

Profesionalizacija uloge školskih ravnatelja - prema izradi kompetencijskog standarda ravnatelja škola u Republici Hrvatskoj

Fegeš, Klara

Master's thesis / Diplomski rad

2016

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://um.nsk.hr/um:nbn:hr:186:593814>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-01-30**



Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET U RIJECI
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

**PROFESIONALIZACIJA ULOGE ŠKOLSKIH RAVNATELJA - PREMA IZRADI
KOMPETENCIJSKOG STANDARDA RAVNATELJA ŠKOLA U REPUBLICI
HRVATSKOJ**

Diplomski rad

IME I PREZIME STUDENTICE: Klara Fegeš

MATIČNI BROJ: 0009062664

STUDIJ: Diplomski jednopredmetni studij pedagogije

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

Rijeka, 2016. godine

SADRŽAJ

1. UVOD	2
2. PROFESIONALIZACIJA ULOGE ŠKOLSKIH RAVNATELJA	5
2.1. <i>Zašto profesionalizacija uloge školskih ravnatelja?</i>	7
3. KOMPETENCIJSKI STANDARDI ŠKOLSKIH RAVNATELJA	12
3.1. <i>Pojmovno određenje kompetencija</i>	13
3.2. <i>Kompetencije uspješnih školskih ravnatelja</i>	17
3.3. <i>Kompetencijski standardi školskih ravnatelja – određenje, razlozi uvođenja, izrada i utvrđivanje ostvarenosti standarda</i>	28
3.4. <i>Prikaz kompetencijskih standarda školskih ravnatelja u drugim državama</i>	31
4. STRUČNO OSPOSABLJAVANJE I USAVRŠAVANJE ŠKOLSKIH RAVNATELJA	52
4.1. <i>Pojmovno određenje stručnog osposobljavanja, stručnog usavršavanja i profesionalnog razvoja</i>	52
4.2. <i>Važnost i potreba stručnog osposobljavanja i usavršavanja školskih ravnatelja</i>	55
4.3. <i>Stručno osposobljavanje i usavršavanje školskih ravnatelja s obzirom na iskustvo u ulozi ravnatelja</i>	60
4.3.1. <i>Stručno osposobljavanje školskih ravnatelja prije stupanja na dužnost</i>	61
4.3.2. <i>Stručno osposobljavanje i usavršavanje školskih ravnatelja na početku mandata</i>	69
4.3.3. <i>Stručno usavršavanje školskih ravnatelja za vrijeme trajanja mandata</i>	75
5. ZAKLJUČAK	87
6. SAŽETAK	90
7. LITERATURA	92

1. UVOD

Današnje vrijeme karakteriziraju mnoge društvene, ekonomske, kulturne i demografske promjene. Takve dinamične i složene okolnosti školama sve više otežavaju ostvarivanje njihovih odgojno-obrazovnih zadaća. Kako bi škole mogle uspješno ostvariti svoju misiju i ciljeve, trebaju raspolagati brojnim pretpostavkama. Najvažniji među tim pretpostavkama je ljudski potencijal čije znanje, vrijednosti, stavovi, sposobnosti, motivacija, i kreativnost odlučujuće utječu na kvalitetu postignuća što ih škola kao institucija treba ostvariti. Odgovornost spram ljudskog potencijala u školi, briga o njihovoj sigurnosti, pravima i interesima, kao i poticanje, vođenje te usklađivanje njihovog rada, povjereno je školskim ravnateljima.

Školske ravnatelje valja promatrati u odnosu na široki kontekst u kojem škola djeluje. Budući da su škole sastavni dio svoje zajednice i obrazovnih sustava zemlje u kojima se nalaze, a ti su sustavi ugrađeni u cijela društva, škole i njihovi ravnatelji moraju biti sposobni prepoznati, nositi se i podržati novonastale promjene. Štoviše, ponekad ih moraju i predvidjeti te se suprotstaviti problemima koji potencijalno mogu proizaći iz tih promjena. Od školskih se ravnatelja očekuje da rade u vremenu koje postaje sve burnije i turbulentnije, a sve manje predvidljivo, i u kojem, paradoksalno, izazovi i nesigurnosti postaju norma. U vremenu u kojem nacionalne države, kako bi ostale prisutne na međunarodnoj sceni i izbjegle marginalizaciju, moraju stvarati saveze te formirati regionalne i internacionalne mreže suradnje s ciljem opstanka (Pashiardis i Brauckmann, 2009), a na obrazovanje gledati kao ključ postizanja i održavanja konkurentnosti (European Commission/ EACEA/ Eurydice, 2013). Sve to iziskuje od školskih ravnatelja da upravljaju i vode na način da obrazovanje i škole pripreme za desetljeća koja tek dolaze, razmišljaju globalno, ali u isto vrijeme, djeluju lokalno.

Desetljećima se u mnogim provedenim istraživanjima o učinkovitim školama, policy dokumentima i znanstveno-stručnim raspravama ističe kako su ravnatelji postali najvažniji subjekti o čijim sposobnostima i umijeću rukovođenja ovise rezultati škole te uspješnost ostvarenja školskih ciljeva (Anderson, 1991; Foster i Hilaire, 2003; Leithwood i sur., 2004; Mulford, 2003; 2006, prema Peko i sur., 2009; Gronn and Ribbins, 2003; Marzano, Waters and McNulty, 2005; Kythreotis and Pashiardis, 2006, prema Pashiardis i Brauckmann, 2009). Zadnjih se godine sve snažnije potvrđuje njihova velika važnost i doprinos u postizanju boljih

učeničkih postignuća (Pont, Nusche i Moorman, 2008; Robinson, Hohepa i Lloyd, 2009, prema OECD, 2014; Staničić, 2012) te ih se prepoznaje kao ključne u podupiranju promjena i osiguravanju sveukupne kvalitete obrazovanja (Pashiardis i Brauckmann, 2009). Od kada se prepoznala ključna uloga ravnatelja u razvijanju uspješnih škola, a načini na koje se učinkovitost postiže postali sve jasniji, pred školske ravnatelje postavljaju se velika očekivanja (OPC, 2013). Uz to, mnoge su zemlje prenijele ovlasti s lokalne, regionalne ili nacionalne razine na školsku razinu čime se školama i školskim ravnateljima dala veća autonomija u odlučivanju o ključnim pitanjima. Posljedično tome, uloga školskih ravnatelja značajno se proširila i počela uključivati velik broj profesionalnih zadataka i potrebnih kompetencija. Od školskih se ravnatelja očekuje da budu obrazovni vizionari, vođe obrazovanja, upravitelji školske ustanove, stručnjaci za procjenjivanje kurikuluma i nastavnih planova i programa, voditelji posebnih projekata, financijski stručnjaci, graditelji zajednice, stručnjaci za odnose s javnošću, kao i oni koji su odgovorni za provođenje pravnih legislativa i policy odluka (Davis, Darling-Hammond, LaPointe i Meyerson, 2005). Nadalje, za školske ravnatelje nužnim se nameće rukovođenje školskim ustanovama, upravljanje ljudskim i materijalnim resursima na takav način koji će doprinijeti poboljšanju učeničkih postignuća (Darling-Hammond, LaPointe, Meyerson i Orr, 2007), komuniciranje i interakcija s pojedincima koji se nalaze na različitim položajima te donošenje odluka temeljenih na prikupljenim podacima kroz evaluacije, procjene i samoprocjene (OECD, 2014). Autori Harris, Day, Hopkins, Hadfield, Hargreaves i Chapman (2003) tome pridodaju da je za školske ravnatelje važno, kako bi se uspješno mogli nositi s trenutnim i budućim izazovima, posjedovanje jasnog i dobro artikuliranog skupa vrijednosti, usavršavanje moralnog i emocionalnog vođenja te razumijevanje i uspješno rukovođenje međudjelovanjem snažnih interpersonalnih i intrapersonalnih emocija svih školskih dionika. Time se posebno ističe preuzimanje transformativne uloge s posebnim naglaskom na instrukcijsko vođenje (Carpenter i Peak, 2014) koje se usmjerava na poučavanje i učenje, profesionalni razvoj, savjetovanje i instruiranje svih školskih zaposlenika te preuzimanje odgovornosti za svoj rad (Hale i Moorman, 2003).

Staničić (2013) podsjeća da s obzirom na to što su u Republici Hrvatskoj školski ravnatelji još uvijek samo zanimanje, a ne profesija, postoji potreba za profesionalizacijom uloge školskih ravnatelja. Odnosno, kako bi ravnatelji mogli uspješno odgovoriti na proširenu i zahtjevniju ulogu, nositi se sa suvremenim izazovima i nametnutim zahtjevima, nužnim se nameće preciziranje i uvođenje kompetencijskih standarda kao polazišta za osmišljavanje kvalitetnih

programa obrazovanja, tj. stručnog usavršavanja budućih ravnatelja i usavršavanje postojećih, koji će im omogućiti stjecanje znanja, vještina i sposobnosti potrebnih za uspješno vođenje školskom ustanovom i poboljšanje učeničkih postignuća. Na taj način doprinijelo bi se profesionalnijem ponašanju ravnatelja u njihovoj svakodnevici, što bi moglo pozitivno utjecati na njihov radno-pravni status, a u konačnici značajno povećati vjerodostojnost profesije, njezine važnosti i ugleda te povećati učinkovitost školskih ravnatelja i samih škola.

