools are faced with these challenges as well. The main role in the process of school change is given to the school principal, who is the leader of every innovation in school (Fullan, 2005; 2007; Bush, Middlewood, 2013; Pont, Nusch, Moorman, 2008; Stein, 2015). One out of many types of school leadership is called democratic school leadership. One of the goals of such leadership is the development of school culture that is based on democratic values and practices. Further on, the development of democratic school leadership opens an opportunity for students and teachers to gain knowledge and develop skills needed for them to become active citizens in their communities. The main purpose of this paper is to analyze the existing literature in the field of democratic school leadership. Special focus is on the theoretical and practical operationalization of the democratic school leadership as it is presented the literature. Further, we shall analyze the possible answers to the questions of why and how to develop the democratic school leadership, and what is its role in the development of the democratic school community.

Key words: *democratic school leadership, democratic values, shared leadership, school principal, school culture*