

Decentralizacija upravljanja školom kao pretpostavka jačanja uloge ravnatelja

Havaić, Mateo

Undergraduate thesis / Završni rad

2015

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet u Rijeci**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:186:386697>

Rights / Prava: [In copyright](#)/[Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-02-27**



Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET U RIJECI

DECENTRALIZACIJA UPRAVLJANJA ŠKOLOM KAO PRETPOSTAVKA JAČANJA
ULOGE RAVNATELJA

-Završni rad-

Student: Mateo Havaić, Jednopedmetni preddiplomski studij pedagogije

Matični broj: 0009064188

Mentor: Izv. prof. dr. sc. Vesna Kovač

Rijeka, srpanj, 2015.

SADRŽAJ:
UVOD

1. DECENTRALIZACIJA UPRAVLJANJA	2
1.1. Razlozi za decentralizaciju i njezini motivi	2
1.2. Oblici decentralizacije	4
1.3. Ciljevi decentralizacije	5
1.4. Distribucija ovlasti	7
2. AUTONOMIJA ŠKOLE	9
2.1. Školski menadžment	11
2.2. Demokratsko upravljanje školom	12
3. UPRAVLJANJE ŠKOLOM	13
3.1. Vizija i misija škole	15
3.2. Modeli upravljanja školom	16
3.3. Upravljanje ljudskim potencijalima i motivacija djelatnika	18
4. KOMPETENCIJE RAVNATELJA	19
4.1. Kompetencijski model ravnatelja	20
4.2. Komunikacijske vještine školskog ravnatelja	21
4.3. Usavršavanje rada ravnatelja	24
5. PODRUČJA RADA RAVNATELJA	26
5.1. Rukovodne funkcije ravnatelja	27
5.1.1. Planiranje	28
5.1.2. Organiziranje	29
5.1.3. Skrb za ljude	30
5.1.4. Vođenje	30
5.1.5. Vrednovanje i evaluacija	31
ZAKLJUČAK	35
SAŽETAK	36
POPIS LITERATURE	

UVOD

Decentralizaciju upravljanja možemo promatrati na razini države to jest njezinog cjelokupnog obrazovnog sustava, a karakterizira ju prijenos ovlasti upravljanja između institucija sa viših na niže razine nadležnosti, ali i na razini škole kao pojedinačne odgojno-obrazovne jedinice što se odnosi na postupke i način rada kojim ravnatelj vrši distribuciju obaveza i odgovornosti ka ostalim djelatnicima škole dajući im ovlasti za donošenje odluka unutar pojedinog područja. Primjena decentralizacije na obje razine dovodi do veće slobode djelovanja škola što izravno donosi i veću odgovornost ravnatelja za aktivnosti i rezultate odgojno-obrazovne ustanove kojom upravlja. Promatranjem temeljnih postavki decentralizacije upravljanja na navedenim razinama možemo uočiti postojanje većeg broja oblika, ciljeva i načina pristupa obrazovanju koji određuju smjer školskog upravljanja kao i različite karakteristične pojmove poput autonomije škole, školskog menadžmenta ili demokratskog upravljanja. Suvremena je uloga ravnatelja u upravljanju odgojno-obrazovnom ustanovom iznimno odgovoran, zahtjevan i dinamičan posao koji zbog svoje složenosti iziskuje suradnju sa ostalim djelatnicima. Način ravnateljevog upravljanja školom može biti protumačen pomoću različitih teorijskih modela. Bush (2006.) razlikuje šest modela upravljanja: upravni, participativni, transakcijski, postmoderni, kontingentni i moralni model, svaki od modela ima određene karakteristike i specifičnosti koje mogu pogodovati razvoju suradničkih odnosa unutar škole ukoliko se obrati pozornost na kontekst u kojem se ona nalazi. Kako bi uspješno proveo navedene aktivnosti ravnatelj mora posjedovati niz raznovrsnih kompetencija, provoditi kvalitetnu komunikaciju i motivirati ostale djelatnike na rad te biti spreman za stručno usavršavanje. Decentralizirani način upravljanja i djelovanje ravnatelja u njemu dodatno su pojašnjeni postojanjem dvaju osnovnih područja rada. Administrativno-tehničko i razvojno-pedagoško područja su rada u čijim okvirima ravnatelj vodi brigu o financijskim sredstvima, realizaciji plana i programa te o rezultatima i evaluaciji rada škole. Ravnatelj kao nositelj upravljačke aktivnosti također mora obratiti pozornost na postojanje rukovodnih funkcija u kojima može primijeniti decentralizaciju upravljanja. Staničić (2006.) ističe pet karakterističnih funkcija: planiranje, organiziranje, skrb za ljude, vođenje i vrednovanje. Pretpostavka jačanja uloge ravnatelja temelji se na dijeljenju obaveza i odgovornosti sa stručnim suradnicima, nastavnicima, učenicima, roditeljima i predstavnicima lokalne zajednice. Ukoliko je uključivanje navedenih subjekata u donošenje odluka odgovorno izvedeno, decentralizacija podiže kvalitetu ostvarenja odgojno- obrazovne djelatnosti škole. Stoga je prikaz ovakvog načina rada i definiranje dobiti koja iz njega proizlazi temeljni cilj ovog rada.

1. DECENTRALIZACIJA UPRAVLJANJA

Osnovna postavka decentralizacije je raspodjela odgovornosti i obaveza među djelatnicima što nije jednostavan zadatak. Decentralizacija se u suvremenim obrazovnim sustavima smatra najdjelotvornijim načinom rada za ostvarenje zadanoga, a uz minimiziranje variranja u kvaliteti izvođenja i cjelokupnoj školskoj učinkovitosti. Isto tako pomoću političkih i gospodarskih procesa, potiče na usku suradnju lokalne zajednice sa školama. U nastavku će biti objašnjeni razlozi zbog kojih se počeo primjenjivati decentralizirani pristup unutar obrazovnog sustava. Isto tako izvršit će se prikaz teorije o oblicima decentralizacije prema većem broju autora. Primjena decentralizacije također ima i vlastite karakteristične ciljeve kao i prednosti koje proizlaze iz prijenosa ovlasti ravnatelja na niži stupanj odgovornosti gdje će se promatrati njegova uloga i proces suradnje sa ostalim djelatnicima škole.

1.1. Razlozi za decentralizaciju i njezini motivi

Postoji više razloga zbog kojih može doći do decentralizacije obrazovnog sustava ili rada unutar ustanove koji će u nastavku biti objašnjeni. Rado (2010.) navodi dvije skupine razloga, prvu skupinu povezuje sa profesionalnom legitimnošću odnosno postojanjem tržišne, administrativne, tehničke i pedagoške učinkovitosti unutar škola. Ideja je da decentralizacija upravljanja školom može podići proces izvedbe i povećati stupanj suradnje u navedenim područjima. Druga skupina razloga fokusira se na poboljšanje kvalitete obrazovnog sustava s obzirom na zahtjeve kao što su potrebe učenika, prilagodba nastavnog plana i programa, stupanj motivacije nastavnika, stopa preuranjenog napuštanja školovanja od strane učenika i sl. Škole se u današnje vrijeme sve više promatraju primjenom tržišnog sustava. Predlaže se promjena perspektive odgojno- obrazovnih ustanova na način da se obrazovanje počinje tretirati kao tržište na kojem brojne škole međusobno konkuriraju i moraju prilagoditi svoj način rada učenicima kako bi ih potakli na upisivanje ponuđenih obrazovnih programa u što većem broju. Na taj način školama je pružena određena sloboda pri konstrukciji programa ali se u isto vrijeme podiže kvaliteta cjelokupnog obrazovnog sustava zbog nužnosti prilagodbe krajnjem korisniku to jest učeniku. Osim navedenog, škole zbog konkuriranja i želje da ponude najbolje programe svjesno postaju centri izvrsnosti što je jedan od razloga uvođenja decentralizacije koja je kompatibilna ovakvom načinu rada. Sljedeći razlog leži u administrativnom području rada škole u kojem se pokušava uskladiti primjena standarda i normi unutar obrazovnog sustava. Smatra se kako bi proces standardizacije bio usvojen puno učinkovitije ako bi se za njegovu primjenu i usvajanje odgovornost prebacila na same škole umjesto da bude strogo reguliran od tijela kao što su ministarstva. Područje u kojem

decentralizacija također može pronaći svoje mjesto je ono tehničke učinkovitosti donošenja odluka. Pretpostavlja se kako ravnatelj donosi većinu konačnih odluka u radu škole, ovo područje propituje takav način rada i ravnatelju sugerira preuzimanje metode distribucije ovlasti pomoću koje će moći izvršiti disperziju donošenja odluka i rješenja za pojedine djelatnosti na svoje suradnike. Posljednji razlog prve skupine prema ovoj teoriji je onaj pedagoške učinkovitosti. Smatra se kako je on jedan od najčešćih razloga zbog kojih se kreatori odgojno- obrazovnih politika odlučuju na decentralizirani način rada. Zbog naravi današnjeg poimanja obrazovanja koje je orijentirano na znanje i iziskuje profesionalne djelatnike, školama se daje sve više prostora za donošenje pojedinih odluka koje su vezane uz nastavni plan i program odnosno realizaciju istog, stoga će odluke donešene od strane djelatnika škole biti manje propitivane ukoliko krajnji rezultati rada učenika zadovoljavaju nametnute norme poput državnih matura. Druga skupina razloga za uvođenje decentralizacije obrazovnog sustava povezuje se uz podizanje kvalitete obrazovanja, a s obzirom na elemente kao što su zahtjevi i potrebe polaznika obrazovnih programa, spremnost i motivacija djelatnika na rad te povećanje broja učenika i studenata na višim obrazovnim stupnjevima. Neke od teza ove skupine razloga govore kako nastavnicima treba dati slobodu reguliranja obrazovnih programa i načina njihova provođenja kako bi se udovoljilo različitim potrebama učenika, programe treba učiniti zanimljivijima i drugačijima što bi rezultiralo smanjenjem omjera izostanaka i ranijeg napuštanja školovanja. Osim toga povećavaju se očekivanja i kompleksnost obrazovanja koje više ne može biti vođeno od strane viših državnih tijela već će se odgovornost izvođenja sve češće prebacivati na lokalne samouprave koje vrše kvalitetniju kontrolu provedbe obrazovanja. McGinn i Welsh (1999.) smatraju da je do decentralizacije obrazovnog sustava došlo zbog nastanka ekonomske i financijske globalizacije koja je oslabila centralizirani način upravljanja školama utemeljen na donošenju odluka od strane države odnosno viših institucija kao što su ministarstava. Isto tako došlo je do povećanja broja prosvjetnih djelatnika i upisnih kvota učenika čije su brojke posljednjih desetljeća u konstantnom porastu. Na posljetku, pojava novih informacijskih i komunikacijskih tehnologija stvorila je uvjete za kontrolu obrazovnog sustava na državnoj razini te su niže razine upravljanja koje uključuju i školske ravnatelje zadobile povjerenje i neovisnost prilikom provođenja temeljnih ciljeva odgojno- obrazovnih ustanova. Osim razloga za decentralizaciju postoje i njezini motivi. Silov (2001.) govori o motivima demokratizacije, djelotvornosti i profesionalizma. Prvi motiv zalaže se za primjenu demokratskog pristupa u obrazovnom sustavu što se prvenstveno tiče političkih odluka koje se donose bliže mjestu odvijanja obrazovanja ali i prihvaćanju načela demokracije prilikom upravljanja školom što će

biti detaljnije pojašnjeno u jednom od kasnijih poglavlja rada. Motiv djelotvornosti napominje kako se decentraliziranim radom bolje raspoređuju resursi, donošenje odluka na lokalnoj razini smanjuje troškove te je potrebna manja količina sredstava kako bi se ostvario konačni rezultat, a motiv profesionalizma naglašava kako mora postojati ravnoteža između političke moći i profesionalne kontrole kako bi obrazovanje bilo kvalitetno. Gotovo istovjetnu interpretaciju motiva nude i McGinn i Welsh (1999.) te osim navedenih razlikuju motiv razine financiranja. Centralna tijela države prema autorima vrlo teško mogu pravilno financirati zahtjeve škola zbog čega se nameće potreba za raspodjelom sredstava na razine koje su bliže školi. Prema izvješću Europske komisije (2014.) financiranje škola obrazovnog sustava Republike Hrvatske provodi se unutar pet kategorija, izdvajaju se sredstva za plaće nastavnog i nenastavnog osoblja, operativna dobra i usluge to jest sredstva za podmirenje troškova grijanja, struje, vode i sl. Troškovi didaktičke opreme i održavanja fonda knjižnice pripadaju trećoj kategoriji dok je izgradnja i obnova škole četvrta, a prijevoz učenika peta kategorija. Financiranje škola u RH posjeduje određenu razinu decentralizacije i raspršenosti te se može smatrati pozitivnim budući da se navedene kategorije financiraju iz proračuna institucija koje se nalaze na različitim razinama odgovornosti. Primjerice Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta osigurava sredstva za podmirenje plaća nastavnog i nenastavnog osoblja dok se kategorija operativnih dobara i usluga podmiruje iz proračuna županije, grada ili općine što pridonosi zadovoljenju potreba škole iz nekoliko smjerova.