Ovim se radom želi ponuditi doprinos u promišljanju i kreiranju kvalitetnih stručnih podloga za uvođenje programa sustavnog stručnog osposobljavanja i usavršavanja školskih ravnatelja te istaknuti važnost profesionalizacije uloge školskih ravnatelja za unapređenje kvalitete rukovođenja školskih ustanova Republike Hrvatske. U radu će se ukazati na važnost profesionalizacije uloge školskih ravnatelja i dati detaljan pregled literature relevantnih autora koji su svojim radovima doprinijeli razumijevanju i određivanju profesionalne uloge i funkcije ravnatelja u suvremenom obrazovnom kontekstu, bavili se izradom i uvođenjem kompetencijskih standarda za ravnatelje, osposobljavanjem i daljnjim stručnim usavršavanjem školskih ravnatelja. Sukladno tome, prikazat će se dosadašnji tijek znanstvenih i stručnih rasprava o kompetencijskim standardima ravnatelja koji su važan preduvjet za razvoj kvalitetnog sustava profesionalnog razvoja školskih ravnatelja te prikazati postojeće programe osposobljavanja i usavršavanja ravnatelja diljem svijeta.

2. PROFESIONALIZACIJA ULOGE ŠKOLSKIH RAVNATELJA

U svrhu detaljnijeg analiziranja važnosti profesionalizacije uloge školskih ravnatelja potrebno je definirati ključne pojmove. Stoga će se u nastavku rada govoriti o pojmovima profesije i profesionalizacije s ciljem identificiranja ključnih elemenata putem kojih se može pratiti aktualno stanje i trendovi profesionalizacije školskih ravnatelja.

U znanstvenoj literaturi postoji velik broj određenja pojma profesije koja se primjenjuju kao okvir za analizu različitih struka, no unatoč tome još uvijek ne postoji jedinstvena, općeprihvaćena i jednoznačna definicija. Općenito, pod pojmom profesija (lat. *professio*: javno očitovanje; zanimanje) razumijeva se zanat, posao, struka, zvanje, služba, stalež, vrsta djelatnosti kojom se čovjek bavi (Klaić, 1990; Ladan, 2005). Međutim, kada pojedini autori definiraju profesiju, tada u njoj razumijevaju „zanimanje koje ima monopol nad nekim kompleksnim dijelom znanja i praktičnih vještina za koje je potrebno dugotrajno školovanje, tzv. visoko obrazovanje, te tako postaje prepoznatljivo u društvu“ (Šporer, 1990: 15). Autorica Šporer tome pridodaje da „što članovi neke profesije znaju i mogu učiniti, izuzetno je važno i nitko drugi ne zna i ne može i ne smije to činiti.“ Prema Mušanoviću (2001: 35) pojam profesija označava „visokostručnu radnu djelatnost koja se izvodi na temelju primjene: teorijskog znanja struke i znanstvene metodologije struke, društvene i kolegijalne kontrole, prava na stručnu autonomiju i monopol na stručnu ekspertizu, trajnijeg obavljanja rada, stručnoga autoriteta, i razvoja profesionalne supkulture“ (Mušanović, 2001: 35). Slično prethodnim definicijama, Professions Australia¹ (2010) određuje pojam profesije kao „discipliniranu skupinu pojedinaca koji se pridržavaju etičkih standarda i koji su prihvaćeni od strane javnosti kao posjednici posebnih znanja i vještina od priznatog obrazovnog tijela, a koja su proizašla iz istraživanja, obrazovanja i obuke na visokoj razini, te koji su spremni primijeniti svoja znanja i vještine u interesu drugih.“ Sukladno iznesenim definicijama može se utvrditi kako određenja pojma profesije uključuju postojanje znanstvenog utemeljenja, posebnih stručnih znanja i vještina, stručnu autonomiju i monopol nad dijelom znanja te postojanje i djelovanje po etičkim standardima.

¹ Profession Australia je nacionalna krovna udruga koja predstavlja i zastupa više od 20 australskih profesionalnih udruga koje obuhvaćaju preko 420 tisuća profesionalnih djelatnika. Udruga odražava potrebe i zalaže se za svoje članove te djeluje kao priznato nacionalno tijelo sa stručnim idealima, ponašanjem, standardima i praksom u službi zajednice. Više informacija o Profession Australia dostupno na: <http://www.professions.com.au/>

Sve navedeno može se svrstati u osnovne elemente profesije koji se prema Turneru i Hodgeu (1970, prema Šporer, 1990) mogu klasificirati u četiri skupine i izraziti sljedećim stupnjevima:

1. stupanj, odnosi se na razvijenost osnovnih teorija i tehnika koje čine sistematski zaokruženu cjelinu i osnova su za profesionalno djelovanje – utemeljenost na određenom sklopu teorijskih znanja.

2. stupanj, podrazumijeva monopol na stručnu ekspertizu – osigurava poštivanje osnovnih principa struke. Profesija je priznata ako ima od države priznati monopol na obavljanje svoga posla, tj. na ekspertizu (ispitivanje i rješavanje nekog pitanja koje zahtijeva specijalno stručno znanje, uz pomoć stručnjaka, eksperata.)

3. stupanj, podrazumijeva prepoznatljivost u javnosti – za predstavljanje osobe u javnosti važno je formalnim obrazovanjem stečeno zanimanje i stupanj stručne spreme, a ne ono čime se osoba bavi.

4. stupanj, odnosi se na organiziranost profesije – u kojoj je mjeri neka profesija organizirana ovisi o elementima: stupanj organiziranosti institucije za profesionalno obrazovanje, tipovi organizacija u kojima se profesije najčešće zapošljavaju te organiziranost profesionalnih udruženja.

Navedenim stupnjevima autorica Šporer dodaje još jedan koji se odnosi na razvijenost profesionalne etike. Profesionalna etika označava skup normi, vrijednosti i ciljeva kojima bi se trebali rukovoditi pripadnici neke profesije u primjeni svog profesionalnog znanja. Ona je djelomično formalna (pisani etički kodeks), a djelomično neformalna (nepisani kodeks). Upotreba profesionalne etike je altruistička i naglašava važnost upotrebe profesionalnog znanja za opću dobrobit. Prikazana klasifikacija elemenata profesije može poslužiti za analizu pojedinih profesija, odnosno određivanje stupnja razvijenosti pojedinih elemenata neke profesije.

Sljedeći pojam koji je važan za razumijevanje teme ovog rada jest profesionalizacija. Autor Abbott (1988) određuje profesionalizaciju kao proces kroz koji pojedina zanimanja razvijaju zajedničke obrasce obrazovanja, ponašanja, rada i (profesionalnog) nadzora. Šporer (1990:64) smatra kako je profesionalizacija „nastojanje neke grupe zanimanja da podignu standard svoje struke tako da dobiju karakteristike profesije.“ Slično određenju pojma profesionalizacije autorice Šporer, Evetts (2014) tumači profesionalizaciju kao proces postizanja statusa

profesije. Ističe kako je to proces kojim se postiže, razvija i održava zatvorenost unutar profesionalne grupe u svrhu zadržavanja osobnih interesa njezinih pripadnika u smislu njihove plaće, statusa i moći, kao i monopola nad područjem stručne nadležnosti. Također, u procesu profesionalizacije uspostavljaju se kompetencijski i kvalifikacijski standardi za predstavnike struke, skrbi se za stvaranje i prijenos stručnog znanja, certificiraju se vještine te se reguliraju odnosi između pripadnika profesije i drugih.

Na temelju prikazanih različitih pristupa određenju pojma profesije i profesionalizacije može se utvrditi kako neko zanimanje postaje profesijom kada do određenog stupnja razvije i sistematizira sklop teorijskih znanja i tehnika za davanje određene stručne usluge. Institucionalnu osnovu nastanka profesije čini stvaranje visokoškolskih obrazovnih institucija koje sustavno razvijaju i prenose znanje. Profesije tada osnivaju profesionalna udruženja i utvrđuju etičke kodekse kojima reguliraju svoje djelovanje. Na kraju slijedi legitimizacija i, najčešće, zakonsko sankcioniranje monopola nad stručnim pružanjem usluga. Razvijenost tih elemenata profesije pridonosi većem ili manjem stupnju prepoznatljivosti profesije u društvu.

Imajući u vidu gore navedene odrednice profesije, može se zaključiti kako ravnatelj škole u Hrvatskoj nije profesija, već zanimanje, s čime se slaže i autor Staničić (2006). Međutim, unatoč tome što ravnatelji u Hrvatskoj nemaju mogućnost formalnog obrazovanja za ravnateljsku profesiju ni stjecanja odgovarajućih vještina i umijeća za profesionalno obavljanje svoje funkcije, od njih se ipak traži profesionalno obavljanje ravnateljskog posla. S obzirom na to, nužnim se nameće profesionalizacija njihove uloge. O razlozima i važnosti profesionalizacije uloge školskih ravnatelja govorit će se u narednom dijelu rada.