1.2. Oblici decentralizacije

Florestal i Cooper, (1997.), McGinn i Welsh (1999.), Staničić (2006.), Rado (2010.) i Jukić (2012.) u čijim se radovima analizira decentralizacija i njezini oblici, istovjetni su pri uočavanju postojanja triju tipičnih oblika: dekoncentracije, delegiranja i devolucije. Dekoncentracija se samo uvjetno smatra jednim od oblika decentralizacije zbog toga što se na lokalnu razinu prenosi samo dio obaveza i poslova međutim ovlasti ostaju u nadležnosti države ili prosvjetnih tijela. Ovaj oblik karakterizira nemogućnost odlučivanja institucija na lokalnoj razini, već se one nalaze u ulozi provođenja zadanog. Ideja dekoncentracije je geografska disperzija administrativnih funkcija te ju ne možemo smatrati pravom inačicom decentralizacije, upravo suprotno, njezina je uloga povećanje učinkovitosti centralnih institucija koje su zadužene za obrazovanje međutim dijelom se koristi u gotovo svim obrazovnim sustavima današnjice upravo zbog toga jer većina lokalnih institucija ima određeni oblik odgovornosti prema nekoj od viših državnih razina. Delegiranje je oblik decentralizacije koji karakterizira prenošenje ovlasti sa viših na niže hijerarhijske razine. Na

razini države delegiranje se odvija na način da državno prosvjetno tijelo vrši prijenos odgovornosti na razine lokalne samouprave ili škole. Na razini škole ravnatelj može primjenjivati delegiranje kao oblik decentralizacije upravljanja tako da prema Pejić i Buntak (2012.) vrši prijenos poslova i zadataka na svoje podređene djelatnike uz istovremeno davanje odgovornosti i ovlasti za proces realizacije. Prema Barabaš i sur. (2009.) delegiranje možemo podijeliti na četiri stupnja odnosno dubine. Prvi scenarij delegiranja je onaj u kojem djelatnik izvještava nadređenoga o činjenicama nekog područja, zadatka ili procesa, a ovaj potom donosi odluke. Druga opcija je ona u kojoj djelatnik predlaže mjere međutim nadređeni ponovno donosi krajnju odluku. Treći stupanj delegiranja daje djelatniku ovlasti provođenja mjere o kojoj naknadno mora izvjestiti nadređenoga. Konačno četvrti stupanj djelatniku daje ovlast da provodi mjere bez obaveze podnošenja izvještaja nadređenome. Ono što se smatra nedostatkom delegiranja je činjenica da se dane odgovornosti i ovlasti mogu opozvati u bilo kojem trenutku kako na državnoj tako i na lokalnoj to jest školskoj razini. Ovakav način prijenosa ovlasti ne omogućava stabilnost niti kontinuitet u radu djelatnika te se ne preporuča u vidu dugoročne primjene. Posljednji i najpotpuniji oblik decentralizacije je devolucija. Određuje ju trajni prijenos ovlasti i odgovornosti sa državne na lokalnu razinu, škole tada mogu odlučivati bez traženja dopuštenja od viših prosvjetnih tijela što bi na razini odgojno-obrazovne ustanove značilo da njezini djelatnici mogu samostalno donositi odluke unutar područja za koje su zaduženi. Ovaj oblik predstavlja izvršenje ideje decentralizacije obrazovanja u potpunosti. Kada promatramo rad škole, pojam devolucije najčešće se pojavljuje pored pojmova distributivnog vođenja škole i školske autonomije čija će se povezanost analizirati u nastavku rada.

1.3. Ciljevi decentralizacije

Ciljeve decentralizacije možemo podijeliti na one koji direktno unapređuju obrazovanje i na one koji poboljšavaju vanjske procese koji su potrebni za neometano funkcioniranje odgojno-obrazovnog sustava. Prva skupina ciljeva donosi konkretne prednosti kao što su bolje usklađivanje obrazovnih programa sa potrebama učenika i tržišta rada, povećanje razine inovativnosti u sadržajima i načinu izvedbe programa, postojanje većeg broja mogućnosti i dostupnosti obrazovanja za sve učenike, stavljanje naglaska na ishode učenja i njihovu praktičnu primjenu, podizanje efikasnosti upravljanja obrazovnom ustanovom zbog uključenosti većeg broja djelatnika u donošenje odluka te brža reakcija kada su u pitanju potrebe škole zbog toga što ravnatelj i njegovi djelatnici izravno u vidu školskih savjeta ili timova za kvalitetu posjeduju sposobnost odlučivanja. Druga skupina ciljeva utječe na

processe koji se nalaze oko samog obrazovnog sustava, a podrazumijevaju prebacivanje odgovornosti financiranja sa države na županiju ili lokalnu samoupravu, povećanje kvalitete i količine resursa koji su upućeni prema školi, postojanje bolje alokacije pri korištenju resursa, ubrzani razvoj škola zbog posjedovanja ovlasti i mogućnosti planiranja vlastitog pravca kretanja te korištenje demokratskog pristupa čiji je ishod prijenos odgovornosti na nižu upravnu razinu. Osim dvaju navedenih skupina ciljeva, primjena decentralizacije mora ponuditi odgovore na pitanja o tome koje su funkcije i ovlasti u nadležnosti viših, a koje u nižih razina i institucija odnosno tko posjeduje kakva prava i odgovornosti. Važno je definirati i u kojoj su mjeri učenici slobodni pri odabiru škole i koliko to utječe na položaj ravnopravnosti u obrazovanju, koji će oblik decentralizacije biti korišten u suradnji između ravnatelja i djelatnika škole, koliku slobodu nastavnici imaju prilikom provedbe obrazovnih planova i programa te kako će biti provedena evaluacija i analiza rezultata rada. Od ravnatelja se u ovom sustavu očekuje da bude osoba koja će usmjeravati, a ne nametati radne zadatke svojim djelatnicima. On mora razumjeti potrebe nastavnika, stručnih suradnika, učenika, roditelja, vanjskih institucija i viših državnih tijela kako bi mogao odgovorno i usklađeno obavljati svoj posao. Krajnji cilj decentraliziranog načina rada škole ostvaruje se onda kada svaki djelatnik dobro poznaje svoju ulogu i posjeduje specifična ekspertna znanja, zbog kojih je kompetentniji od ravnatelja za obavljanje posla u nekom području što rezultira povjerenjem u djelatnika te mu ravnatelj daje ovlasti upravljanja i provođenja mjera unutar tog područja. Ciljeve decentralizacije lakše je ostvariti ukoliko ravnatelj posjeduje stručna znanja i ima osigurane izvore financiranja, isto tako država i više institucije nebi trebale vršiti prijenos ovlasti za zadatke koje škole nisu u stanju obaviti. Poželjno je da u decentraliziranom području postoji politička stabilnost koja će omogućiti kvalitetnu realizaciju ciljeva te je prije uvođenja bilo koje vrste promjene potrebno izvršiti analizu trenutnog funkcioniranja sustava i učinkovitosti upravljanja. Prema Jurlini- Alibegović i sur. (2010.) ostvarenje ciljeva decentralizacije u obrazovnom sustavu Republike Hrvatske najčešće se veže uz područja kao što su pravo osnivanja odgojno- obrazovnih ustanova, financiranje izgradnje i održavanja školskih objekata, izdvajanje sredstava za plaće i stručno usavršavanje prosvjetnih djelatnika, donošenje normi, obrazovnih programa i standarda za sve razine obrazovanja te vršenje nadzora nad poštivanjem donesenih zakona u radu škola. Odgovornost osnivanja predškolskih ustanova i osnovnih škola dijeli se između općina, gradova i županija, dok osnivanje srednjoškolskih ustanova pripada nadležnosti županija. Financiranje škola decentralizirano je na način da država pokriva troškove plaća i stručnog usavršavanja djelatnika dok se na nižim razinama vrši sufinanciranje rada sa darovitim učenicima, opremanja škole informatičkom

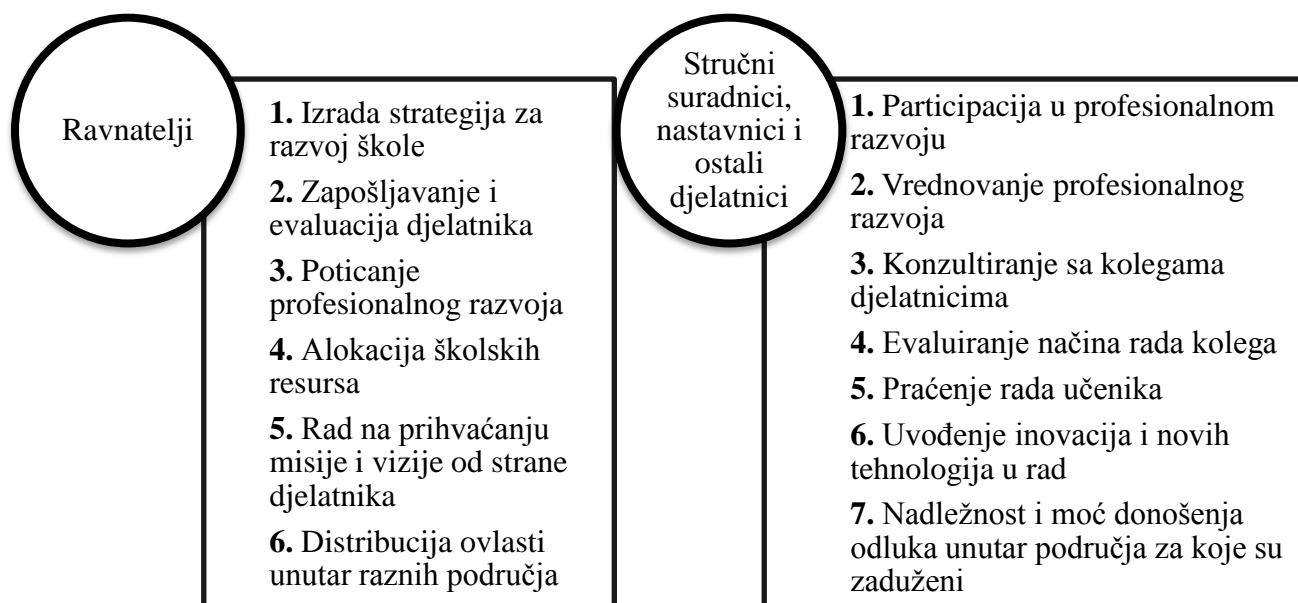
opremom, proširenja fonda školske knjižnice i sl. Država je zadužena donositi norme, programe i standarde, međutim obrazovne ustanove često mogu birati metode i način kojim će provesti zadano. Jedan od generalnih ciljeva decentralizacije obrazovnog sustava Republike Hrvatske može se iščitati u Strategiji obrazovanja, znanosti i tehnologije (2013.), a ima tendenciju podizanja cjelokupne razine autonomije svih odgojno- obrazovnih institucija u svrhu poticanja kreativnosti i inicijative u radu ravnatelja, učitelja, nastavnika, stručnih suradnika, odgajatelja, znanstvenika i ostalih prosvjetnih djelatnika koji će izravno preuzeti odgovornost za uspješnost obrazovnog procesa. Školama se nastoji osigurati veća razina samostalnosti u djelovanju odnosno kreiranju programa, aktivnosti i projekata za učenike i ostale pripadnike lokalne zajednice čime bi se ostvarila bolja povezanost između članova na nižim razinama upravljanja.

1.4. Distribucija ovlasti

Decentralizacija obrazovanja ovisi o distribuciji odlučivanja na različitim razinama. Rado (2010.) navodi kako se centralizirani ili decentralizirani način rada može uočiti upravo promatranjem omjera u kojem se vrši distribucija ovlasti za donošenje odluka, a kroz mehanizme delegacije i devolucije odnosno raspodjele moći između institucija. Staničić (2006.) govori o postojanju ključnih centara moći koji utječu na oblikovanje distribucije ovlasti, moć može dolaziti iz smjera političkih stranaka, tijela prosvjetne vlasti na državnoj ili lokalnoj razini te od strane roditelja i ostalih pripadnika uže zajednice. Kako sustav nebi ostao centraliziran, svi nositelji moći moraju prihvatiti zajedničke uvjete pod kojima će se odvijati rad škole što često znači i pristajanje na kompromise, dogovore ili smanjenje intenziteta inzistiranja na reguliranju pojedinih područja. Kada je vizija decentralizacije prihvaćena, može doći do uspješne distribucije ovlasti. Vođenje škole na distributivan način podrazumijeva ostvarivanje suradnje između ravnatelja i ostalih djelatnika škole koja će se temeljiti na povjerenju, brizi o potrebama, kvalitetnoj komunikaciji te motiviranju djelatnika da sudjeluju u donošenju važnih odluka o načinu i područjima rada. Elmore (2000.) objašnjava kako je osnovna ideja distributivnog vođenja da unutar svakog organiziranog sistema postoji radna snaga koja posjeduje specifična znanja ili posebne kompetencije za obavljanje nekog posla. Ravnatelju se nameće zadatak međusobnog povezivanja znanja i vještina različitih djelatnika kako bi jedan na drugoga utjecali pozitivno i zajednički osnaživali rad obrazovne institucije što se može ostvariti upravo primjenom distribucije u vođenju. Nakon što je raspodjela ovlasti izvršena, postavlja se pitanje odgovornosti za dobivene rezultate. Ovlast na sebe veže i dio odgovornosti međutim prilikom analize

cjelokupnog rada, za njega ipak najviše odgovara ravnatelj stoga se on mora angažirati kako bi stvorio sustav vrijednosti i stavova koji će poticati na produktivno i kvalitetno obavljanje zadaća. Kako bi distributivni pristup bio dodatno pojašnjen, valja naglasiti i postojanje načela kojima se ravnatelj može voditi prilikom njegova korištenja. Prvo načelo kaže kako svrha upravljanja uvijek mora služiti napretku rada ustanove, ono mora biti utemeljeno na znanju i vještinama što služi osiguranju kvalitete poučavanja i postizanja dobrih rezultata. Na navedenu se zamisao izravno nadovezuje drugo načelo koje ravnatelju i ostalim djelatnicima škole skreće pozornost na važnost cjeloživotnog učenja i stručnog osposobljavanja u svrhu praćenja novih odgojno- obrazovnih trendova. Unutar škole djelatnici moraju biti spremni na učenje kao pojedinci ali i kao grupa ili tim budući da će djelovati u sustavu koji iziskuje suradnju i međusobnu povezanost. Treće načelo ravnatelja stavlja u ulogu modela prema kojem se mogu ugledati ostali djelatnici, ako upravitelj škole inzistira na decentraliziranom načinu rada, vlastitim primjerom mora svakodnevno djelovati reprezentativno i stručno u poslu kojeg obavlja. Četvrto načelo govori kako ravnatelj ne smije zlorabiti svoj položaj korištenjem formalnog autoriteta koji mu je osiguran zakonskom regulativom i stavlja ga u ulogu nadređenoga, već mora djelovati kao suradnik, kolega i član tima. Posljednje načelo upozorava ravnatelja da bude oprezan prilikom distribuiranja obaveza i odgovornosti te da se uvjeri kako djelatnik kome je namjenio određenu ulogu posjeduje komponente pouzdanosti i kapaciteta uspješnog izvršenja zadaće.

Slika 1.¹ Uloga ravnatelja i djelatnika škole u distributivnom pristupu



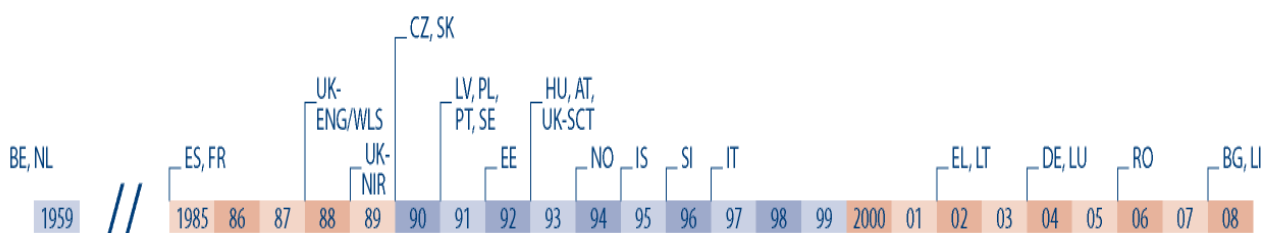
¹ Modificirano prema Elmore (2000.)