2.1. Zašto profesionalizacija uloge školskih ravnatelja?

Suvremeno društvo suočava se sa stalnim promjenama, brojnim izazovima, inovacijama, pluralizmom ideja, globalizacijom tržišta, globalnim natjecanjem te pojavom informacijske tehnologije, što neminovno dovodi do javljanja novih vrijednosti, prioriteta i ponašanja. Promjenjivo društveno okruženje, kao i rastući multikulturalan svijet, temelji se na svestranosti pluralnog, postmodernog i globaliziranog društva te rezultira povećanjem kompleksnosti u mnogim aspektima svakodnevnog života (Huber, 2004). U takvim okolnostima mijenja se slika društva, kao i slika škole koja se u 21. stoljeću, nazvano stoljeće znanja, treba usmjeriti prema novim zahtjevima drugačijeg karaktera (Blažević, 2014). U

prilog tome govori izvješće OECD-a *Upravljanje znanjem u društvu učenja* u kojem se naglašava kako društvo ima sve veća očekivanja od obrazovanja te da se škole kao ustanove znanja sve više suočavaju s konkurencijom iz drugih izvora znanja (OECD, 2000). Akumulacija znanja, koja se eksponencijalno razvija, sve veće postojanje izvannastavnih mogućnosti stjecanja znanja (radio, televizija, tiskani mediji, i najviše od svega, Internet) te rastuća raznolikost i specijalizacija radnog okruženja aspekti su tih radikalnih promjena. Dakle, školu kao instituciju ne može se više smatrati kao ustanovu koja jednostavno prenosi tradicionalna znanja unutar statičnog i nepromjenjivog okvira (Huber, 2004). Stoga stručnjaci naglašavaju da, ukoliko suvremene škole žele kvalitetno izvršavati svoju ulogu u stvaranju društva znanja, trebaju postati model organizacije koja uči². Nadalje, potrebno je spomenuti i još jednu bitnu okolnost s kojom se suočavaju mnoge škole, a to je decentralizacija ovlasti i sve veća autonomija škola. Autor Staničić (2009; 2006b) objašnjava kako se proces decentralizacije ovlasti ostvaruje u većini razvijenih svjetskih država, a školske ravnatelje dovodi u specifičnu poziciju. Tradicionalno centralizirano upravljanje školstvom afirmiralo je kriterij poslušnosti i odanosti ravnatelja nadređenoj birokraciji kao mjeru njihove vrsnoće. Najčešće su praksi školskih ravnatelja dominirali organizacijski i upravni poslovi, a djelovanje im je bilo izrazito zakonski regulirano, što je posljedično dovelo do pretjeranog administriranja i formaliziranja života i rada škole. Suprotno tome, demokratizacijom društva i decentralizacijom školama se daje veća razina autonomnosti. Školama se prepušta odlučivanje o važnim pitanjima organizacije i realizacije odgoja i obrazovanja, a time se i delegira odgovornost za rezultate. Posljedično, ravnatelj svoje ovlasti i odgovornosti više ne dijeli s državnom upravom nego ih nastoji podijeliti sa školskim zaposlenicima, roditeljima, učenicima i lokalnim upravnim tijelima. Sve navedeno samo su neki aspekti dinamičnih društvenih, ekonomskih, kulturnih i demografskih promjena koje školama sve više otežavaju ostvarivanje njezinih odgojnih i obrazovnih zadaća. U takvim okolnostima kvaliteta funkcioniranja škole u sve većoj mjeri postaje ovisna o školskoj upravi, osobito o ravnatelju, njegovoj osposobljenosti za rukovođenje i organizaciju rada škole, njegovu stručno-pedagoškom vođenju, značajkama njegove osobnosti te drugim potencijalima. Iz tog se

² Peter M. Senge (2001), autor koji je zaslužan za uvođenje i popularizaciju pojma „organizacija koja uči,“ navodi kako je to organizacija koja prepoznaje važnost obrazovanja te koja shvaća da učenje i stjecanje novog znanja postaje ključ uspjeha. Takva organizacija potiče kontinuirano učenje i omogućuje jednostavan protok znanja u organizaciji. Sposobna je stvarati, pribavljati i transferirati znanje u promjene te modificirati svoje ponašanje na način koji omogućuje njeno uspješno funkcioniranje. Senge opisuje pet ključnih disciplina na kojima se temelji svaka organizacija koja uči, a one su sljedeće: sustavno mišljenje, osobno usavršavanje, prepoznavanje i prihvaćanje novih mentalnih modela, stvaranje zajedničke vizije i timsko učenje.

razloga važnim nameće promišljanje o ulozi školskog ravnatelja koji treba usmjeriti i voditi školu prema ostvarivanju zajedničke vizije te unapređenju kvalitete školovanja za sve učenike škole kojom rukovodi.

Suvremeni pristupi u razmatranju uloge rukovođenja³ školskim ustanovama snažno ističu važnost pedagoškog vođenja, tj. onog vođenja koje je usredotočeno na unapređivanje središnjih i najvažnijih školskih procesa – poučavanja i učenja (OECD, 2013). Pedagoško vođenje uključuje suradnju i interakciju sa školskim dionicima, komuniciranje, motiviranje, timski rad, nenasilno rješavanje sukoba i demokratski stil rada. Takvim se vođenjem razvija socijalni i akademski kapital učenika te intelektualni i profesionalni kapital nastavnika (Sregiovanni, 1998, prema Harris i sur. 2003) te se stvara ozračje koje podrazumijeva pružanje stručne podrške, njegovanje partnerskih odnosa, poticanje kreativnosti i inovativnosti, pokazivanje razumijevanja te ohrabrivanje suradnika. Ovakvo je vođenje usko vezano uz shvaćanje školskih ustanova kao zajednica učenja. Iako se time naglašava važna ulogu školskih ravnatelja u unapređivanju procesa učenja te poučavanja i dalje ostaje važna uloga ravnatelja kao rukovoditelja koji gradi niz različitih postupaka i mehanizama koji osnažuju organizacijsko-administrativno upravljanje školom i njeno nesmetano svakodnevno djelovanje (MZOS, 2014). Velik raspon zadataka i odgovornosti, kao i nametnuta visoka očekivanja, ulogu školskih ravnatelja čine iznimno zahtjevnom. Neke od uobičajenih zadataka i poslova koje bi ravnatelj kao rukovoditelj školskih ustanova trebali obavljati su: planiranje i programiranje rada škole; izgradnja vizije i planiranje razvoja; organiziranje radnih procesa (prostora, vrijeme, zadatke, ovlasti, odgovornosti, radni timovi i sl.); briga za ljudski potencijal, odnosno odabir i zapošljavanje pravih ljudi i njihovo raspoređivanje na primjerena radna mjesta, poticanje njihovog trajnog profesionalni razvoja te motiviranje za predan i kreativan rad, usmjeravanje prema postizanju zajedničkih ciljeva; i u konačnici vrednovanje procesa i postignuća, analiziranje ostvarenja i predlaganje promjene s ciljem unapređivanja

³ Imajući u vidu velik broj definicija i objašnjena termina *rukovođenje* i *vođenje* koji se često javljaju u literaturi šireg područja pedagoške znanosti te ekonomskog i obrazovnog menadžmenta potrebno je naglasiti razliku između navedenih termina koji se koriste u radu. *Rukovođenje* kao podsustav obrazovnog menadžmenta, predstavlja izvršnu funkciju upravljanja. Odnosi se na usklađivanje svih raspoloživih ljudskih, materijalnih, financijskih i drugih potencijala u svrhu optimalnog ostvarivanja ciljeva školske ustanove. Sastoji se od četiri ključnih funkcija: planiranja i programiranja, organiziranja, vođenja i vrednovanja. *Vođenje*, kao jedna od četiriju ključnih funkcija rukovođenja, odnosi na usklađivanje ljudskog potencijala kako bi se ostvarili ciljevi odgojno-obrazovnog procesa. Ono uključuje kreiranje vizije, poticanje školskih zaposlenika na usmjeravanje znanja i energije prema zajedničkim ciljevima i ostvarenju programskih zadataka, poticanje na predan i kreativan rad, vođenje timova, stvaranje klime suradnje, sigurnosti i unutarnjeg sklada, razvoj komunikacije, poticanje profesionalnog razvoja školskih zaposlenika te predstavljanje interesa zaposlenih pred drugim subjektima života i rada škole (Staničić, 2006a).

rada (Staničić, 2006; Burcar, 2013). Dakle, s obzirom na širok raspon zadataka i odgovornosti koje su stavljene pred školske ravnatelje u bitno izmijenjenom suvremenom kontekstu u kojem škola djeluje, uspješno vođenje u školi dobiva uporište u profesionalnosti ravnatelja i njegovih suradnika (Staničić, 2006b). Stoga, kako bi ravnatelji mogli uspješno odgovoriti na izazove i zahtjeve suvremenog doba i učinkovito ostvarivati rukovodne funkcije u administrativnom i pedagoškom području rada škole, moraju posjedovati odgovarajuće kompetencije, a te kompetencije trebale bi se steći određenim oblicima osposobljavanja za rukovodne funkcije i razvijati daljnjim sustavnim usavršavanjem. To pretpostavlja logičan zahtjev za intenzivnom profesionalizacijom uloge školskih ravnatelja, što naglašavaju i autori Peko, Mlinarević i Gajger (2009) te Staničić (2007b). Području profesionalizacije uloge školskih ravnatelja stoga je nužno posvetiti posebnu pozornost da bi se ostvario maksimalni potencijal školskih ustanova, kao i sustava obrazovanja općenito.