Na slici su navedeni neki od specifičnih zadataka koje u distribuiranom pristupu preuzimaju ravnatelji kao prva skupina odnosno stručni suradnici, nastavnici i ostali djelatnici škole kao druga skupina. Svaki od zadataka može biti smješten unutar neke od rukovodnih funkcija o kojima će biti riječi u kasnijem poglavlju rada. Prema klasifikaciji zadataka možemo zaključiti kako je odnos ovih dvaju skupina ravnopravan te je za njihovo ostvarenje potrebna visoka razina suradnje sa postojanjem dvosmjerne komunikacije u kojoj ravnatelj neće prekomjerno iskorištavati poziciju nadređenoga. Iz novijeg istraživanja koje je provela Blažević (2014.) može se naslutiti kakvo je stanje primjene distributivnog pristupa u školama Republike Hrvatske. Ravnatelji i nastavnici izrazili su vlastite stavove o ulozi ravnatelja kao rukovoditelja škole što je ispitano anketnim upitnikom. Vrlo pozitivne ocjene postigle su tvrdnje koje se odnose na poticanje kooperativnog timskog rada u školi, poticanje istraživanja u području odgoja i obrazovanja, uvažavanje potreba djelatnika od strane ravnatelja, predlaganje i zajedničko donošenje odluka odnosno uvažavanje različitih mišljenja, zajedničko analiziranje rezultata rada, postojanje otvorene komunikacije među djelatnicima i sl. Navedene tvrdnje pretpostavka su korištenja postavki decentralizacije i distribucije obaveza odnosno odgovornosti te se može konstatirati kako sve veći broj škola u RH teži ovakvom načinu rada.

2. ŠKOLSKA AUTONOMIJA

Krajnji mehanizmi decentraliziranog obrazovnog sustava kroz koje ravnatelj može jačati vlastitu ulogu podrazumijevaju funkcioniranje škola prema načelima demokratskog pristupa uz postojanje autonomije odnosno slobode odgojno- obrazovnih djelatnika u radu i donošenju odluka. Povijesno gledajući Arcia i sur. (2011.) navode kako se školska autonomija u Europi počela primjenjivati već u 19. stoljeću., a njezin najintenzivniji razvoj dolazi u 20. stoljeću kada 1959. godine ga u svoje obrazovne sustave među prvima uvode Belgija i Nizozemska.

Slika 2.²Vremenski prikaz uvođenja sustava školske autonomije u europskim državama



² Preuzeto prema Arnaud i Coghlan (2007.)

Najveći broj europskih zemalja školsku je autonomiju prihvatio u razdoblju od 1987. do 1993. godine kada je to učinilo čak 14 zemalja. Razlozi podupiranja ovakvog načina rada škole su brojni. Prvenstveno je postojala želja da se osnaži odnos i suradnja između odgojno-obrazovnih ustanova i političkih predstavnika lokalne zajednice, osim toga škole su željele prezentirati svoje aktivnosti prema van odnosno uspostaviti komunikaciju sa roditeljima učenika, konačno školska se autonomija našla u ulozi povećanja učinkovitosti upravljanja financijskim sredstvima. Arnaud i Coghlan (2007.) govore o razlozima kao što su stavljanje učenika u fokus aktivnosti škole, prijenos odgovornosti na razinu koja je najbliža praktičnom odvijanju obrazovanja te zamjena tradicionalnih oblika vanjske kontrole sa unutarnjim evaluacijama koje se temelje na konkretnim pokazateljima. Školska autonomija može biti dodijeljena na dvije razine, prva je lokalna razina koja obuhvaća školske okruge kakve imamo prilike vidjeti u obrazovanju SAD-a, škole se u ovom slučaju promatraju kao dio obrazovnog sustava neke manje cjeline ili šire mreže povezanih škola, a glavna karakteristika ovakvog načina autonomije je upravo suradnja škola unutar okruga. Druga razina školi dodjeljuje autonomiju pojedinačno. Ravnatelji škola tada na sebe preuzimaju odgovornost za pitanja kao što su briga o financijama, potpisivanje ugovora sa institucijama koje dobivaju materijalne resurse, zapošljavanje novog kadra i obavljanje ostalih poslova kako bi se stvorili preduvjeti za kvalitetan rad. Pregledom literature mogu se odrediti i različite vrste školske autonomije, načela potpune autonomije vrijede kada škole imaju ovlasti za donošenje odluka unutar zakonskih okvira obrazovanja bez intervencije viših državnih tijela. Ograničena autonomija školama dodjeljuje pravo donošenja odluka unutar kategorija koje su unaprijed predodređene. Ukoliko škola nema ovlasti i prava kojima može regulirati svoj rad, autonomija ne postoji. Razina autonomije u školama Republike Hrvatske prikazana je u dokumentima koje donose OECD³ (2013.) i Eurydice⁴ (2012.). Postojanje autonomije možemo pronaći u kategorijama poput izbora novih ili zamjenskih nastavnika, određivanja obaveza i odgovornosti nastavnika, upravljanja troškovima ili nabavljanja informatičke opreme te određivanja vrijednosti i kulture škole. Nastavnici posjeduju autonomiju donošenja odluka unutar područja vlastite odgovornosti, izbora metoda poučavanja, izbora udžbenika i postavljanja unutarnjih kriterija ocjenjivanja učenika. Kategorije sa nižom razinom autonomije jesu one u kojima se određuju pitanja vezana uz financije odnosno visinu iznosa proračuna škole ili početne plaće nastavnika i ravnatelja što je i očekivano budući da sredstva namijenjena financiranju ovih kategorija dolaze iz institucija koje se nalaze na višim razinama, poput Ministarstva znanosti,

³ OECD, School governance, assessments and accountability, (2013.)

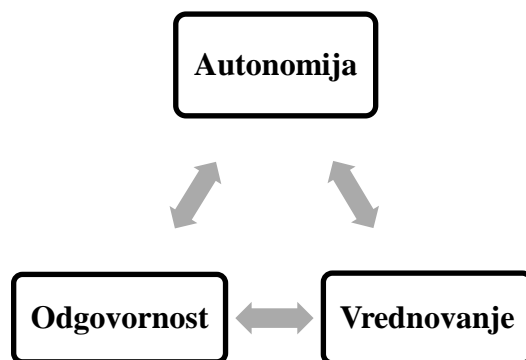
⁴ Eurydice, Key data on education in Europe, (2012.)

obrazovanja i sporta ili županija odnosno općina. Na ravnatelju je da kroz sustav autonomije uspješno koordinira rad škole sa lokalnim vlastima i višim državnim institucijama na vanjskoj razini kao i sa školskim djelatnicima i učenicima na unutarnjoj. Prema Baranović i sur. (2006.) škole će autonomiju rada iskoristiti na najbolji mogući način tako da produbljuju i proširuju nastavni sadržaj te da tematski profiliraju nastavni plan i program u skladu sa kontekstom u kojem se nalaze i potrebama koje njihovi učenici iskazuju.

2.1. Školski menadžment

Pojam koji je povezan sa decentralizacijom upravljanja i autonomijom škole je školski menadžment. Ukoliko želi primjenjivati decentralizaciju u radu škole, ravnatelj mora prihvatiti školski menadžment zbog toga što on obuhvaća pojmove upravljanja, rukovođenja, vođenja i promatranja škole kao organizacije te je u tom smislu najširi i najpotpuniji. Školski se menadžment u novijoj literaturi razlikuje od pojma liderstva ili vođenja, više se fokusira na brigu o materijalnim i financijskim resursima, dok vođenje kao podkategorija školskog menadžmenta podrazumijeva motiviranje i poticanje interesa djelatnika za ostvarenje nekog cilja. Arcia i sur. (2011.) školskom menadžmentu dodjeljuju aktivnosti poput raspodjele financija, brige o usavršavanju djelatnika, rada na razvoju kurikuluma, podizanja standarda školske infrastrukture te provođenja evaluacije rada djelatnika kao i rezultata uspjeha učenika. Poanta je ovog menadžmenta promjena uloge ravnatelja i djelatnika na način da oni postanu nezavisni i odgovorni za rezultate koje su ostvarili unutar područja njihove ovlasti. Školsko osoblje ima zadatak dijagnosticiranja odgojno- obrazovnih potreba i pronalaska adekvatnih rješenja, zbog toga što se institucija u kojoj djeluju promatra kao primarna jedinica obrazovnog sustava. Teorijske postavke školskog menadžmenta obuhvaćaju povezanost tri komponente: autonomije, odgovornosti i vrednovanja rezultata rada.

Slika 3.⁵ Komponente sustava školskog menadžmenta



⁵ Preuzeto prema Arcia i sur. (2011.)

Postojanje navedenih komponenti mora biti zadovoljeno kako bi se stvorili uvjeti za provedbu školskog menadžmenta. Odgovornost za vrednovanje rada u europskim školama može se podijeliti na tri skupine. Većina država provodi sustav u kojem su škole odgovorne svoje rezultate izložiti višim državnim tijelima koja vrše kontrolu u obliku inspekcija rada. Inspektori vrednuju rad prema utvrđenim standardima i normama, a uspješnost rada škole ovisi o stupnju pridržavanja i provedbe istih. U drugoj je skupini odgovornost vrednovanja prebačena na lokalne uprave i samouprave koje organiziraju vijeća i razmatraju uspješnost škole. Unutar ove skupine dolazi do višestruke odgovornosti škole jer se rezultati rada osim tijelu lokalne samouprave prezentiraju i roditeljima te vanjskim partnerima i institucijama sa kojima je ostvarena suradnja. Unutar posljednje skupine, škole nisu dužne prezentirati svoje rezultate niti jednom specifičnom tijelu već se potiče provedba samoevaluacije, vanjska povratna informacija dobiva se dva puta godišnje kada školu posjećuju odgojno- obrazovni stručnjaci i mentori koji savjetuju ravnatelje i ostale djelatnike o mogućim načinima poboljšanja rada. Škole u RH oslanjaju se na provedbu samoevaluacije i analize podataka međutim svoje su rezultate rada zakonski odgovorne prikazati Ministarstvu znanosti obrazovanja i sporta odnosno prosvjetnim inspekcijama koje djeluju u njegovoj nadležnosti te obavljaju nadzor godišnjeg planiranja rada škole, primjenu državnog pedagoškog standarda, upis i ispis učenika, praćenje rada i napredovanja učenika, ispunjavanje dužnosti i obaveza od strane ravnatelja i nastavnika i sl. Škole su dužne poštivati zakone i propise donesene od strane ministarstva te su za kršenje istih propisane novčane i druge kazne.

2.2. Demokratsko upravljanje školom

Upravljanje školom na demokratski način ima nekoliko opravdanih razloga. Etički razlozi nalažu da svaka škola mora u svom radu izgraditi vrijednosti i postavke koje će slijediti svi djelatnici. Ukoliko demokratske vrijednosti žele biti promicane, ravnatelj mora inzistirati na njihovom svakodnevnom korištenju. Demokratsko upravljanje ima i svoje političke razloge, centre moći o kojima je ranije bilo govora, lakše je uskladiti ukoliko njezini nositelji poštuju demokratska načela. Dodatni razlog prihvaćanja ovakvog načina upravljanja leži u samom društvu koje je sklono brzim promjenama i inovaciji. Ravnatelji će obrazovne trendove pratiti puno lakše ako među djelatnicima škole vladaju principi demokracije i suradnje. Više državne institucije i lokalne uprave izložene su globalnim utjecajima koji mogu biti umanjeni ili brže prihvaćeni ako se na razini odgojno- obrazovne ustanove koristi navedeni pristup koji poboljšava disciplinu djelovanja, smanjuje sukobe zbog izražavanja vlastitog mišljenja svakog djelatnika, povećava konkurentnost škole jer nudi mogućnosti razvijanja vlastitih

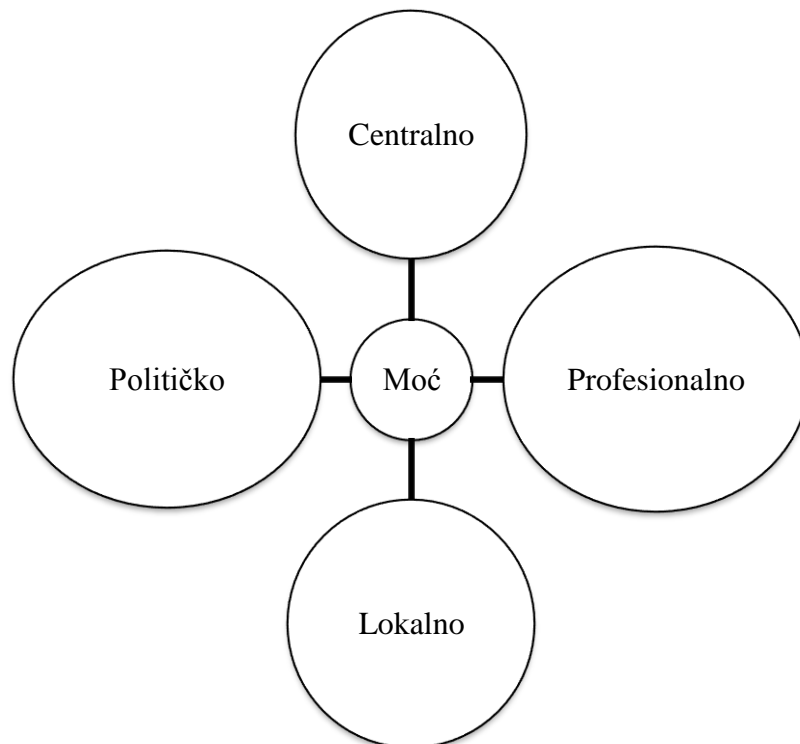
ponuda koje će biti prilagođene učenicima te potiče na trajno prihvaćanje postavki demokratskog pristupa u kojem svaki član ima pravo na iskazivanje stavova, potreba i želja. Ravnatelj može procijeniti stanje škole u smislu demokratskog upravljanja kroz promatranje prava i odgovornosti pojedinog djelatnika te razine njegovog sudjelovanja u planiranju, organizaciji, provedbi i vrednovanju rada. Isto tako dobar pokazatelj može biti razina međusobnog poštivanja i uvažavanja. Djelatnik u demokratskom sustavu ima pravo na to da ga se u svakom trenutku sasluša i da se o iznesenom unutar ustanove izvrši otvorena diskusija. Postavlja se pitanje na koji način ostvariti provedbu demokratskog pristupa u školi. Prema Bäckmanu i Traffordu (2007.) ravnatelj može koristiti službeni i neslužbeni kontekst. Kategorije službenog konteksta jesu osobni položaj ravnatelja, suradnja sa tijelima škole kao što su vijeće roditelja, vijeće nastavnika ili školski odbor, provođenje redovitih sastanaka sa osobljem u svrhu međusobnog komuniciranja te ispitivanje mišljenja učenika o radu škole. Neslužbeni kontekst zahtjeva rukovođenje na dnevnoj razini u kojem se djelatnici potiču na razmatranje i donošenje odluka, važno je stvoriti odnos koji će se temeljiti na povjerenju i vršiti distribuciju ovlasti unutar područja u kojima djelatnik posjeduje kompetencije i znanja za kvalitetnije obavljanje zadaća nego što bi ih obavio ravnatelj. Neformalno komuniciranje sa djelatnicima također može biti vrlo učinkovito u promicanju ideja demokratskog sustava koji može biti prihvaćen i zbog svoje sposobnosti rješavanja sukoba. Iskrena komunikacija na različitim razinama odgovornosti i obaveza unutar područja rada škole, rezultira povezivanjem i informiranjem djelatnika što smanjuje mogućnost nastajanja nesporazuma ili konflikta. Rad prema načelima demokratskog upravljanja školom prvenstveno se orijentira ka ostvarenju temeljnih ciljeva koji su dogovoreni zajednički od strane svih djelatnika, uz smanjenje broja pravila i uputa koje bi ravnatelj inače morao zadati. Pravo sudjelovanja u radu odgojno- obrazovne ustanove treba dati i učenicima koji kroz formu učeničkih vijeća često znaju uočiti aktualne probleme i prostor u kojem se cjelokupno stanje može poboljšati. Konačno, djelotvorno je organizirati i rad tzv. timova za kvalitetu koji se sastoje od ravnatelja, stručnih suradnika, nastavnika i ostalih djelatnika zainteresiranih za unapređivanje, promjenu i inovaciju kroz suradnički oblik rada.

3. UPRAVLJANJE ŠKOLOM

Do sada je u radu bilo govora o teorijskim postavkama decentralizacije, primjeni distribucije ovlasti i autonomiji škole koja podrazumijeva školski menadžment i korištenje demokratskih principa. Kako bi se stvorila poveznica između navedenih pojmova i uloge ravnatelja u upravljanju školom značajno je definirati funkciju upravljanja školom koja obuhvaća

kategorije kao što su finansijsko upravljanje, upravljanje ljudskim potencijalima, upravljanje promjenama i inovacijama, određivanje misije i vizije škole, motiviranje djelatnika na rad i sl. Upravljanje školom služi zadavanju općih smjernica rada, kretanja i razvoja škole, ravnatelj i njegovi suradnici putem upravljanja promišljaju o budućem smjeru razvoja odnosno vrsti aktivnosti koje će biti poduzete. Kako bi mogao odgovorno upravljati odgojno- obrazovnom ustanovom ravnatelj mora poznavati modele upravljanja kojima može uspješno usmjeravati razvoj škole. Prema Silovu (2001.) upravljanje se može promatrati kroz dvije dimenzije, centralno- lokalnu i političko- profesionalnu. Kada analiziramo navedene dimenzije možemo uočiti da je potrebno precizno odrediti gdje se nalazi moć upravljanja i tko njome raspolaže. Ukoliko je moć upravljanja na centralnoj razini govorimo o pojmovima kao što su država, ministarstvo, razne obrazovne agencije i više državne razine donošenja odluka odnosno županija, općina, zajednica i školska ustanova ako se moć nalazi na lokalnoj razini. Na isti način određujemo razinu moći u dimenzijama političko i profesionalno. Radi lakšeg tumačenja ovog omjera, dimenzije su prikazane i grafičkim putem.

Slika 4.⁶ Prikaz dimenzija upravljanja i omjera moći.



Ovisno o raspodjeli moći upravljanje može biti primarno centralizirano ako se moć nalazi u centralnoj dimenziji što znači da su za upravljanje obrazovnim sustavom zaduženi država i

⁶ Preuzeto prema Silov (2001.)

njezina tijela ili decentralizirano kada moć upravljanja prelazi u nadležnost lokalnih zajednica to jest škola. Političko upravljanje češće će učiniti obrazovni sustav ovisnim o zakonima, finacijskim sredstvima i standardima vrednovanja dok će profesionalno upravljanje njegovati decentralizaciju na način da se usredotoči ka kompetencijama nastavnika i njihovim sposobnostima za postizanjem rezultata. Ravnatelj će u slučaju da je moć usmjerena prema dimenzijama lokalno i profesionalno imati veću mogućnost slobodnog upravljanja školom budući da je odgovornost raspoređena na nižu razinu i prepušta se zajednici i odgojno-obrazovnoj ustanovi. Promatranjem odgojno- obrazovnog sustava Republike Hrvatske mogu se uočiti četiri razine upravljanja, nacionalna razina čije su glavne institucije Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, Agencija za odgoj i obrazovanje, Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih, Agencija za znanost i visoko obrazovanje, Agencija za mobilnost i programe EU, Centar za vanjsko vrednovanje, Nacionalno vijeće za znanost, visoko obrazovanje i tehnološki razvoj te Nacionalno vijeće za odgoj i obrazovanje. Regionalna razina na kojoj djeluju uredi za prosvjetu unutar županija, lokalna razina sa gradskim odjelima ili općinskim službama te razina obrazovne ustanove u čijem sastavu djeluju ravnatelj, stručni suradnici, školski odbor i vijeća učenika, nastavnika i roditelja. Možemo konstatirati kako je hrvatski odgojno- obrazovni sustav u velikoj mjeri podložan političkom upravljanju budući da se škole moraju pridržavati zakona i propisa koji su doneseni od strane države te su finacijski ovisne o sredstvima javnog financiranja što potvrđuju statistički pokazatelji izvještaja⁷ Europske komisije iz 2014. godine. Potencijalni način poboljšavanja učinkovitosti upravljanja odgojno- obrazovnog sustava Republike Hrvatske leži u usklađivanju omjera političke i profesionalne dimenzije upravljanja budući da profesionalno upravljanje teži decentralizaciji i promatranju pojedinca odnosno njegovih kompetencija što bi ravnateljima i ostalim djelatnicima škole donijelo više slobode u radu.

3.1. Vizija i misija škole

Jedna od temeljnih zadaća upravljanja školom je određivanje njezine vizije i misije. Prema Kendeliću (2011.) viziju možemo definirati kao poželjnu sliku škole koja je fokusirana na budućnost, a utemeljena na potrebama učenika uzimajući u obzir materijalne i ljudske resurse koji školi stoje na raspolaganju. Autor navodi kako se proces stvaranja vizije odvija u četiri karakteristična koraka. Kako bismo uspješno odredili viziju važno je zanemariti i odbaciti stare paradigme i uvjerenja na kojima se temeljio rad škole, nakon čega slijedi projiciranje

⁷ Europska komisija/EACEA/Eurydice, Financing schools in Europe (2014.)

opcija i budućnosti te izbor koncepta koji je najpovoljniji. Završna faza definiranja odnosi se na precizno donošenje određenja koncepta vizije koji smo odabrali davanjem odgovora na pitanja tko, što, kako i u kojem obliku će provesti mjere potrebne za realizaciju vizije. Silov (2001.) viziju također vidi kao buduće stanje škole, međutim naglašava kako je ona znak individualnosti te kako će biti kvalitetna, realistična, posebna i izvediva ako se u njezino zasnivanje uključi što veći broj članova koji su izravno upoznati sa odgojno- obrazovnim radom škole. Postizanje maksimalne uključenosti izvedivo je primjenom decentralizacije koja će omogućiti promatranje konteksta škole iz različitih perspektiva uz istovremeno postojanje većeg broja stavova ili ideja o tome kako bi vizija trebala izgledati. Neke od koristi donošenja vizije jesu poticanje promjene u radu škole, fokusiranje na temeljna područja rada, definiranje standarda prema kojima će se mjeriti kvaliteta te ujedinjenje resursa nastavnika, roditelja, učenika i lokalne zajednice. Misija treba biti koncipirana tako da zadovolji potrebe svih polaznika škole. Prema Kendeliću (2011.) temelji se na načelima empatičnosti, proaktivnosti i formulacije. Empatičnost vežemo upravo uz razumijevanje potreba sudionika, proaktivnost uz samoinicijativno prilagođavanje i uvođenje novih obrazovnih programa od strane škole, a načelo formulacije predstavlja razumljivost, čitljivost i jasnoću misije koja mora biti shvaćena od strane svih djelatnika. Prema Barabaš i sur. (2009.) pravilno donesena misija mora biti kratka i koncizna te na tragu smjera budućeg razvoja škole. Služi kao motiv i izazov u radu, a istovremeno definira obrazovnu politiku i vrši selekciju sudionika koji će ju provesti. Jasna artikulacija vizije i misije odlika je onih ravnatelja koji imaju smisao za strateško promišljanje te uvjeravanje djelatnika kako je upravo to najbolji način iskorištavanja resursa koji stoje na raspolaganju.

3.2. Modeli upravljanja školom

Promatranjem teorijskih postavki upravljanja školom, možemo definirati šest karakterističnih modela prema kojima se vrši interpretacija ravnateljeva djelovanja. Bush (2006.) čija se kategorizacija modela upravljanja vrlo često koristi radi svoje potpunosti i detaljne razrađenosti govori o postojanju upravnog ili rukovodilačkog, participativnog, transakcijskog, postmodernog, kontingentnog i moralnog modela. Ravnatelj koji je sklon upravnom ili rukovodilačkom modelu često se fokusira samo na funkcije, zadatke koji unutar škole moraju biti obavljene te na djelovanje i ponašanje djelatnika. Ovaj se model koristi kada je primarni cilj uspješna realizacija aktivnosti škole, međutim njegovom primjenom izostaje rad na planiranju budućnosti škole čime se zanemaruje utvrđivanje poželjnog smjera razvoja odgojno- obrazovne ustanove. Participativni model bazira se na zajedništvu i sudjelovanju

većeg broja djelatnika u upravljanju školom. Ovaj model stavlja ravnatelja i ostale djelatnike u ravnopravan položaj, a njegova snaga proizlazi iz zajedništva i distribucije dijela odgovornosti od ravnatelja na nastavnike, stručne suradnike ili timove za kvalitetu te je najbliže onome što se može smatrati jednom od postavki decentraliziranog načina rada unutar škole. Transakcijski model djeluje na način da ravnatelj i ostali djelatnici temelje odnos na nagradi koju će djelatnik dobiti od ravnatelja za uspješno obavljen posao, ravnatelj ima moć dodjele nagrade u obliku slobodnog dana, javne pohvale ili sl. te se vrši transakcija, a njegova je prednost obostrano zadovoljstvo i postojanje kooperacije. Prema Bolden i sur. (2003.) transakcijski model djeluje na način da ispunjava očekivanja i planirane radne zadatke stoga je unatoč orijentaciji djelatnika isključivo na nagradu u velikoj mjeri učinkovit. Postmoderni model upravljanja govori o tome kako je ravnatelju nemoguće unaprijed postaviti viziju i misiju škole zbog toga što su one podložne konstrukciji različitih grupa i pojedinaca koje je teško uskladiti. Svaka je situacija podložna brojnim interpretacijama i shvaća se drugačije na različitim razinama stoga mora postojati određena doza opreznosti prilikom konstrukcije ključnih stavki razvoja škole. Decentralizirani način upravljanja školom sugerira upravo suprotno, a to je predviđanje budućih situacija i aktivnosti kroz ostvarenje različitih oblika suradnje između ravnatelja i ostalih djelatnika škole ali i roditelja i izvanškolskih institucija. Konstrukcija misije i vizije od strane različitih pojedinaca u decentraliziranom sustavu ne predstavlja nedostatak već prednost i način rada kojem bi svaki ravnatelj trebao težiti. Upravljanje školom je nepredvidiv i dinamičan posao te se ne može temeljiti na standardima ili rutini. Ovu tezu zagovara kontingentni model upravljanja te naglašava kako je za ravnatelja bitno da prepozna kontekst u kojem se škola nalazi i u skladu sa njim prilagodi svoje djelovanje. Prema ovom modelu učinkoviti upravitelji konstantno vrednuju i analiziraju radne postupke škole te vrše prilagodbu trenutačnoj situaciji. Počiva na faktorima kao što su odnos ravnatelj- djelatnik te struktura zadatka i razina moći koju ravnatelj posjeduje nad ostalim djelatnicima. Svi navedeni faktori moraju djelovati na zadovoljavajućoj razini kako bi škola na promjene mogla djelovati brzo i učinkovito. Ovaj model može se smatrati pozitivnim budući da uspješno upravljanje školom podrazumijeva pronalaženje alternativnih rješenja i donošenje zaključaka na temelju postignutih rezultata. Posljednji model upravljanja je moralni, upravljanje ravnatelja prema navedenom modelu proizlazi iz vrijednosti, stavova i etičkih načela samoga ravnatelja. Pretpostavka je da on djeluje moralno i razlikuje dobro od lošeg, a konačni mu je cilj stvaranje ovakve klime unutar cijele ustanove to jest prihvaćanje ovakvog načina rada od strane svih djelatnika. Ukoliko pokazuje entuzijizam i stručnost u radu, ravnatelj na svoje suradnike može djelovati izrazito poticajno, stoga se moralni model

upravljanja koristi u situacijama kada je potrebno prezentirati ideju ili način rada ostalim djelatnicima škole te pridobiti one djelatnike kojima iznesene postavke nisu prihvatljive u potpunosti.