Velika i neosporna važnost ravnateljskog rukovođenja za postizanje uspješnih odgojno-obrazovnih ishoda potaknula je mnoge razvijene zemlje na aktivnosti koje bi trebale doprinijeti osiguravanju kvalitete rada školskih ravnatelja i profesionalizaciji njihove uloge. Neke od tih aktivnosti odnose se na stvaranje kompetencijskih standarda školskih ravnatelja, uspostavljanje programa sustavnog stručnog osposobljavanja prije preuzimanja ravnateljske funkcije i stručnog usavršavanja tijekom obnašanja dužnosti, osnivanje stručnih udruga u svrhu međusobne suradnje i pružanja potpore školskim ravnateljima, osiguravanje stručne literature koja će im omogućiti samousavršavanje te praćenje recentnih spoznaja i aktualnih zbivanja u području njihovog rada. Razmotri li se što Republika Hrvatska poduzima po tom pitanju može se zaključiti kako se, sukladno svjetskim trendovima teorije i prakse rukovođenja, povećao interes obrazovne struke za ulogu ravnatelja što je vidljivo kroz potpuniju normativnu regulativu, svrhovitije aktivnosti udruga, bogatiju produkciju stručne literature i konceptualizaciju relevantnih dokumenata, međutim, izostale su konkretne aktivnosti potpore prosvjetne politike, što je istaknuto i u *Strategiji obrazovanja, znanosti i tehnologije* (MZOS, 2014). Tako je danas Hrvatska jedna od rijetkih europskih država koja još uvijek neadekvatno osposobljenim rukovoditeljima provjerava vođenje odgojno-obrazovnih ustanova. Podacima policy izvješća *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe* (European Commission/EACEA/Eurydice, 2013) i *TALIS 2013* (OECD, 2014) pokazuju da u Hrvatskoj, za razliku od većine europskih i izvaneuropskih država, ne postoji obvezno, sustavno ni organizirano osposobljavanje školskih ravnatelja za preuzimanje ravnateljske dužnosti i rukovodeće uloge niti da postoje ustanove koje bi sustavno provodile

programe osposobljavanja. Uz to, ne postoji ni primjereni sustav privlačenja zainteresiranih kandidata koji bi omogućio kvalitetniju selekciju potencijalnih budućih školskih ravnatelja. Iako je u Hrvatskoj, kao jedan od formalnih uvjeta, propisano posjedovanje licence za obnašanje ravnateljske dužnosti u osnovnim i srednjim školama, način dobivanja licence još uvijek nije reguliran. Nadalje, izostaju i odgovarajući kriteriji putem kojih bi se utvrdila pedagoška i poslovodna kompetentnost potencijalnih kandidata za buduće školske ravnatelje. Također, još uvijek ne postoji odgovarajuće rješenje odrednica vezanih uz ravnateljev dolazak na položaj, ostvarivanje funkcije i odlazak s nje, pa zbog toga ravnatelji nespremni preuzimaju vođenje odgojno-obrazovnih ustanova. Iz tih činjenica javlja se potreba promjene u interesu ravnatelja i školskih ustanova koju je prepoznalo i Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta u novoj *Strategiji obrazovanja, znanosti i tehnologije* (MZOS, 2014). U Strategiji se navodi kako je promjene moguće ostvariti ukoliko se na rukovođenje u odgojno-obrazovnim ustanovama počinje gledati kao na profesiju s jasno formuliranim kompetencijskim standardima. Za temeljne ciljeve u svrhu profesionalizacije uloge i rada školskih ravnatelja postavilo se kvalitetno osposobljavanje i pripremanje zainteresiranih kandidata za buduću ravnateljsku ulogu, pružanje potpore ravnateljima u optimalnom ostvarivanju uloge, omogućavanje stručnog usavršavanja nakon preuzimanja dužnosti, jačanje njihovog statusa i korištenje njihovih kvaliteta nakon odlaska s ravnateljskog položaja. U konačnici želi se pružiti trajna potpora razvoju ravnateljske profesije. Time će se nastojati osigurati razina ravnateljske profesionalnosti što će jamčiti uspješno ostvarivanje vizije i ciljeva škola.

Kao što je prethodno navedeno, uspješno ostvarivanje rukovodnih funkcija u školi uvjetovano je raznolikim utjecajima. Kako bi ravnatelji uspješnije djelovali u toj raznolikosti, ostvarili rukovodne funkcije u administrativnom i pedagoškom području rada škole, moraju imati odgovarajuće kompetencije. To pretpostavlja logičan zahtjev postojanja kompetencijskog standarda školskih ravnatelja. Stoga će se u narednom poglavlju detaljnije govoriti o kompetencijama i kompetencijskim standardima školskih ravnatelja.

3. KOMPETENCIJSKI STANDARDI ŠKOLSKIH RAVNATELJA

U ovom će se poglavlju pojmovno odrediti kompetencije i kompetencijski standardi, ukazati na važnost uvođenja i izradu kompetencijskih standarda školskih ravnatelja, prikazati struktura kompetencija školskih ravnatelja te navesti odlike uspješnih školskih ravnatelja. Nadalje, prikazat će se kompetencijski standardi školskih ravnatelja u drugim državama te ih se ukratko analizirati.

Naime, svaka funkcija, kao i svaka profesija pretpostavlja određene odlike, tj. svojstva i karakteristike svojih pripadnika što jamče njihovo uspješno ostvarivanje. Vođenje brige o optimalnom funkcioniranju na određenom radnom mjestu, uvažavanje specifičnih zahtjeva određenih funkcija te isticanje odgovornosti za postizanje što boljih rezultata neminovno stvara potrebu kvalitetne selekcije kandidata koji će potencijalno obavljati određeni posao. Kako bi se mogla utvrditi prikladnost za funkciju ili profesiju, koriste se različite procedure, tehnike i postupci izbora najprikladnijih kandidata. Prilikom ulaska u profesiju (najčešće pri upisu u visokoškolske ustanove) definiraju se kriteriji i koriste klasifikacijski postupci kojima se utvrđuje udovoljavaju li kandidati tim kriterijima, imajući u vidu njihov uspjeh u prethodnom školovanju, posjedovanje specijalističkih profesionalnih znanja potrebnih za određeno zanimanje, psihofizičke sposobnosti kandidata, vještine, pa čak i darovitost. Kad se radi o funkcijama u određenoj djelatnosti, tada su procedure selekcije i izbora kandidata obično usmjerene na pripadnike te djelatnosti koji su tijekom obavljanja profesionalnih uloga već iskazali neke odlike koje su poželjne za uspješno obavljanje funkcije. Sve navedeno odnosi se i vrijedi za funkciju školskih ravnatelja kao rukovoditelja odgojno-obrazovne ustanove.

Staničić (2001) komentira kako se u zemljama, koje obrazovanje definiraju i ističu kao nacionalni prioritet, na rukovodne funkcije i profesije u toj djelatnosti stavlja posebna težina te im se posvećuje osobita pozornost. Isticanje njihove važnosti je još veće što je društvo razvijenije, što se demokratska načela i pravo svih građana na kvalitetno obrazovanje više uvažavaju te što ravnateljska struka zauzima sve važnije mjesto. U većini država to je neminovno dovelo do određivanja zahtjeva za stručnošću i umijećima u formi pretpostavljenih kompetencijskih standarda. Najprije su se takvi zahtjevi počeli javljati u području tržišnog gospodarstva, što se prenijelo na druga područja ljudskog rada, pa tako postalo sve izraženije i na području obrazovanja.

3.1. Pojmovno određenje kompetencija

Pregledom domaće i strane literature koja se bavi problematikom kompetencija može se zaključiti da se o kompetencijama danas sve češće govori, kako u kontekstu radnog okruženja, tako i u obrazovnom kontekstu. Postoji mnogo definicija i interpretacija pojma kompetencija, ovisno o znanstvenim disciplinama i kontekstima, te se stoga u stručnim i znanstvenim raspravama često upozorava na terminološku i pojamovnu neujednačenost (Staničić, 2001a; Westera, 2001, Baranović, 2006, Babić, 2007, prema Čatić, 2012; Winert, 2001, prema Ledić, Staničić i Turk, 2013). Ti različiti pristupi određenju pojma kompetencija otežavaju identifikaciju jedinstvene i općeprihvaćene definicije kompetencija te se može zaključiti kako se još uvijek radi o pojmu u nastajanju.