3.3. Upravljanje ljudskim potencijalima i motivacija djelatnika

Ravnatelj može biti dobar u upravljanju školom ali ukoliko ne njeguje njezin ljudski potencijal i održava visokom motivaciju za rad, kratkoročni i dugoročni ciljevi škole postaju teško ostvarivi. Zbog velikog broja obaveza i odgovornosti koje ravnatelj ima u svom radu, neminovno mora potražiti pomoć od strane ostalih djelatnika i stvoriti suradničke odnose kako bi uredno i pravilno izvršio sve zadaće. Ljudski potencijal mora biti iskorišten na najbolji mogući način jer iz njega proizlaze pretpostavke te se određuju kompetencije, znanja i vještine potrebne za izvršenje misije i vizije koje su ranije navedene kao temeljne sastavnice upravljanja školom. Reguliranjem ovog segmenta ravnatelj nastoji objediniti poslove koji su vezani uz ljudstvo, rješavanje pitanja njihovog pribavljanja i daljnjeg usavršavanja. Prema Barabaš i sur. (2009.) možemo razlikovati gospodarske ciljeve koji služe osiguravanju dostatnog broja ljudi koji moraju biti postavljeni na adekvatna radna mjesta, socijalne ciljeve čija je uloga poboljšavanje razine socioekonomskog statusa zaposlenika te zadovoljavanje njihovih potreba i razvojne ciljeve u ulozi stvaranja radnog potencijala koji će biti proveden na fleksibilan način kako bi mogao reagirati u skladu sa dinamičnim promjenama unutar konteksta pojedine škole. Vrban (2010) ljudski potencijal promatra sa aspekta podizanja kvalitete i ponude obrazovanja koje škola može ponuditi. Ukoliko su djelatnici škole pomno odabrani i kompetentni za obavljanje svog posla, mogu djelovati kao grupa i raditi na realizaciji šireg koncepta ustanove koji je nametnut dokumentima kao što su godišnji plan i program ili školski kurikulum. Ljudski se potencijal sve više promatra kao temelj za stvaranje modernog gospodarstva zbog toga što može proizvesti znanje koje će imati za cilj pružanje dodatne prilike onim osobama koje su prijevremeno napustile obrazovni sustav ili su nezaposlene stoga ima ulogu ponovnog socijalnog uključivanja navedenih osoba. Upravljanje ljudskim potencijalom unutar obrazovnog sustava ovisi o stupnju decentralizacije i školske autonomije odnosno slobode koju ravnatelj ima pri odabiru zaposlenika ili pronalaženju zamjenskih alternativa u svrhu popunjavanja radnog mjesta. Kako bi se učinci ljudskog potencijala ostvarili potrebna je motivacija djelatnika koju Matijević- Šimić (2010.) definira kao mobilizaciju svih snaga neke osobe kako bi ona postigla konkretan cilj ili obavila određeni zadatak. Definicija motivacije počiva na sadržajnim i procesnim teorijama. Sadržajne teorije motivacije usmjerene su na proučavanje potreba ljudi, konkretnije onoga što

pojedince potiče na rad, ovdje do izražaja često dolazi raznovrsnost djelatnika budući da će svaki djelatnik biti motiviran različitim sredstvom. Zadatak je ravnatelja da uoči to sredstvo i pravilno ga koristi kako bi od djelatnika izvukao njihov maksimalni radni doprinos. Procesne teorije motivacije stavljaju naglasak na psihološke procese koji utječu na motivaciju pojedinca, promatra se kako motivirati osobu do čega možemo doći provođenjem svakodnevnog opažanja ljudi i njihovih radnih navika. Najčešći elementi koji se koriste prilikom motiviranja djelatnika na rad jesu pohvale i priznanja, plaća, kazne i sankcioniranje, mogućnost stručnog usavršavanja te vizija škole koja može djelovati poticajno ukoliko ravnatelj pokazuje razumijevanje u svom radu što će potaknuti nastavnike i ostale djelatnike na davanje svog doprinosa prilikom stvaranja bolje obrazovne okoline.

4. KOMPETENCIJE RAVNATELJA

Kako bi uspješno mogao primjeniti decentralizaciju i demokratski pristup upravljanja školom, ravnatelj mora posjedovati specifičan kompetencijski model i komunikacijske vještine te biti spreman na cjeloživotno učenje to jest osposobljavanje u svrhu praćenja odgojno- obrazovnih trendova. Isto tako prilikom obavljanja vlastitih radnih zadataka ravnatelj mora iskazivati samostalnost i odgovornost u radu kako bi služio kao primjer i utjecao na ostale djelatnike. Posjedovanje ključnih kompetencija uvelike olakšava i podiže kvalitetu provođenja rukovodnih funkcija stoga bi ravnatelji trebali slijediti određene standarde odnosno okvire i imati ujednačeno razvijen model vještina za svako područje rada. Zbog dinamike odgojno-obrazovnog okruženja, ravnatelji i drugi obrazovni djelatnici često bi trebali posezati za raznim oblicima osposobljavanja i stručnog usavršavanja. Na taj se način može pratiti velik broj trendova u vodećim svjetskim obrazovnim politikama koje ravnatelj sklon stručnom usavršavanju lakše i brže implementira u rad svoje ustanove. Bartolić i Prelas- Kovačević (2011.) navode postojanje općih i stručnih kompetencija. Opće kompetencije definirane su kao ona znanja i vještine koje je potrebno posjedovati zbog toga jer predstavljaju osnovu za zadovoljenje potreba nekog radnog mjesta te su sastavni dio onoga što se na nekom radnom mjestu od djelatnika može očekivati. Specifične kompetencije proizlaze iz posebnosti radnog mjesta odnosno konkretnih zahtjeva koje uspješno može odraditi samo određena vrsta ljudskog kadra. Jurić (2010.) dodaje i razlikovanje ključnih kompetencija koje svaki pojedinac posjeduje radi njegova vlastitog ispunjenja i razvoja, a koje omogućavaju jednostavnije zapošljavanje i inkluziju u suvremenu socijalnu okolinu. Ravnatelju koji je na zadovoljavajući način definirao misiju i viziju škole te zna njezin smjer kretanja u budućnosti, a u skladu sa

školskim mogućnostima i kontekstom, preostaje raspodjela odgovornosti i obaveza primjenom različitih, za njegov posao, karakterističnih kompetencija.

4.1. Kompetencijski model ravnatelja

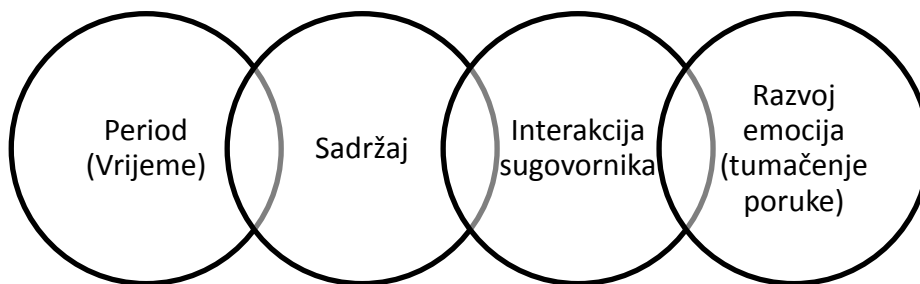
Djelovanje i rad ravnatelja možemo prikazati kroz određene općenite kompetencijske modele koje definiramo kao skupove međusobno povezanih elemenata i specifičnih znanja potrebnih za uspješno obavljanje zadataka u svim područjima rukovodnih funkcija te upravljanja škole. AZZO (2014.) navodi postojanje kompetencija prema modelu koji uključuje generičke, područno- specifične, didaktičko- metodičke i istraživačko- reflektivne kompetencije. Generičke kompetencije sadrže vještine poput uspješnog komuniciranja, općih znanja vezanih uz neki posao, posjedovanje smisla za organizaciju i upravljanje zadaćama i ljudskim potencijalom te analiziranje, vrednovanja i sinteza postignutoga. Područno- specifične kompetencije od ravnatelja iziskuju poznavanje znanosti i tematike onih poslova kojima se on najčešće bavi, primjerice ukoliko je riječ o upravljanju financijskim sredstvima, poželjno je temeljno poznavanje ekonomije i njezinih načela ili psihologije kada se rad odvija u području međuljudskih odnosa odnosno ljudskog potencijala. Didaktičko- metodičke kompetencije također iziskuju temeljno poznavanje znanosti ali se fokusiraju samo na odgojno- obrazovno područje gdje pronalazimo znanja iz pedagogije, sociologije, filozofije, komunikologije i sl. Istraživanje rada škole i pokušaj uvođenja inovacije i promjena uz korištenje rezultata vrednovanja zadatak je istraživačko- reflektivne grupe kompetencija. Cjelokupni se postupak provodi na način da ravnatelj u suradnji sa svojim djelatnicima uočava prednosti i nedostatke rada škole te vrši istraživanja kojima propituje stvarne potrebe za pojedinim programima, reformama ili projektima. Osim kompetencijskog modela koji nudi AZZO, postoji i općeprihvaćeni model kompetencija za rad ravnatelja čiji je Staničić (2006.). Ovaj se model temelji na 5 raznovrsnih skupina koje su cirkularno povezane i nadopunjavaju jedna drugu. Riječ je o osobnim, stručnim, socijalnim, akcijskim i razvojnim kompetencijama. Komunikativnost, odgovornost, povjerenje u suradnike, iskrenost, radna navika, posjedovanje samopouzdanja i brojne druge osobine, dio su osobne kompetencije. Ova skupina kompetencija kao što to sugerira njezin naziv proizlazi iz karakteristika pojedinca. Poželjno je da školski ravnatelj posjeduje gore navedene osobine kojima stvara vlastiti radni identitet. Ovim pristupom ostalim djelatnicima pruža se poziv na ostvarenje suradnje i pokazuje se otvorenost u radu što je i jedna od pretpostavki decentralizacije upravljanja školom. Razvojna skupina kompetencija omogućava jasno definiranje vizije, primjenu novih obrazovnih tehnologija u radu te organizaciju poslovanja i raspodjelu zadataka. Skupina koja ne smije biti

izostavljena jer iz nje proizlazi ekspertiza rada ravnatelja naziva se stručnom kompetencijom. Bez stručnih znanja ravnatelj nebi mogao optimalno voditi brojne odgojno- obrazovne procese. Planiranje i programiranje, vrednovanje, poznavanje zakonskih okvira rada, razumijevanje rada stručnih suradnika, organizacija poslovanja i praćenje obrazovnih trendova postaje ugroženo zanemarivanjem stručnih kompetencija stoga je ravnateljev zadatak održavanje navedenih kompetencija na visokoj razini. Promatranje međuljudskih odnosa i njihova interpretacija zadatak je socijalne kompetencije. U komunikaciji između djelatnika često dolazi do nesuglasica i sukoba te je prema Juriću (2010.) za njihovo rješavanje neophodno pokazivati osjećaj empatije, povjerenja, tolerancije i razumijevanja različitih mišljenja što se još naziva i socijalnom inteligencijom. Nastale sukobe potrebno je rješavati na konstruktivan način uz zadržavanje kontrole i identifikaciju izvora nesuglasica što u konačnici dovodi do razumijevanja odnosa među djelatnicima. Posljednja kompetencija unutar ovog modela je akcijska, odnosi se na praktičnu aktivnost ravnatelja u školskom okruženju. Sastavnice koje uključuje jesu savjetodavni rad, praćenje i analiza rezultata rada te rješavanje nastalih zapreka i problema u školi.

4.2. Komunikacijske vještine školskog ravnatelja

Svaki komunikacijski proces sadrži određene značajke koje se odnose i na odgojno-obrazovno okruženje. Prema Barabaš i sur. (2009.) karakteristične faze komunikacije podrazumijevaju prijenos sadržaja u određenom vremenskom periodu u kojem se razvija interakcija između sugovornika koja je popraćena emocijama to jest doživljajem i tumačenjem onoga što je izgovoreno. Promatranjem decentralizacije odnosno demokratskog pristupa upravljanja školom koji se zalaže za iskazivanje stavova i argumenata svakog djelatnika, učenika ili roditelja, može se uočiti potreba za posjedovanjem odgovarajućih komunikacijskih vještina. Raspodjelu odgovornosti i obaveza u školskom okruženju nije moguće izvesti drugačije nego korištenjem izravne komunikacije koja će biti opisana u nastavku.

Slika 5.⁸ Karakteristične faze komunikacije



Interakcija ravnatelja i djelatnika škole u demokratskom se sustavu upravljanja često odvija unutar grupe ili tima te uključuje postojanje kooperacije. Pretpostavka je da se prilikom komuniciranja iznose različiti prijedlozi, stavovi, ideje ili interesi koji ne moraju biti prihvaćeni od strane svih sugovornika stoga može doći do konflikta. Ukoliko dođe do nesporazuma ili nesuglasja u određenoj fazi komunikacije, riječ je o tzv. komunikacijskoj blokadi iz koje često proizlaze sukobi među sugovornicima. Kako bi ravnatelj spriječio nastajanje sukoba u svojoj komunikaciji mora koristiti princip razrješavanja poruka koje je primio. Osnova ovog principa temelji se na tzv. aktivnom slušanju i postavljanju pitanja i potpitanja u toku razgovora što se može činiti na izravan način ili neizravno to jest parafraziranjem dijelova razgovora. Ovakva vrsta slušanja iziskuje izniman napor i koncentraciju sugovornika budući da pitanja i potpitanja moraju biti postavljena u pravom trenutku kako nebi došlo do prekida razgovora. Sugovornik često može primjeniti postupak rezimiranja kako bi sažeo ono što mu je rečeno od strane druge osobe s ciljem utvrđivanja pravilnog shvaćanja poruke koja mu je upućena. Uz primjenu aktivnog slušanja, potrebno je pratiti i neverbalne znakove sugovornika zbog toga jer oni mogu sugerirati značaj misli i osjećaja koji nisu bili verbalno izraženi. Ukoliko se unatoč korištenju i motrenju navedenih faktora javi konfliktna situacija između sugovornika, ravnatelj ju uvijek može tretirati na način da ona postane pozitivna odnosno da proizvede koristan ishod bilo da je riječ o sukobu koju uključuje njega osobno ili se on odvija isključivo među djelatnicima. Prema Bežen i sur. (1993.) postoji šest korisnih ishoda koji se mogu dobiti iz konflikta, to su mobilizacija, obrazovanje, otvaranje, provjeravanje, katarza i otkrivanje. Konfliktna situacija gotovo uvijek vrši mobilizaciju energije pojedinca ili grupe ljudi, ona zbog razilaženja sugovornika u

⁸Modificirano prema Barabaš i sur. (2009.)

mišljenju dovodi do nesigurnosti i zbunjenosti što potiče osobe da postanu još produktivnije i iskoriste vlastiti potencijal kako bi se obranile od konflikta. Prilikom nesuglasja osobe jedna drugoj znaju pripisivati krive vrijednosti ili motive. Tada konflikt treba riješiti tako da on potakne na „obrazovanje“ u smislu boljeg upoznavanja i međusobnog shvaćanja između osoba što dovodi do kvalitetnije suradnje u budućnosti. Ravnatelj mora dobro poznavati pozadinu konflikta kako bi mogao primjereno reagirati i postaviti se prema djelatnicima. Važno je nastalu situaciju pokušati usporediti sa prijašnjim ili sličnim situacijama koje su se dogodile te promotriti njihova rješenja. Kada je osoba koja upravlja odgojno- obrazovnom ustanovom dobro informirana to obećava donošenje boljih odluka i primjerenijih reakcija odnosno otvara nove radne i poslovne perspektive, a ujedno nameće rješavanje sukoba. Ukoliko osoba želi provjeriti valjanost svojih zamisli i prijedloga, mora ih iznijeti unutar organizacije. Pod pretpostavkom konflikta sukobljeni će djelatnici često jedni drugima ukazivati na nedostatke njihovih ideja. Iznenaduje da su se u takvim situacijama nedostatci i promišljanje o idejama pokazali konstruktivnima unatoč neslaganju stoga možemo reći kako konflikt služi i provjeravanju ispravnosti ideje. Djelatnici škole svakodnevnim radom u sebi akumuliraju određenu vrstu emocija, a o osobi ovisi kako će i na koji način izbaciti višak emotivnog naboja. Konflikt nije idealna podloga za takvo nešto, međutim u nekim situacijama može poslužiti upravo olakšavanju i izbacivanju napetosti odnosno doživljavanju emotivne „katarze“ ili pražnjenja. Posljednja korist koju možemo uočiti postojanjem konflikta je otkrivanje slabosti koje ima neka organizacija. Ideja je ta da do nesuglasica dolazi zbog nejasnoća, nedorečenosti i kontradikcija koje često nisu uzrokovane od strane djelatnika već je za njih kriva sama organizacija, a raspravom o njima slabosti se registriraju i uklanjaju. Prilikom komuniciranja sa svojim djelatnicima ravnatelj mora slijediti neke od osnovnih uputa kako bi ona bila uspješna. Prije svega ravnatelj mora biti svjestan važnosti posjedovanja komunikacijskih vještina jer su one temelj bilo koje vrste suradnje ili kontakta. Kroz razgovor važno je privući pozornost sugovornika i biti siguran da u potpunosti razumije poruke koje mu šalje. Razgovor također mora biti prilagođen sugovorniku i razini na kojoj se on odvija, tako nećemo koristiti iste pojmove i izraze na službenom poslovnom sastanku i u situaciji neformalne interakcije. Jačina glasa i dikcija često znaju privući pozornost ili pak odbiti sugovornika stoga ih je važno regulirati kao i odmjereno vremensko trajanje razgovora za kojeg se moramo pobrinuti da bude jasan, sažet i razumljiv. Posljednji čimbenik koji biramo prilikom ostvarenja komunikacije jest medij kojim ćemo poslati poruku svom sugovorniku, tako nam na raspolaganju stoje sredstva poput pisama, elektroničke pošte, videokonferencija, prezentacija, telefonskih poziva, dopisa i sl. ipak najbolje se odlučiti za

razgovor licem u lice koji dozvoljava detaljno pojašnjavanje bilo koje vrste nejasnoća i precizno određenje zadaća, obaveza, ciljeva, odgovornosti ili suradnje. Ukoliko ravnatelj želi ostvarivati uspješnu komunikaciju također mora imati sluha za potrebe svojih djelatnika, uvažavati njihove stavove, dati im vremena i prostora da izraze svoje mišljenje, biti stručan u tumačenju međuljudskih odnosa, posjedovati znanja i vještine o području koje je predmetom komunikacije te graditi odnos na poštivanju i suradnji.

4.3. Usavršavanje rada ravnatelja

Stručno usavršavanje i osposobljavanje mora biti dio obaveza svakog ravnatelja. Bez njega nije moguće pratiti trendove i inovacije u odgojno- obrazovnom okruženju što je ranije navedeno kao jedno od osnovnih načela distributivnog pristupa. Možemo ga definirati kao proces unapređenja već stečenih kompetencija te stjecanja novih informacija i spoznaja, s ciljem sveukupnog poboljšanja rada i izvršavanja zadaća. Prema Đakoviću (2012.) važnost stručnog usavršavanja leži u šest suvremenih zahtjeva koji su postavljeni pred ravnatelje. Prvi zahtjev govori o stručnosti kao karakteristici koju mora posjedovati svaki ravnatelj ili odgojno- obrazovni djelatnik. Ostvarenje ciljeva decentralizacije nerijetko ovisi upravo o posjedovanju stručnosti. Kako bi stručnost bila stečena potrebno je raditi na dugotrajnom usavršavanju te nije dovoljno ostati na razini početnih znanja koja se usvoje završetkom nekog obrazovnog programa. Ranije je navedeno kako je jedno od područja rada ravnatelja i pedagoško područje stoga je drugi zahtjev vezan uz poboljšanje pedagoških vještina koje izravno djeluju na razinu motivacije, kreativnosti i sposobnosti suradnje. Zahtjev koji se u novije vrijeme afirmirao kao ključan jest poznavanje novih obrazovnih tehnologija i iskorištavanje njihovog potencijala u svrhu poboljšavanja razine usvojenosti ishoda učenja koji su za pojedini predmet predviđeni planom i programom. Posljednja tri zahtjeva također se vežu uz primjenu decentraliziranog načina rada u školi. Riječ je o usavršavanju sposobnosti za suradnički rad, primjeni fleksibilnosti i otvorenosti za suradnju sa suradnicima i izvanškolskim institucijama. Najčešći modeli suvremenog stručnog usavršavanja i osposobljavanja ravnatelja u Republici Hrvatskoj ostvaruju se kombinacijom plenarnih predavanja, radionica, projekata, videokonferencija, poučavanja vođenog prijašnjim iskustvom, prisustvovanjem na seminarima, simpozijima i predavanjima na određenu temu, vođenjem konstruktivnih rasprava i razmjene mišljenja, primjenom moderne tehnologije u vidu on-line foruma ili web- stranica, kreiranjem zajednica ravnatelja koji uče ili primjenom interdisciplinarnog prisupa pri proučavanju odgojno- obrazovnih fenomena. Ipak postavlja se pitanje o dostatnosti, kvaliteti i načinu organizacije stručnog usavršavanja koje bi ravnatelje

moglo pripremiti za rad u distributivnom ili demokratskom okruženju, te je zaključak velikog broja odgojno- obrazovnih djelatnika kako je potrebno daljnje poboljšanje unutar ovog područja. Prema AZOO (2014.) obilježja kvalitetnog stručnog usavršavanja jesu dostupnost, kontinuiranost, stručnost i raznolikost. Može se konstatirati kako ova obilježja čine cjelinu i definiraju usavršavanje onakvim kakvo bi ono trebalo biti to jest dostupno svim odgojno- obrazovnim djelatnicima, provođeno na kontinuiranoj razini i uz prisutstvo stručnjaka za brojna područja te raznoliko kako bi pratilo nove trendove i bilo dinamično te održalo interes osoba koje se osposobljavaju.

Tablica 1.⁹ Doprinosi kvalitetnog stručnog usavršavanja

Doprinosi kvalitetnog stručnog usavršavanja
✓ Razvoj kompetencija u raznim odgojno- obrazovnim područjima
✓ Profesionalni razvoj i podizanje statusa profesije
✓ Povezano sa napredovanjem
✓ Temelji se na potrebama pojedinaca
✓ Omogućuje suradnju i razmjenu iskustva
✓ Provodi se kroz različite modele i oblike
✓ Potiče na kontinuirano istraživanje obrazovne prakse
✓ Unapređuje rad i učinkovitost škole

Stručno osposobljavanje i usavršavanje mora biti stavljeno u kontekst cjeloživotnog učenja. Odgojno- obrazovni djelatnici postaju svjesni kako se usavršavanje provodi svakodnevno te je potrebna velika doza inicijative kako bi se ostvario krajnji cilj zbog kojeg se ono provodi. Teško je poboljšati sva područja rada škole istovremeno, međutim napredak valja ostvarivati postepenim koracima i stvoriti školsku klimu koja će djelatnike poticati na samoinicijativnu izgradnju. Kada ravnatelj djeluje u okruženju koje funkcionira prema navedenim pretpostavkama, jednostavnije i učinkovitije provodi obrazovnu politiku škole i sve zadatke koji su stavljeni pred njega.

⁹ Modificirano prema AZOO (2014.)

5. PODRUČJA RADA RAVNATELJA

Kako bi dugoročno uspješno ostvarivao misiju, viziju i ciljeve odgojno- obrazovne ustanove te primjenjivao decentralizaciju upravljanja školom ravnatelj svoj rad mora odrediti i definirati pomoću dva karakteristična područja. Prema Staničiću (2006.) razlikujemo administrativno- tehničko i razvojno- pedagoško područje. „*Administrativno područje odnosi se na stvaranje pretpostavki djelovanja škole kao organizacije, dok se pedagoško odnosi na rad škole kao odgojno- obrazovne institucije (ustanove).*“ (Staničić, 2006: 140).

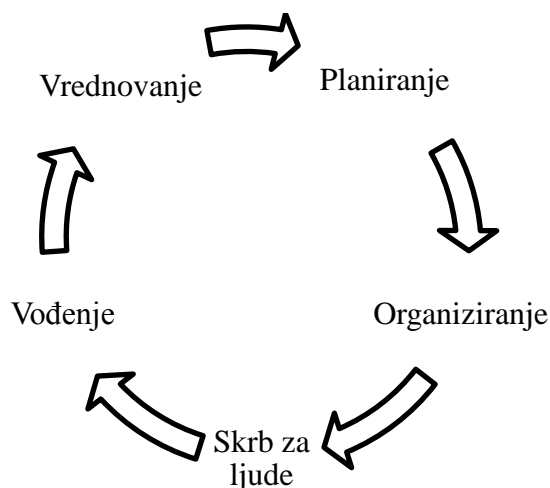
Administrativno- tehničko područje podrazumijeva aktivnosti kao što su praćenje i provedba zakona i propisa, rješavanje pitanja i statusa zaposlenih te reguliranje kadra, zaštita djelatnika i učenika u zdravstvenom i socijalnom kontekstu, skrb o financijskom poslovanju škole, reguliranje troškova, utvrđivanje i pribavljanje izvora financiranja, stvaranje izvještaja o financijskom poslovanju i troškovima, isplaćivanje plaća zaposlenicima i slično. Možemo reći kako rješavanje administrativno- tehničkih pitanja i problema stvara uvjete za provedbu razvojno- pedagoških poslova koji se smatraju područjem temeljne školske djelatnosti ravnatelja, nastavnika i stručnih suradnika. Razvojno- pedagoški poslovi fokusiraju se na aktivnosti poput organizacije, planiranja i programiranja nastave, poboljšanja nastavnog procesa, uvođenja inovativnih pristupa i načina rada, provođenja profesionalnog informiranja i orijentacije učenika te vlastitog napretka svakog djelatnika kroz razne oblike stručnog usavršavanja. Ravnatelj u svom radu mora težiti konstantnoj inovaciji i promjeni te djelovati kao osoba koja inicira i čija je temeljna uloga unapređivanje rada u svim segmentima škole. Njegova je zadaća koordiniranje, povezivanje i usklađivanje svih navedenih aktivnosti. Iako često nije izravni nositelj neke aktivnosti on participira i preuzima određeni dio odgovornosti za svaki posao. Ono što se pri promatranju ovih dvaju područja nameće kao nedostatak jest omjer u kojem se ravnatelj posvećuje obavljanju poslova koji su administrativno- tehničke ili razvojno- pedagoške naravi. Staničić (2006.) ukazuje na važnost empirijskih istraživanja koja su potvrdila da omjer rada ravnatelja ide 80% u korist administrativnih, a 20% u korist pedagoških poslova što bi u praksi valjalo promijeniti te bi navedeni omjer trebao biti minimalno 50%-50%. Razlog veće zastupljenosti administrativnih poslova u njihovom radu mogli bismo pronaći u tome što ravnatelji češće preferiraju ovo područje te se u njemu osjećaju sigurnije budući da ono teži krutim pokazateljima kao što su brojke, zakoni, članci ili pravni akti, a za kvalitetno obavljanje pedagoških poslova potrebno je posjedovati razvijene didaktičko- metodičke kompetencije koje su ranije objašnjene. Uzimajući u obzir ovu

konstataciju i zapaženi problematični omjer rada postavlja se pitanje o razini i kvaliteti usvojenosti navedenih kompetencija kod školskih ravnatelja Republike Hrvatske.

5.1. Rukovodne funkcije ravnatelja

Decentralizacija upravljanja školom realizira se kroz mehanizme rukovodnih funkcija budući da oni predstavljaju ključne aktivnosti djelovanja ravnatelja i ostalih djelatnika stoga ih je važno odrediti i opisati svaku od njih. Rukovođenje odgojno- obrazovnom ustanovom prema kategorizaciji Staničića (2006.) obuhvaća pet funkcija odnosno planiranje, organiziranje, skrb za ljude, vođenje te vrednovanje rada škole. Valja naglasiti kako navedene funkcije treba promatrati kao cjelinu koja je međusobno povezana, rad i djelovanje unutar jedne funkcije odražava se na rezultate i djelotvornost druge što ravnatelju daje za zadatak da ravnomjerno ulaže vlastito znanje, trud i resurse koje škola posjeduje u svaku funkciju. Postoje i brojne druge definicije rukovodnih funkcija tako Bežen i sur. (1993.) dodaju funkcije istraživanja i inovacije, provođenja savjetovanja i promjena u odgojno-obrazovnoj ustanovi te predviđanje budućnosti odnosno smjera razvoja što spada u prognostičku funkciju. Pont, Nusche i Moorman (2008.) funkcijama ravnatelja smatraju i upravljanje financijskim resursima, podupiranje profesionalnog razvoja nastavnika te zastupanje suradničkog načina rada, a Cranston (2013.) govori o istovjetnom zadovoljavanju potreba na lokalnoj i regionalnoj razini sustava, zadržavanju pozicije voditelja uz podjelu odgovornosti i obaveza te praćenju odgojno-obrazovnih trendova i izazova sa kojima se može susresti u svom radu. Earley (2012.) funkcijama ravnatelja smatra promoviranje profesionalnog razvoja nastavnika, pružanje prilike nastavnicima i ostalim zaposlenicima za preuzimanje veće odgovornosti, pokazivanje interesa i ohrabrivanje zaposlenika u radu, djelovanje na način koji bi povezoao školu i lokalnu zajednicu te rad na izgradnji kvalitetnih timova koji su orijentirani na uspjeh i napredovanje. Rukovodne funkcije služe konkretnijoj specifikaciji radnih aktivnosti i raspodjeli zadataka unutar odgojno- obrazovne ustanove po čemu se razlikuju od zadaća upravljanja školom koje imaju za cilj stvaranje zajedničkih vrijednosti, motiviranje djelatnika za rad ili davanje općih smjernica načina rada u određenom području.