Ledić i sur. (2013) su prilikom definiranja kompetencija i kompetencijskog standarda školskih pedagoga analizirali i izdvojili sljedeće bitne elemente pojma kompetencija i neke aspekte primjene pojma u odgojno-obrazovnim profesijama. Pregledom hrvatskih i stranih rječnika iznose različite definicije pojma kompetencije⁴. Tako autor Klaić (1990:715) u Rječniku stranih riječi definira kompetenciju kao: „1. nadležnost, djelokrug, ovlaštenje neke ustanove ili osobe, mjerodavnost; 2. područje u kome neka osoba posjeduje znanja, iskustva; 3. prinadležnosti koje nekome pripadaju (obična plaća),“ dok pod pojmom kompetentan isti autor ističe kako je to netko: „1. sposoban, upućen, vlastan, koji zna, vrstan, koji je upućen u nekom području; 2. koji po svom zvanju ili opunomoćenjima ima pravo nešto rješavati ili raditi, suditi o nečemu; nadležan, ovlašten, mjerodavan, osposobljen.“ Slično određenju pojma kompetencije autora Klaića, Anić i Goldstein (1999:699) u Rječniku stranih riječi određuju kompetenciju kao: „1. djelokrug prava odlučivanja jedne ustanove ili osobe; mjerodavnost, nadležnost; 2. priznata stručnost, sposobnost kojom tko raspolaže.“ Autor Hornoby (2005:307) u Oxfordskom rječniku pojam kompetencije definira kao „sposobnost za uspješno obavljanje zadataka,“ tj. kao „sposobnost za obavljanje specifičnih poslova i aktivnosti.“ Sukladno navedenom može se utvrditi kako određenja pojma kompetencije

⁴ U raspravi o pojmu kompetencije treba naglasiti i razliku između pojmova kompetentnost (eng. competence) i kompetencije (eng. competencies) koji se u literaturi često koriste kao sinonimi. Kompetentnost ili stručnost odnosi se na sposobnost primjene znanja i vještina prilikom obavljanja radnih aktivnosti, a sve prema zadanim radnim standardima. Navedene standarde postavljaju stručna tijela koja određuju koja su konkretna znanja i vještine potrebne za obavljanje nekog posla. Kompetencije su širi pojam, a odnose se na to što i kako ljudi rade da bi uspješno došli do svojeg cilja u kontekstu zahtjeva odradenog posla (Kurtz i Bartram, 2002, prema Ledić i sur., 2013:38).

uključuju stručnosti, sposobnosti i znanja te bi se s toga moglo zaključiti da su kompetencije zapravo sposobnosti koje proizlaze iz određenih (stručnih) znanja.

Nadalje, prilikom definiranja kompetencija oslonili su se na znanstvene doprinose stranih i domaćih autora. Kaslow (2004) naglašava kako je u određivanju pojma kompetencija vrlo važno naglasiti razvojnu prirodu kompetencija. Što će pojedinac sve moći raditi uvelike ovisi o razini njegovog profesionalnog funkcioniranja, pa će tako stjecanjem sve većeg iskustva postati kompetentniji za bavljenje sve zahtjevnijim i složenijim zadacima. Isto tako, autor ističe kako su kompetencije ovisne i o kontekstu, odnosno da o situaciji i okolini ovise koje će kompetencije ili pojedini elementi kompetencija pojedincu biti potrebni za uspješno obavljanje određenog zadatka i posla.

Autor Boyatzis definira kompetencije kao unutarnje čovjekove karakteristike povezane s radnim mjestom, a koje se sastoje od motivacije, sposobnosti, samopoimanja i socijalnih uloga. Slično kao autor Boyatzis, Muršak (2007) navodi kako su kompetencije sposobnost pojedinca za suočavanje s izazovima na koje nailazi u radnoj i socijalnoj okolini. Kurtz i Bartram (2002:229) naglašavaju kako se kompetencije ne smiju definirati kao nešto što pojedinac posjeduje, već kao manifestirana ponašanja, pa ih s toga određuju kao „repertoare ponašanja koji su instrumentalni za postizanje željenih rezultata i ishoda.“

Autor Bezinović (1993) određuje kompetencije kao globalne ili specifične subjektivne percepcije (osjećaji, uvjerenja, očekivanja) pojedinaca sposobnih realizirati određene oblike ponašanja i postići rezultate (ciljeve, učinke) kojima teže ili koji se od njih očekuju. Navodi kako se kompetentnost može odrediti i kao sposobnost da se na različite načine u konkretnim situacijama upotrijebi stečeno znanje, odnosno da je kompetentnost sposobnost primjenjivanja stečenog teorijskog znanja u praksi. Nadalje, Kaslow (2004) navodi kako se kompetencije odnose na sposobnost pojedinca da, u skladu s očekivanjima koja se pred njega nameću kao kvalificiranog stručnjaka u nekom području, na učinkovit i odgovarajući način izvrši pojedine zadatke. Autor Roe (2002:195) ističe da je kompetentnost „ naučena sposobnost da se neki zadatak, dužnost ili uloga adekvatno izvrši“ (Ledić i sur., 2013:39). Hrvatić (2007) navodi kako se kompetencija može definirati kao kombinacija znanja, vještina, stajališta i osobnih karakteristika pojedinca koje mu omogućuju aktivno sudjelovanje u određenoj situaciji te analiziranje i interpretiranje te situacije.

Na temelju prikazanih različitih pristupa određenju pojma kompetencije, autori Ledić i sur. (2013:39-40) zaključuju da je kompetencija „(unutarnja) višedimenzionalna sposobnost

pojedince da stečeno znanje upotrijebi na različite načine u konkretnim situacijama, koja je nedvojbeno povezana s njegovim radnim okruženjem.“ Uočavaju kako kompetencije uključuju različite teorijske konstrukte, psihološke procese i sustav vrijednosti koji se stječu odgojem i obrazovanjem te iskustvom.

Također, i autorica Ćatić (2012) prilikom davanja pregleda suvremenih obrazovno-političkih te znanstveno-teorijskih tokova vezanih za problematiku kompetencija i kompetencijskog pristupa obrazovanju pojmovno određuje i prikazuje različite pristupe u definiranju pojma kompetencija. Navodi kako se u hrvatskoj pedagoškoj literaturi pojam kompetencija definira kao „osobna sposobnost da se čini, izvodi, upravlja ili djeluje na razini određenog znanja, umijeća i sposobnosti, što osoba može dokazati na formalni i neformalni način“ (Mijatović, 2000). Nadalje iznosi definiciju autora Palekčića (2005:211) koji prihvaća Weinertovo (2001) određenje kompetencije, prema kojem su kompetencije „kognitivne sposobnosti i vještine kojima pojedinci raspolazu ili ih mogu naučiti kako bi riješili određene probleme, kao i s time povezane motivacijske, voljne i društvene spremnosti i sposobnosti, kako bi se rješenja problema mogla uspješno i odgovorno koristiti u varijabilnim situacijama.“ Palekčić (2008: 410) također ističe definiciju koju navodi Frey (2004), u kojoj je pridodana metakognitivna dimenzija u odnosu na prije navedene definicije, prema kojoj su kompetencije „snop tjelesnih i duhovnih sposobnosti koje netko treba kako bi mogao riješiti predstojeće zadatke ili probleme na odgovoran i cilju orijentiran način, kako bi ta rješenja mogao ocijeniti i dalje razvijati vlastiti repertoar djelatnih obrazaca.“

Proučavanju kompetencija u obrazovanju na međunarodnoj razini poseban doprinos dao je projekt *Tuning educational structures in Europe*⁵ (Usklađivanje obrazovnih struktura u Europi), ili skraćeno *Tuning* projekt (Tuning, 2006:93), koji kompetencije predstavlja kao „dinamičku kombinaciju kognitivnih i metakognitivnih vještina, znanja i razumijevanja, međuljudskih, intelektualnih i praktičnih vještina te etičkih vrijednosti.“ *Tuning* projekt kompetencije svrstava u dvije široke kategorije: u područno specifične i generičke ili prenosive. Područno-specifične kompetencije usko su povezane s određenim područjem te se još nazivaju i akademskim kompetencijama. Te kompetencije čine jezgru studijskih programa i uključene su u svaki obrazovni ciklus. Stoga se i nazivaju akademskim ili područnim

⁵ Projekt *Tuning educational structures in Europe* (Usklađivanje obrazovnih struktura u Europi) pokrenut je 2000. godine, a nastao je kao inicijativa na području europskih sveučilišta radi građenja pristupa primjeni Bolonjskog procesa u visokom obrazovanju u različitim akademskim područjima. *Tuning* pristup podrazumijeva metodologiju koja omogućava (pre)oblikovanje, razvoj, provedbu i evaluaciju studijskih programa za svaki bolonjski ciklus. Više podataka o *Tuning* projektu može se pronaći na <http://www.unideusto.org/tuningeu/home.html>

kompetencijama. Generičke kompetencije su skup znanja, vještina i vrijednosti koje imaju široku primjenu u različitim područjima djelatnosti te omogućavaju fleksibilnu prilagodbu zahtjevima raznovrsnih visokostručnih poslova.