Slika 6.¹⁰ Rukovodne funkcije ravnatelja



Iz rukovodnih funkcija kao šireg pojma proizlazi uloga ravnatelja i ostalih djelatnika prilikom korištenja distributivnog pristupa u radu škole o kojem je ranije bilo riječi, tako primjerice uloga zapošljavanja i evaluacije djelatnika pripada funkciji skrbi o ljudima i funkciji vrednovanja, uloga rada na prihvaćanju misije i vizije od strane djelatnika proizlazi iz funkcije vođenja, poticanje profesionalnog razvoja realizira se kroz funkciju organiziranja i sl.

5.1.1. Planiranje

Funkcija planiranja prethodi svim ostalim funkcijama. Prema Beženu i sur. (1993.) planiranje se sastoji od pet faza koje odgovaraju na pitanja tko, što, kako, koliko i daju pokazatelj trenutnog stanja u kojemu se škola nalazi provođenjem prve faze odnosno snimanja ustanove i njezinih potreba. Ravnatelj u suradnji sa stručnim suradnicima ili tijelima škole poput timova za kvalitetu nastoji planirati rad i ponuditi odgovore na zadana pitanja. Faza utvrđivanja subjekata podrazumijeva promatranje zaposlenika koji će provoditi pojedinu aktivnost i odgovara na pitanje tko, faza kvalifikacije nastoji odrediti koje će vrste aktivnosti biti provedene te daje odgovor na pitanje što iza čega slijedi razmatranje postupaka i instrumenata odnosno odgovor na pitanje kako. Pitanje koliko planira se pomoću faze kvantifikacije to jest vremenskog definiranja provedbe aktivnosti. Ravnatelj pomoću ove funkcije određuje ciljeve koje škola mora ostvariti, pokušava odrediti koji će mu resursi biti potrebni za ostvarenje istih te kojim će se metodama koristiti kako bi stvorio preduvjete realizacije ciljeva. Postoje i određene preporuke prema kojima bi trebalo provoditi funkciju planiranja kako bi ona bila ostvarena na što učinkovitiji način. Budući da planiranje ima velik utjecaj na budućnost škole,

¹⁰ Preuzeto prema Staničić (2006.)

treba osvijestiti uvjete i mogućnosti koje škola posjeduje za ostvarenje zadanih ciljeva. Ravnatelj mora izvršiti procjenu o vjerojatnosti realizacije ciljeva te uočiti postojanje ili nedostatak preduvjeta za pojedini cilj u skladu sa čime regulira funkciju planiranja. Ciljeve treba postaviti dugoročno, realno i unutar konteksta škole te pokušati dijagnosticirati eventualne prepreke na koje bi se prilikom realizacije moglo naići. Preporuča se rad unutar sustava koji će biti fleksibilan i omogućavati prepoznavanje potencijalnih ograničavajućih faktora koji bi usporili ili u potpunosti spriječili realizaciju ciljeva, stoga se uz osnovnu ideju uvijek moraju donijeti određene zamjenske alternative. Značajno je izvršiti i kvantifikaciju troškova čime se smanjuje rizik odnosno stvara stabilnost financijskog proračuna škole budući da se namjena pojedinih sredstava može unaprijed odrediti. Radi lakšeg prihvaćanja i razumijevanja funkcije planiranja od strane ostalih djelatnika škole, ravnatelj mora voditi obrazovnu politiku koja će biti lako shvatljiva, jasno definirana, vremenski određena te ravnomjerno raspoređena na sve djelatnike uz korištenje suradničkog pristupa.

5.1.2. Organiziranje

Ciljeve koji su prethodno postavljeni u funkciji planiranja valja uskladiti sa ljudskim i materijalnim resursima te organizirati rad na način da se strukturira, objasni i definira uloga svakog pojedinog zaposlenika odgojno- obrazovne ustanove na individualnoj i grupnoj razini što je posebno važno za decentralizirani način upravljanja školom budući da se on temelji na suradnji pojedinaca ali i grupa to jest timova, a precizno definiranje uloge svakog zaposlenika donosi mu stabilnost i strukturu. Barabaš-Seršić i suradnici (2009.) funkciju organiziranja škole promatraju kroz nekoliko različitih perspektiva. Organiziranje je podložno elementima kao što su povijesni kontekst ustanove, prostorno- vremenski uvjeti škole, politički zahtjevi lokalne zajednice, kultura škole i školska klima, status materijalnih i financijskih resursa te razvojni potencijal škole. Od ravnatelja se u funkciji organiziranja rada očekuje da uvaži povijest i tradiciju škole, prilagodi ciljeve prostorno- vremenskim i materijalno- financijskim resursima pri čemu mora održati ili poboljšati kulturu i klimu škole, a u isto vrijeme njegovati razvojni potencijal to jest mogućnosti napredovanja ustanove koju vodi. Za realizaciju ovih zadataka ravnatelju može koristiti ranije spomenuti moralni model upravljanja budući da se unutar škole mora održati stabilna klima i definirati vrijednosti kojih će se pridržavati svi djelatnici što je jedna od njegovih značajki. Navedeni zadaci zbog kompleksnosti faktora koje obuhvaćaju nisu nimalo jednostavni stoga Staničić (2006.) ukazuje na neke čimbenike koji imaju za cilj preciziranje ove funkcije i podizanje njezine kvalitete u radu svakog ravnatelja. Prilikom organiziranja treba obratiti pozornost na broj djelatnika odnosno snagu ljudskog

potencijala sa kojom škola raspolaže. Kako bi ova funkcija bila uspješno provedena, potrebno je zaposlenike grupirati u manje skupine čime se osigurava rasprostranjenost i pokrivanje svih područja rada škole na učinkovit način. Uspješnost organizacije proizlazi i iz razine moći koju ravnatelj posjeduje, a ona može biti utemeljena na njegovom položaju i ovlastima što se naziva legitimnom moći, posjedovanjem znanja što sugerira stručnost i kvalitetu obavljanja radnih zadataka te nagrađivanjem ili kažnjavanjem djelatnika sa čijim radom nije zadovoljan. Ravnatelj koji prihvaća decentralizirani način upravljanja školom, demonstraciju svoje moći u većini slučajeva pokazati će kroz ekspertizu i znanje što povećava izgleda prihvaćanja njegovih zamisli od strane ostalih djelatnika budući da su one stručno potkrijepljene.

5.1.3. Skrb za ljude

Ravnatelj skrbi za ljude na način da popunjava i održava popunjenim sva potrebna radna mjesta. Svrha ove funkcije proizlazi iz promatranja potreba te dugoročnih i kratkoročnih ciljeva škole, riječ je o vrsti resursa koja se razlikuje unutar svake ustanove što govori o njezinoj specifičnosti. Ako polazimo od pretpostavke da ravnatelj mora djelovati unutar timskog okruženja koje se temelji na raspodjeli obaveza i odgovornosti, realizacija većine funkcija neće biti moguća bez kvalitetnog kadra stoga ga je on dužan održavati, konstantno obrazovati i usavršavati te motivirati na rad. Ključno je svim djelatnicima odgojno- obrazovne ustanove pružiti socijalnu i zdravstvenu zaštitu te stvoriti okolinu koja će biti sigurna i odgovarati njihovim svakodnevnim potrebama. Zaposlenici moraju imati podjednake uvjete i mogućnosti napredovanja i cjeloživotnog učenja iz čega će proizaći pretpostavke izvršenja temeljnih ciljeva rada škole. Ukoliko su zaposlenici zadovoljni radnim uvjetima i osjećaju se ugodno, biti će učinkovitiji i spremniji na suradnju, a u školi će vladati atmosfera koja je pogodna za izvršavanje planiranih zadataka te u konačnici ostvarenje zamišljene misije i vizije. Od ravnatelja se očekuje da priznaje i nagrađuje kvalitetan rad koji mora temeljiti na međusobnom poštivanju, uvažavanju i provođenju iskrene komunikacije čime daje do znanja svim suradnicima da je spreman na otvorenu suradnju i raspodjelu obaveza i odgovornosti.

5.1.4. Vođenje

Funkcija vođenja ima osnovnu ulogu poticanja zaposlenika na izvršenje planiranih aktivnosti. Prema autorima organizacije CCSSO¹¹ (2008.) voditelj odgojno- obrazovne ustanove trebao bi obratiti pozornost na područja kao što su poticanje na realizaciju vizije škole, stvaranje školske kulture i obrazovnih programa koji pogoduju razvoju učenika i profesionalnom

¹¹ Council of chief state school officers

napredovanju djelatnika, praćenje i prikupljanje resursa potrebnih za neometan rad škole, provođenje suradnje sa institucijama koje se nalaze u lokalnoj zajednici, rad na način da se uvažavaju etička načela i druge općeprihvaćene vrijednosti te reagiranje škole u skladu sa socijalnim, političkim, ekonomskim i drugim čimbenicima. Staničić (2006.) naglašava kako se vođenje može promatrati kroz omjer intenziteta kojim ravnatelj može utjecati na djelatnike škole prilikom ostvarenja planiranih ciljeva. Svojim radom mora djelovati poticajno te stajati ispred skupine kao pravi vođa koji će inspirirati i inzistirati na napredovanju. Da bi funkcija vođenja bilo uspješna mora postojati sklad između različitih vrsta poruka kojima ravnatelj komunicira sa djelatnicima što znači usaglašavanje svih pisanih, verbalnih i neverbalnih kanala, isto tako suradnja će biti uspješnija ako se kombiniraju formalni i neformalni oblici komuniciranja. Poruka će na taj način biti jasnija, bolje oblikovana i dodatno potvrđena zbog korištenja različitih komunikacijskih oblika. Preporuka je i često informirati te držati u toku vlastite suradnike na razumljiv način kako bi mogli prilagoditi i unaprijediti svoj rad prema onim kriterijima koji se od njih očekuju. Andrevski, Arsenijević i Spajić (2012.) vođenje poistovjećuju sa konceptom tzv. liderstva kao procesa kojim se nastoji pomoći djelatnicima pri iskorištavanju vlastitih potencijala kako bi se dosegli visoki rezultati. Rad odgojno-obrazovne ustanove neće biti održiv ukoliko njezin ravnatelj ne posjeduje set leaderskih karakteristika koje će primjenjivati u raznim situacijama i okruženjima. „*Liderstvo promatramo kao vještinu objedinjavanja vizije, svrsishodnog odlučivanja, uspješne komunikacije i pozitivnog stava prema zajedničkim rezultatima, inovativnosti, kreativnosti, timskom duhu, poduzetnosti, marljivosti te odgovornosti.*“ (Andrevski, Arsenijević, Spajić, 2012: 903). Voditelj škole koncipira njezin rad na način da ona pruža podjednaku priliku svakom učeniku i djelatniku da se dokaže, napreduje i ostvaruje uspjeh u svom radu. Ustanova se prilikom djelovanja mora prilagoditi potrebama nastavnika, učenika i roditelja koji će u navedenom slučaju radije slijediti voditelja. Također je potrebno njegovati suradnju sa vanjskim institucijama koje često mogu poslužiti kao izvor specijaliziranih znanja i stručnjaka u određenom području, resursa, ideja, inspiracije ili pružanja zajedničke suradnje.

5.1.5. Vrednovanje i evaluacija

Posljednja u nizu rukovodnih funkcija je ona vrednovanja i evaluacije rada škole. Služi procjeni razine ostvarenja ciljeva koji su zamišljeni, a u skladu sa unaprijed određenim standardima i mjerilima. Ravnatelji prilikom vrednovanja i evaluacije surađuju sa stručnim suradnicima škole koji se češće bave ovom tematikom budući da ona pripada razvojno-pedagoškom području. Školska praksa pokazuje kako stručni suradnici imaju prednost

prilikom prikupljanja, strukturiranja i interpretacije dobivenih rezultata zbog posjedovanja specifičnih znanja te im ravnatelj procesom distribucije često dodjeljuje obavezu i odgovornost redovitog provođenja navedene funkcije što je također jedan od primjera korištenja decentraliziranog upravljanja školom. Polazište kojim se mora voditi svako vrednovanje jest mjerljivost rezultata što omogućava brže i preciznije uočavanje nedostataka. Ako se rezultat može izmjeriti prema definiranim kriterijima, eventualni nedostatak biti će registriran i ispravljen na vrijeme. Prema Bežen i suradnicima (1993.) tok vrednovanja možemo podijeliti na usmjeravanje vrednovanja odnosno definiranje sustava i područja koja treba vrednovati, skupljanje informacija to jest reguliranje instrumenata, metoda i izvora informacija koji će se koristiti, sređivanje informacija ili kategorizaciju, analizu informacija koja će biti izvršena stvaranjem izvještaja te upravljanje vrednovanjem kojim se vrši procjena o pouzdanosti dobivenih analiza i korištenje istih u svrhu napretka i usavršavanja rada škole. Staničić (2006.) vrednovanje i evaluaciju dijeli na tri faze, definiranje kriterija prema kojima se promatra učinkovitost, mjerenje rezultata u odnosu na kriterije te promatranje uzročno-posljedične veze prema kojoj se vrši analiza i pokušavaju otkloniti problemi. Ravnatelj je zadatak da ukaže nastavnicima i ostalim djelatnicima na to da su odgovorni za rezultate koje škola postiže, ukoliko se kvaliteta rada promatra na ovakav način, naglašava se važnost i odgovornost svakog djelatnika u sustavu školske ustanove. Proces vrednovanja rada odgojno-obrazovne ustanove može biti proveden od strane vanjskih institucija kao što su Ministarstvo znanosti obrazovanja i sporta ili Agencija za odgoj i obrazovanje ili samovrednovanjem u kojem sudjeluju djelatnici škole. Uloga ravnatelja u procesu samovrednovanja odnosi se na informiranje i motiviranje djelatnika škole kako bi aktivno sudjelovali u prikupljanju i analizi podataka, pokretanje, praćenje i upravljanje samovrednovanjem, angažiranje tijela kao što su timovi za kvalitetu koji će dati svoj doprinos i procjenu stanja te provođenje završne interpretacije rezultata i uočavanje prednosti odnosno nedostataka u radu škole. Prema Barabaš-Seršić i suradnicima (2009.) samovrednovanje se smatra najučinkovitijom metodom vrednovanja koja će najbrže i najefikasnije unaprijediti kvalitetu rada. Prednost je to što prilikom provođenja samovrednovanja možemo prikupiti stavove, mišljenja i podatke od učenika, nastavnika, roditelja, stručne službe, članova lokalne zajednice te samih ravnatelja čime se stvara baza podataka koji su raznovrsni i dolaze od različitih ključnih aktera čije je kriterije potrebno zadovoljiti. Ukoliko je rad škole vrednovan pozitivno od strane svih navedenih aktera, možemo zaključiti kako je ostvaren njezin temeljni cilj djelovanja te se ona kreće u dobrom smjeru koji jamči daljnji napredak. Metoda koja se vrlo česta javlja u samovrednovanju je SWOT analiza, a predstavlja promatranje djelovanja škole kroz njezine

jakosti, prigode, slabosti i prijetnje. Omogućava ravnatelju prikupljanje informacija kojima će snimiti svoju ustanovu i okolinu. Preporuka je da se ova analiza provede u suradničkom okruženju gdje će uz ravnatelja biti prisutan veći broj djelatnika škole koji mogu pridonijeti podizanju kvalitete i povećanju broja raznovrsnih mišljenja i argumenata. Temelj ove metode leži u pretpostavci da škola može postići najveći uspjeh ukoliko se uoče njezine prednosti i prilike koje bi se mogle iskoristiti uz istovremeno umanjivanje slabosti i prijetnji koje treba osvijestiti.