U *Pojmovniku Hrvatskog kvalifikacijskog okvira* (2008:4) kompetencije se definiraju na dvije razine. Naime, kompetencije (engl. *Competences*) se određuju kao „skup znanja, vještina i kompetencija u užem smislu,“ a kompetencije u užem smislu „označavaju postignutu primjenu konkretnih znanja i vještina, u skladu s danim standardima“ te se odnose na samostalnost i odgovornost. Kompetencije u užem smislu nije lako vrednovati niti ocjenjivati. Iz tog se razloga one definiraju tako da bi označavale postignutu primjenu nekih konkretnih znanja i vještina. Točnije, ukoliko neka osoba posjeduje određeni skup činjeničnih i teorijskih znanja (odgovarajućega profila, razine i obujma), kao i spoznajne, psihomotoričke te socijalne vještine (u nekoj određenoj strukturi, složenosti i količini), tada kompetencije u užem smislu označavaju pravo na pripadnu samostalnost, koja dalje podrazumijeva odgovarajuću pripadnost razini za odgovornost, i obratno.

Iz prethodno navedenih različitih pojmovnih određenja kompetencije, može se zaključiti kako kompetencije označavaju sposobnosti, znanja, vještine, odlike, stavove, vrednote, motivaciju, i stručnosti pojedinca koje su mu potrebne kako bi uspješno ispunio određeni zadatak u privatnom, društvenom ili profesionalnom životu. Sukladno tome, i školski ravnatelji trebaju imati odgovarajuće kompetencije kako bi mogli uspješno ostvariti svoje funkcije u rukovođenju i vođenju školom. O kojim se točno kompetencijama radi prikazat će se u sljedećem dijelu rada.

3.2. Kompetencije uspješnih školskih ravnatelja

Proveden je velik broj istraživanja i napisane brojne studije ne bi li se odgovorilo na pitanja što točno rade te koje osobine i ponašanja karakteriziraju uspješne školske ravnatelje. Kako bi se dobio uvid u ključne kompetencije uspješnih ravnatelja i karakteristike njihovog rukovođenja, prikazat će se rezultati i spoznaje do kojih se došlo u nekim od provedenih istraživanja o kompetencija uspješnih školskih ravnatelja.

Dok neki autori opisuju uspješne školske ravnatelje prema poželjnim karakteristikama, odnosno odlikama (Harris i sur., 2003; Staničić, 2007; Hitrec, Jurčev i Đaković, 2009; OPC, 2013; Gurr, 2015), druga skupina autora piše o nekoliko temeljnih grupa ravnateljskih vještina i sposobnosti za obavljanje određenih kategorija poslova (Katz, 1974, Wojach, 1992; Wihric i Koontz, 1994) ili sistematizira kompetencije u vidu kompetencijskih profila ravnatelja (Tasmanian Principals Institute, 2000; Staničić, 2000; 2001).

Tako je, primjerice, Nacionalna udruga školskih ravnatelja, najveća u Ujedinjenom Kraljevstvu, 1998. godine provela multi-perspektivnu studiju na uzorku nekolicine odabranih škola koje su tijekom procjenjivanja i inspekcije pozitivno ocijenjene, istaknule se kao učinkovitije od drugih škola, kao i one u kojima su ravnatelji imali dobru reputaciju u krugu svojih kolega. Provođenjem studije željelo se ispitati koje karakteristike posjeduju uspješni školskih ravnatelji i što rade kako bi njihove škole bile učinkovite. U školama je tijekom provedbe istraživanja boravilo pet velikih istraživačkih timova sastavljenih od vrsnih obrazovnih stručnjaka koji su analizirali različite segmente unutar svake škole i između odabranih škola uključenih u istraživanje. Analiza prikupljenih podataka pokazala je kako su svi istraživači zabilježili slične elemente i podjednake rezultate o razlozima uspješnosti ravnatelja u ispitivanim školama. Istaknulo se nekoliko zajedničkih karakteristika proučavanih ravnatelja: vođeni vrijednostima, orijentirani na ljude, orijentirani na učeničko postignuće i uspjeh škole, orijentirani prema unutar, ali i izvan škole te su sposobni prepoznati, upravljati i rješavati velik broj svakodnevnih problema i izazova. Nadalje, svi su istraživači naglasili kako se ravnateljev skup ključnih osobnih vrijednosti bazira na cjelokupnoj brizi za školu i njezine članove, na jasno postavljenim visokim očekivanjima uspjeha i postignuća koja se dijele sa svim ostalim školskim dionicima te predstavljaju pokretače školskog života. Važnim se istaklo ravnateljevo promoviranje suradničke školske kulture orijentirane na stalno poboljšanje i naglašavanje kontinuiranog profesionalnog razvoja

koji zadovoljava individualne i organizacijske potrebe. Također, istraživači su ukazali kako uspješni ravnatelji entuzijastično posvećuju mnogo vremena i brige svojem poslu i načinu na koji stvaraju i ostvaruju svoje osobne vrijednosti. Ti su ravnatelji okarakterizirani kao stratezi, reflektivni praktičari, kao oni koji uvijek bavaju i usavršavaju svoje interpersonalne i intrapersonalne socijalne vještine, koji su sposobni analizirati, procjenjivati, artikulirati i komunicirati s velikim brojem lokalnih i nacionalnih tijela (Harris i sur. 2003).

Također, i Međunarodni projekt uspješnih školskih ravnatelja (*The International Successful School Principalship Project – ISSPP*) već od pokretanja projekta 2001. godine aktivno provodi istraživanje o radu uspješnih ravnatelja. Potaknut rezultatima ranijih studija, autor Day, C. želio je istražiti karakteristike i praksu školskih ravnatelja koji uspješno vode učinkovite škole. S tom je namjerom okupio grupu istraživača iz sedam zemalja: Australije, Kanade, Kine, Danske, Engleske, Norveške i Švedske. Izabrana skupina istraživača odlučila je provesti multi-perspektivne studije slučaja usmjerene na ravnateljsko vođenje u uspješnim školama. Rezultati istraživanja o prirodi rukovođenja školom pokazali su sljedeće karakteristike uspješnih ravnatelja (Gurr, 2015):

1. Visoka očekivanja - svi ISSPP rezultati dosljedno ističu postojanje visokih očekivanja kod uspješnih ravnatelja. Taj se ishod dosljedno potvrđuje više od 50 godina u brojnim rezultatima istraživanja učinkovitih škola. Visoka očekivanja manifestiraju se kako na osobnoj razini, tako i na razini kolektiva. Ona su visoka, ali ujedno razumna i realna te se konstantno demonstriraju i ojačavaju kroz praksu ravnatelja. Očekivanja su također individualizirana, u velikoj mjeri usmjerena na poticanje i pomaganje ostalim pojedincima da daju sve od sebe i postignu najbolje što mogu, ali pritom nisu usmjerena na ispunjavanje nametnutih vanjskih zahtjeva.

2. Pragmatičan pristup - ISSPP rezultati pokazuju da niti jedan model vođenja, na zadovoljavajući način, ne obuhvaća ono što uspješni ravnatelji čine. Na primjer, uspješni ravnatelji nisu samo transformacijski ili instrukcijski vođe⁶. Oni posjeduju i koriste elemente

⁶ U instrukcijskom vođenju (*instructional leadership*), za razliku od ostalih modela vođenja kao što su primjerice autokratski, demokratski i *laissez – faire*, veća pažnja posvećuje se uputama za unapređenje školskih procesa učenja i poučavanja nego na samo vođenje. S obzirom na to da su u odgojno-obrazovnim ustanovama učenje i poučavanje temeljne aktivnosti, one se nalaze u glavnom fokusu instrukcijskog vođenja, a ravnatelji koji primjenjuju instrukcijsko vođenje kao prioritet postavljaju kontinuirano poboljšanje kvalitete učenja i poučavanja osobito kroz profesionalno osposobljavanje i usavršavanje nastavnika (Babić i Poljak, 2015). Iste autorice navode, kako se zbog sve složenijih okolnosti u kojima škole djeluju i veće odgovornosti ravnatelja za unapređenje rada škole, instrukcijski model vođenja počeo sve češće kombinirati s transformacijskim modelom vođenja (*transformational leadership*). Ravnatelji koji primjenjuju transformacijsko vođenje pokušavaju promijeniti vrijednosti koje će odražavati humanije standarde poštenja i pravde. Transformacijskim vođenjem

oba stila vođenja koji su iznimno važni za školu i koji im olakšavaju razviti pristupe vođenju koji će im omogućiti uspješnije vođenje školske zajednice u promjenjivom i izazovnom kontekstu 21. stoljeća. Uspješni se ravnatelji ne zabrinjavaju gorućim akademskim raspravama koje se žestoko vode oko utjecaja različitih stilova vođenja. Oni su više zabrinuti i bave se motiviranjem, podržavanjem i razvijanjem svog nastavnog osoblja, kao i osiguravanjem poboljšanja u poučavanju i učenju. Vrlo su vrlo uspješni u osiguravanju poboljšanja kurikuluma, pedagogije i ocjenjivanja pri čemu najčešće surađuju s ravnateljima drugih škola kako bi utjecali na nastavničku praksu.

3. Distribucija vodstva - za uspješne ravnatelje podrazumijeva se distribuirano vođenje, otvoreno priznaju da je uspjeh njihove škole rezultat uključenosti mnogih dionika te istinski poštuju doprinos nastavnika, roditelja i učenika. U fokusu njihovog rada je poticanje i razvijanje karakteristika vođe u drugima. Prema tome, uspješno vodstvo, zamišljeno je kao slojevito i višedimenzionalno uz utjecaj instrukcijskog vodstva distribuiranog unutar škole i postojanje različitih fokusa kao što su poboljšanje poučavanja i učenja, postizanje boljih učeničkih postignuća, zadovoljavanje politike odgovornosti i promicanje demokratskog obrazovanja.

4. Temeljni postupci i praksa vođenja - iako nije jednostavno kategorizirati ravnatelje prema usvajanju određenog stila vođenja, na temelju prikupljenih podataka u ISSPP-u i analize dosadašnjih provedenih istraživanja može se zaključiti kako u svim zemljama, kao i različitim kontekstima, postoje četiri temeljna postupka vođenja - postavljanje smjera, razvoj i usavršavanje školskog osoblja, rukovođenje promjenama i poboljšanje poučavanja i učenja. Postoje i dodatni postupci, kao što su korištenje strateškog rješavanja problema, artikuliranje skupa temeljnih etičkih vrijednosti, stvaranje povjerenja i prisutnost u školi, građenje sigurnog okruženja, uvođenje produktivnijih i učinkovitijih oblika nastave, stvaranje koalicija s ostalim školama i vanjskim dionicima, promoviranje jednakosti, brige i postignuća.

5. Herojsko vođenje – u mnogim se slučajevima dokazalo postojanje herojskog vođenja, primjerice u načinu na koji ravnatelji izazivaju i mijenjaju *status quo*, bore se osigurati najbolje mogućnosti za svoje učenike te imaju pozitivan i poticajan pogled na to što je sve moguće za njihovu školsku zajednicu, bez obzira na okolnosti. Iako postoji obveza ravnatelja

stvaraju se uvjeti koji pridonose povećanju predanosti poslu i samoinicijative nastavnika, i to bez specifičnih direktiva nametnutih „odozgo.“ Uz to, takvim se vođenjem poboljšava komunikacija i razvija proces zajedničkog donošenja odluka (Peko i sur., 2009).

da usavršava svoje sposobnosti vođenja i rukovođenja, vođenje škole zahtijeva suradnički i usklađen napor od strane svih. Iako se takve ravnatelje smatra herojskim vođama, oni ne mogu voditi samostalno i zbog toga se usmjeravaju na poticanje suradnje. Ravnatelji obično imaju važnu simboličku ulogu, ključni su za stvaranje ugleda škole u njihovoj zajednici te nastoje uključiti cijelu školsku zajednicu u uspostavljanje snažne zajedničke vizije. Osiguranje i stvaranje vizije vrlo je važno, i obično se ravnatelji doživljavaju kao čuvari vizije i zagovornici promjena.

6. Razvoj kapaciteta školskih zaposlenika - uspješni školski ravnatelji usmjereni su na ljude. Iako im najveće zadovoljstvo predstavlja razvoj i napredak njihovih učenika, oni također vode brigu i o profesionalnom razvoju odraslih u školskoj zajednici. Pri tom je ključan njihov interes i sposobnost izgradnje kapaciteta nastavnog i nenastavnog osoblja za davanje maksimuma i postizanje najboljeg što mogu.

7. Povjerenje i poštovanje - istaknuta karakteristika uspješnih školskih ravnatelja je i stupanj u kojem poštuju i vjeruju svojoj školskoj zajednici. Djelovanje s integritetom i transparentnost prema vrijednostima, uvjerenjima i djelovanju svih u školi, modeliranje i pokazivanje dobre prakse, osiguravanje pravičnosti u odnošenju prema ljudima, uključivanje ostalih u donošenje odluka, samo su neke od kvaliteta i postupaka ravnatelja koje pridonose stvaranju poštovanja i izgradnji povjerenje.

8. Kontinuirano učenje - ravnateljske karakteristike, dispozicije i kvalitete razvijaju se kroz vrijeme, i kao što su Yilmaki i Jacobson (2011) utvrdili, one su socijalno konstruirane iz interakcije životnog iskustva i znanja ravnatelja stečenog tijekom radnog staža. Kod većine uspješnih ravnatelja uspjeh je postignut kroz sintezu učenja na radnom mjestu, formalnog i informalnog profesionalnog učenja, mentorstva ili vođenja od strane značajnih drugih te nekih svakodnevnih situacija s kojima se susreću u svom vođenju odgojno-obrazovnom ustanovom. Takvi ravnatelji nikada ne miruju, stalno tragaju za novim idejama, novim načinima rada, novim mogućnostima za svoje škole te tako kontinuirano razvijaju kao profesionalci.

9. Osobni resursi - Postoje mnoge osobne kvalitete, uvjerenja i vrijednosti koje pomažu ravnateljima postati uspješnim vođama i rukovoditeljima. Oštroumnost, optimizam, upornost i povjerenje (povjerenje ostalih u ravnatelja, povjerenje ravnatelja u druge), tolerancija, empatija, spremnost (prikazana kroz visoku razinu fizičke i mentalne energije), znatiželja, otpornost, dobronamjernost, poštenje, otvorenost, poštovanje i poniznost neke su od osobina koje su uočene kod uspješnih ravnatelja. Takvi ravnatelji imaju i pokazuju snažnu etiku brige,

suosjećanja za druge, poštuju individualnosti te prikazuju transformacijsku kvalitetu vođenja kroz individualna razmatranja, vjeru u slobodu i demokraciju, vješti su u balansiranju individualne u odnosu na kolektivnu zaštitu i brigu, i sl. Iznad svega, takvi su ravnatelji vođeni željom da omoguće i stvore najbolje moguće obrazovno okruženje za sve učenike. Čak i u najzahtjevnijim situacijama, oni izazove sagledavaju kao prepreke koje se moraju savladati, a ne kao nepremostive probleme. Neki ravnatelji koriste duhovnu, moralnu ili socijalno pravednu bazu ili pak jednostavno kreću od razumijevanja što je sve moguće u obrazovanju i za njihovu školsku zajednicu, no zajedničko je svima da uvijek imaju hrabrosti za ono što je ispravno i dobro kako bi pomogli svojim učenicima da daju najbolje od sebe i budu što bolji.

10. Osjetljivost na kontekst - uspješni školski ravnatelji osjetljivi su na kontekst, no to ne znači da su vođeni kontekstom. Koristeći niz postupaka rukovođenja, za koje se pokazalo da promoviraju i potiču uspjeh u većini konteksta, uspješni školski ravnatelji prilagođavaju svoje reakcije i djelovanje kontekstu i kulturi u kojoj vode kako bi optimizirali školski uspjeh. Kao što Day (2007) navodi, uspješni ravnatelji pokazuju sposobnost: ... ne(bitni) ograničeni kontekstima u kojima rade. Oni se ne pokoravaju tom kontekstu, ne potkopavaju ga, niti mu se otvoreno suprotstavljaju. Umjesto toga, oni aktivno posreduju i moderiraju unutar skupa temeljnih vrijednosti i prakse koja nadilazi usko osmišljene i zamišljene programe poboljšanja.

11. Održavanje uspjeha - Moos, Johansson i Day (2011) ustanovili su nekoliko čimbenika koji su vrlo važni za ravnatelje kako bi održali svoj uspjeh. Ti čimbenici uključuju: aktivnu suradnju s drugima kako bi se stvorio konsenzus o tome što škola treba činiti; osobne kvalitete i uvjerenja kao što su otpornost, predanost uvođenju promjena te sudjelovanje škole u široj zajednici; balansiranje diskursa (npr. socijalne pravde i visokog postignuća); korištenje kako transformacijske, tako i instrukcijske prakse vođenja, odnosno onih praksa koje su posebno važne za školu u izazovnim situacijama i kontekstima; kontinuirano osobno profesionalno učenje (bilo kroz obvezne ili dobrovoljne programe usavršavanja); te upravljanje i odgovornost za postizanje nametnutih očekivanja.

Isto tako, i Ontarijsko vijeće ravnatelja⁷ (Ontario Principals' Council- OPC, 2013), na temelju dugogodišnje suradnje sa školskim ravnateljima i praćenja njihovog rada, istaklo je neke od važnijih karakteristika učinkovitih školskih ravnatelja. Navode kako učinkoviti školski ravnatelji: stavljaju učenike u središte školskog sustava; doživljavaju obrazovanje kao važan alat osnaživanja i poboljšanja učinkovitosti; snažno su usredotočeni na postignuća učenika; održavaju osjećaj hitnosti i važnosti poboljšanja; zalažu se za obrazovanje koje je usmjereno na razvoj cjelokupne ličnosti osobe; motiviraju ih izazovi; učinkovito koriste svoju moć i ovlasti; znaju kako motivirati, razviti i inspirirati ljude te aktivno uključuju i angažiraju lokalnu zajednicu u život škole.