Tablica 2.¹² Proces provođenja SWOT analize

SWOT analiza	
JAKOSTI	PRIGODE
<ul style="list-style-type: none"> • Koje su naše ključne izvrsnosti? • Koje su naše ključne kompetencije? • Koje su naše posebne sposobnosti? • Druge jakosti? 	<ul style="list-style-type: none"> • Koji trendovi mogu utjecati na naš rad? • Kako možemo istražiti vanjske promjene? • Kako preokrenuti problem u prigodu?
SLABOSTI	PRIJETNJE
<ul style="list-style-type: none"> • Koje su naše slabe točke? • Koje probleme imamo? • Koju nužnu ekspertizu trebamo? • Druge slabosti? 	<ul style="list-style-type: none"> • S kojim poteškoćama se suočavamo • Što bi naši suparnici mogli napraviti? • Što može štetiti našem radu? • Druge prijetnje?

SWOT analiza također djeluje preventivno jer unaprijed sprječava propuste. Budući da se promatraju i područja u kojima je škola slabija, često se može predvidjeti propust i ponuditi adekvatno zamjensko rješenje što je i konačni cilj vrednovanja to jest evaluacije. Bartolić i Prelas-Kovačević (2011.) savjetuju kako bi se analizu i vrednovanje također moglo provoditi pomoću tri koraka koja bi ravnatelj lako mogao primjeniti u školskom okruženju. Prvi korak zahtjeva da se svim zaposlenicima objasni što se od njih očekuje na radnom mjestu kojeg obavljaju, drugi korak treba biti transparentno ocjenjivanje radnog učinka zaposlenika što je ostvarivo promatranjem pokazatelja kao što su ocjene učenika, broj izostanaka učenika, ostvareni rezultati na raznim natjecanjima i državnoj maturi ali i zalaganje nastavnika, motivacija za rad, komunikacija sa ostalim djelatnicima i učenicima, kvaliteta razredne klime

¹² Preuzeto prema Barabaš i sur. (2009.)

i sl. što dovodi do završnog koraka koji podrazumijeva davanje jasne i pravovremene povratne informacije djelatniku kako bi pomoću nje bio u stanju poboljšati područja u kojima je pokazao nižu radnu učinkovitost ili slabiji rezultat. Davanje povratne informacije o radu ne mora biti izvedeno strogo ili pre formalno već će atmosfera, razgovor i zaključci biti puno ugodniji ukoliko se ravnatelj odluči za neformalni i prijateljski pristup. Rukovodna funkcija vrednovanja i evaluacije smatra se izrazito značajnom zbog toga što njezini rezultati govore o uspješnosti rada ravnatelja i ostalih djelatnika. Budući da se odnosi na sve zaposlenike škole, idealna je podloga za primjenu distribucije ovlasti i demokratskog pristupa. Ukoliko ju ravnatelj provodi na ovaj način, svaki će zaposlenik imati priliku dati svoj doprinos, zaključak ili prijedlog za unaprjeđenje trenutnog stanja što je krajnji cilj rada svake odgojno- obrazovne ustanove.

ZAKLJUČAK

Decentralizacija upravljanja u rad odgojno- obrazovne ustanove unosi organiziranost, učinkovitost, raspodjelu odgovornosti i obaveza, suradnju sa izvanškolskim institucijama, poboljšanje odnosa na relaciji roditelj- škola, provođenje kvalitetne komunikacije koja dozvoljava svakom djelatniku da iznese vlastito mišljenje te brojne druge prednosti koje izravno podižu kvalitetu cjelokupne djelatnosti škole. Ravnatelj se primjenom ovakvog načina rada transformira iz osobe koja strogo nadgleda i definira radne zadatke u stručnjaka koji je otvoren za suradnju i djelovanje kroz razne oblike timova ili vijeća škole. Djelatnici škole i ravnatelj imaju ravnopravan status kada je u pitanju donošenje misije i vizije odnosno temeljnih ciljeva. Pomoću distribuiranja ovlasti na pojedinog djelatnika, ravnatelj osigurava kvalitetu provedbe unutar zadanog područja. Pretpostavka je da djelatnik posjeduje specifična znanja zbog kojih je kompetentan za donošenje odluka uz istovremeno preuzimanje odgovornosti. Ovaj rad definira modele upravljanja školom te područja i rukovodne funkcije ravnatelja u kojima se mogu primijeniti postavke decentraliziranog pristupa. Značajno je da ravnatelj posjeduje kompetencijske standarde i komunikacijske vještina kojima će regulirati suradničke odnose unutar tima ili radne grupe djelatnika. Mehanizmima kao što su distribucija ovlasti ili demokratsko upravljanje školom, ravnatelj potiče na prihvaćanje zajedničkih vrijednosti i stvaranje kulture ustanove koja će se temeljiti na kvaliteti. Zbog mogućnosti sudjelovanja u kreiranju obrazovne politike škole, djelatnici posjeduju veću razinu motivacije i želje za cjeloživotnim učenjem odnosno usavršavanjem, a ravnatelj na putu ostvarivanja ciljeva i vođenja škole nikada nije sam već nailazi na njihovu potporu. U radu su prikazani oblici decentralizacije koji se primjenjuju na razini odgojno- obrazovnog sustava ali i na razini škole te su navedeni različiti načini suradnje i dobrobiti koja iz njih proizlazi stoga je ostvaren cilj koji je postavljen u samom uvodu. Decentralizacija upravljanja sve se više primjenjuje u obrazovnim sustavima velikog broja država cijelog svijeta. Uloga škola i njihovih ravnatelja sve je veća te omogućava autonomiju u radu. Razlozi i motivi decentraliziranog pristupa posve su opravdani stoga je zadatak svakog suvremenog ravnatelja da usvoji njihove teorijske postavke i počne ih primjenjivati u vlastitom radu.

SAŽETAK

Promjene unutar obrazovanja u današnje su vrijeme usmjerene na uvođenje decentralizacije upravljanja u rad škola. Razlozi tome su brojni i leže u procesima ekonomske i financijske globalizacije te napredovanju informacijske i komunikacijske tehnologije koja je stvorila preduvjete za preuzimanje odgovornosti upravljanja obrazovanjem od strane škola i lokalnih zajednica. Odgovornost ravnatelja u upravljanju školom konstantno dobiva na značaju te on unutar područja vlastitog djelovanja koja dijelimo na administrativno- tehničko i razvojno-pedagoško promiče kvalitetu i implementaciju oblika decentralizacije koji mu omogućavaju distribuciju ovlasti na ostale djelatnike. Kako bi mogao primjeniti postavke decentralizacije upravljanja, ravnatelj mora poznavati načela planiranja, organizacije, vođenja, skrbi za ljudski potencijal te vrednovanja i evaluacije rezultata. Primarni ciljevi ovakvog načina rada jesu stvaranje zajedničke misije i vizije koja će biti prihvatljiva ravnatelju, djelatnicima škole, roditeljima, učenicima odnosno ostalim članovima lokalne zajednice, ostvarivanje suradnje sa djelatnicima raspodjelom obaveza, provođenje zajedničkog planiranja budućih aktivnosti, podizanje cjelokupne kvalitete rada u svrhu zadovoljavanja potreba krajnjeg korisnika odnosno učenika te upravljanje utemeljeno na načelima demokracije. Naglasak je također stavljen na posjedovanje komunikacijskih vještina i potrebu za cjeloživotnim učenjem zbog učestalog napredovanja odgojno-obrazovnih metoda koje podrazumijevaju uvođenje inovacija i jačanje uloge školskih ravnatelja.

Ključne riječi: Decentralizacija upravljanja, školski ravnatelj, rukovodne funkcije, školska autonomija.

SUMMARY

Changes within education are nowadays orientated towards implementing decentralised management in the work schools. The reasons for that are numerous and lie in the processes of economic and financial globalisation and progress of informatic and communication technology that created the requirements for taking over management responsibilities in education by schools and local communities. The principals responsibility in school management is constantly growing, areas of his own activity are divided into administrative-technical and developmental- pedagogic categories trough wich he promotes quality and implementation of different decentralisation forms wich enable him to distribute authority to other employees. In order to apply the settings of decentralised management the principal has to know the tenets of planning, organization, leadership, human resources management and evaluation of results. Primary objectives of this kind of work are creation of a common mission and vision that will be acceptable to principals, school employees, parents, students and other members of the local community, establishing cooperation with employees trough allocation of responsibilites, conducting joint planning of future activities, improving the overall quality of work in order to meet the needs of the end user i.e. students and management based on the tenets of democracy. Emphasis was also placed on the possession of communication skills and the demand for lifetime learning due to the frequent progress of educational methods that involve innovation and strenghtening the role of school principals.

Key words: Decentralization of management, school principal, management functions, school autonomy.

POPIS LITERATURE

1. Andevski, M. Aresenijević, J. Spajić, B. (2012.) Liderske karakteristike zaposlenih u školstvu na području Republike Hrvatske i Republike Srbije *Croatian Journal of Education*, 14(4): 881–915.
2. Arcia, G. i sur. (2011). *School autonomy and accountability*. Washington. SABER
3. Arnaud, D. Coghlan, M. (2007.) *School autonomy in Europe*. Bruxelles. Eurydice.
4. AZZO, (2014.) *Strategija stručnog usavršavanja za profesionalni razvoj odgojno-obrazovnih radnika 2014.-2020*. Zagreb.
5. Bäckman, E. Trafford, B. (2007.) *Demokratsko upravljanje školama*. Zagreb. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
6. Barabaš-Šerić, S. i sur. (2009). *Ravnatelj škole- upravljanje- vođenje, zbornik radova*. Zagreb. Agencija za odgoj i obrazovanje.
7. Baranović i sur. (2006.) *Nacionalni kurikulum za obavezno obrazovanje u Hrvatskoj- različite perspektive*. Zagreb. Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
8. Bartolić, Z. Prelas-Kovačević, A. (2011.) Sustav praćenja kompetencija, radne uspješnosti i nagrađivanja radnika. *Praktični menadžment*, 2(2):81-91.
- 9.. Bežen, A. i sur. (1993.) *Priručnik za ravnatelje*. Zagreb. Znamen.
10. Blažević, I. (2014.) Rukovodeća uloga ravnatelja u školi. *Školski vjesnik*, 63(1-2):7-21.
11. Bolden, R. i sur. (2003.) *A review of leadership theory and competency frameworks*. Ujedinjeno Kraljevstvo, University of Exeter.
12. Bush, T. (2006). *Theories of educational management*. University of Nottingham. SAGE publications

13. CCSSO. (2008.) *Educational Leadership Policy Standards: ISLLC 2008*. Washington.
14. Cranston, N. (2013.) School leaders leading: professional responsibility not accountability as the key focus. *Educational Management Administration & Leadership*. 41(2):129–142
15. Đaković, O.(2012.) *Modeli stručnog usavršavanja ravnatelja srednjih škola*. Zagreb. Grafička škola.
16. Earley, P. (2012.) *Standards for school leaders: competency frameworks and their applicability*. London. EPNoSLL.
17. Elmore, R. (2000.) *Building a new structure for school leadership*. Washington. Albert Shanker Institute.
18. Europska komisija /EACEA/Eurydice (2014.) *Financing Schools in Europe*. Luksemburg.
19. Eurydice (2012.) *Key data on education in Europe 2012*. Bruxelles.
20. Florestal, K. Cooper, R. (1997.) *Decentralisation of education*. Washington. Svjetska banka.
21. Jukić, D. (2012.) Uloga interpersonalnih vještina na u suvremenom školskom menadžmentu. *Ekonomski misao i praksa*. 21(1): 157–178.
22. Jurić, V. (2010.) Kurikulumski registar socijalnih kompetencija u društvenim i školskim okvirima. *Pedagoška istraživanja*. 7(2):177-189.
23. Jurlina- Alibegović, D. i sur. (2010.) Analitičke podloge za učinkovitu decentralizaciju u Hrvatskoj. Zagreb, Ekonomski institut Zagreb.
24. Kendelić, S. (2011.) Iskaz vizije i misije škole. *Život i škola*, 26(2): 199-204.

25. OECD, (2013.) School governance, assessments and accountability. *What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices*, 4(1): 127-164.
26. Pejić, N. Buntak, K. (2012.) Uspješno delegiranje – potencijal učinkovitije državne uprave. *HKJU – CCPA*. 1: 201-228.
27. Peko, A. Mlinarević, V. Gajger, V. (2009). Učinkovitost vođenja u osnovnim školama. *Odgojne znanosti*, 11(1): 67-84.
28. Pont, B. Nusche, D. Moorman, H. (2008.) *Improving School Leadership*. Pariz. OECD.
29. Matijević Šimić, D. (2010). Uloga ravnatelja u motiviranju učitelja. *Napredak*, 152(2): 227-248.
30. McGinn, N. Welsh, T. (1999.) *Decentralization of education. Why, when, what and how?*. Pariz. International institute for educational planning.
31. Muždeka, V. Todorović, M. (2009.) Programiranje i planiranje rada škole- proces. *Metodički ogledi*. 16(1-2): 151-155.
32. Nikolić, N. (2007.) Financijska decentralizacija obrazovnog sustava u Hrvatskoj. *Ekonomski misao i praksa Dubrovnik*. 16 (2):213-228.
33. Rado, P. (2010). *Governing Decentralized Education Systems*. Budapest. Local Government and Public Service Reform Initiative.
34. Silov, M. (2001). *Suvremeno upravljanje i rukovođenje u školskom sustavu*. Velika Gorica. Persona.
35. Staničić, S. (2006). *Menadžment u obrazovanju*. Rijeka. Vlastita naklada.
36. Vlada Republike Hrvatske (2013.) Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije. Zagreb.