Osim nalaza do kojih su došli strani autori baveći se tematikom uspješnog školskog rukovođenja i karakteristikama uspješnih školskih ravnatelja, i domaći autori u svojim radovima iznose slične spoznaje.

Tako Staničić (2007a), na temelju analize mnogih provedenih istraživanja o učinkovitom školskom vođenju i neposrednog uvida u praksu školskih ravnatelja, iznosi svoje spoznaje o odlikama vrsnih ravnatelja. Navodi kako su odlike koje omogućuju ravnateljima uspješno obavljanje funkcije najčešće ubrajaju samopouzdanje, inteligencija, radna energija, otvorenost, moralnost i sl. Pokazalo se da uspješni ravnatelji žele imati spoznaje o svemu što se događa unutar njihove ustanove, prihvaćaju odgovornost za poslove koji su im dodijeljeni i povjereni, potiču akcije, promjene i predlažu rješenja. Takvi se ravnatelji neposredno angažiraju u odgojno-obrazovnom radu, sustavno okupljajući učitelje, nastavnike i stručne suradnike na zajedničkim zadacima. Nadalje, oni uspješno uče u svakodnevnoj praksi, na primjer kako upravljati sobom, potaknuti školsko osoblje na rad, postići radnu disciplinu i odgovornost, jasno verbalizirati i prenijeti poruke i dr. Kao što je već i ranije navedeno, uspješni su ravnatelji samopouzdana, svjesni sebe kao osobe i ne boje se novih ideja ili promjena. Karakterizira ih i hrabrost zbog koje se lakše izlažu riziku promjena, a to pak ih čini uspješnijim od onih ravnatelja koji ne poduzimaju ništa bez dopuštenja vlasti. Takvi ravnatelji sebe doživljavaju kao one koji služe, a ne one koji zapovijedaju, i zbog toga su uspješniji u stvaranju moralne i kolegijalne školske zajednice primjerene potrebama svojih zaposlenika i učenika. Odlikuje ih vrsno poznavanje pedagoškog procesa koji se odvija unutar

⁷ Ontarijsko vijeće ravnatelja (*Ontario Principals' Council -OPC*) dobrovoljna je stručna udruga koja predstavlja 5 tisuća postojećih ravnatelja osnovnih i srednjih škola diljem Ontarija (Kanada). Uloga Vijeća je zastupati svoje članove, promovirati njihov profesionalni interes, pružiti im podršku i zaštitu, organizirati i pružiti im mogućnosti profesionalnog razvoja s ciljem kontinuiranog poboljšanja kvalitete rukovođenja ontarijskih škola. Više informacija o Vijeću dostupno na: <https://www.principals.ca/>

njihove škole. Osim poznavanja nastavnog, oni dobro razumiju i znaju kako djeluje cijeli odgojno-obrazovni sustav. Također, izvrsno razumiju funkcije i važnost pojedinih institucija za njihovu obrazovnu ustanovu. Isto tako, u svrhu ostvarivanja zajedničke vizije, uspješni ravnatelji umiju svojim porukama nadahnuti i oduševiti sve školske zaposlenike čiji rad kontinuirano prate. Dobri ravnatelji znaju i žele slušati svoje djelatnike, učenike i roditelje pri čemu pokazuju skrb i uvažavaju sugovornika. Točno znaju prepoznati i odrediti vrijeme, jezičnu formu, stil, ton, neverbalne izraze, uočavaju individualne razlike među slušateljima, sposobni su odrediti količinu vremena potrebnog za komunikaciju i sl. Sposobni su raditi s ljudima različitih interesa, potreba i očekivanja. Znaju kako riješiti njihove probleme i motivirati ih. Prijazni su i neposredni te svjesni važnosti dobrih međuljudskih odnosa. Oni nisu osobe koje samo mnogo znaju, razumiju i umiju, već imaju osobit pogled na život. Ne samo da znaju što bi i kako trebalo raditi nego to doista i čine. Nadalje, vjeruju kako svi učenici mogu i hoće uspjeti te smatraju da su u odgojno-obrazovnom procesu učenici bezuvjetno najvažniji. Usmjereni su na budućnost, sposobni su odrediti i prepoznati ciljeve, spremni su na promjene te zajedno sa svojim suradnicima stvaraju i dijele zajedničku viziju dogovorenog smjera razvoja.

Slično autoru Staničiću, Hitrec, Jurčev i Đaković (2009) također govore o specifičnim osobinama i ponašanja uspješnih školskih ravnatelja. Ističu kako je za uspješne školske ravnatelje važna strastvena predanost i entuzijazam prema učenicima i cijeloj odgojno-obrazovnom ustanovi. Ništa manje nije važna predanost, upornost i asertivnost. Uspješni ravnatelji moraju imati izrazito razvijene interpersonalne i komunikacijske vještine. Potrebno im je samopouzdanje i vjera da ono što rade je ispravno i dobro, kao i snažna osobna filozofija. Nadalje, kod uspješnih ravnatelja ustanovljena su neka opća uvjerenja poput: svaki učenik je važan, ima potencijal i može uspjeti, svim članovima školske zajednice potrebna je podrška, kao i da je ravnatelj taj koji može i treba učiniti pomake prema poboljšanju rada škole. Takvi su ravnatelji prvenstveno usmjereni na dobrobit i interes učenika. Predani su poslu, intuitivni te pokazuju izrazitu želju za uspjehom. Oni stvaraju osjećaj povjerenja te svojom vizijom i entuzijazmom omogućuju usmjeravanje procesa. Svoju predodžbu uspješne škole artikuliraju korištenjem brojnih mogućnosti, stvarajući tako ozračje očekivanja i uzbuđenja vezano uz mogućnost ispunjenja očekivanog. Školsko osoblje se osjeća osnaženo zbog dobro strukturirane podržavajuće okoline. Energija takvih ravnatelja usmjerena je prema učenicima i njihovim obiteljima. Oni izazove ne doživljavaju kao zapreke. Osobnim primjerom djeluju kao uzori. Uspješni ravnatelji nikad ne prihvaćaju niti su zadovoljni

situacijom održavanja *status quo*. Neprestano potiču unaprijed školsko osoblje te im omogućuju ostvarivanje ciljeva. Usprkos ograničenjima i izazovima ostaju fokusirani i ne prihvaćaju „ne“ kao odgovor.

Za razliku od gore navedenih autora koji opisuju poželjne karakteristike i odlike uspješnih školskih ravnatelja, sljedeći autori pristupaju kompetencijama ravnatelja na drugačiji način.

Tako primjerice nalazimo na sistematizaciju četiriju skupina ravnateljskih kompetencija koju iznose autori Katz (1974) te Wihrich i Koontz (1994, prema Staničić, 2001a). Katz (1974) najprije sistematizira vještine školskih ravnatelja na *tehničke, socijalne i konceptualne*. *Tehničke* vještine odnose se na određenu razinu stručne kompetencije u području kojim ravnatelj rukovodi. *Socijalne* vještine podrazumijevaju rad s ljudima, a manifestiraju se kroz umijeće komuniciranja, poticanja na rad i motiviranje školskog osoblja na postizanje planiranih ciljeva i ostvarivanje postavljene vizije. *Konceptualnim* ili *strategijskim* vještinama smatra se sposobnost rukovoditelja za uspješnim sagledavanjem funkcioniranja ustanove kojom rukovodi kao cjeline u širom kontekstu, kao i u međuzavisnosti s različitim čimbenicima izvan nje. Wihrich i Koontz (1994) Katzovoj sistematizaciji dodaju i četvrtu skupinu vještina pod nazivom *vještine oblikovanja*. Pod tim se vještinama podrazumijeva sposobnost rukovoditelja, koji zbog posjedovanja tehničkih, socijalnih i konceptualnih vještina, može ispravno sagledati situacije te ponuditi konkretna rješenja za probleme s kojim se suočava ustanova kojom rukovodi. Nije dovoljno da ravnatelj može i zna prepoznati problem, već da je u stanju i predložiti rješenja koja je objektivno moguće ostvariti u trenutnim ili zadanim okolnostima u kojima se nalazi ustanova.

Također, Wojach (1992) služeći se modelom rukovođenja kojeg je razvio Ohio State University's Mershon Center, sažima ravnateljsku rukovodeću ulogu u osam temeljnih kompetencija. Najvažnijom kompetencijom rukovoditelja smatra 1.) postavljanje okvirne vizije i ciljeva, zatim slijedi 2.) pomoć osoblju u donošenju odluka i postizanju konsenzusa oko usvajanja zaključaka, 3.) rješavanje konflikata, 4.) umijeće motiviranja osoblja i nagrađivanja uloženog truda, 5.) umijeće predstavljanja svrhovitosti rada svoje institucije i uvažavanje škole u široj zajednici. Nadalje, iznimno važnom smatra kompetenciju rukovoditelja koja se odnosi na 6.) pribavljanje legitimiteta instituciji kojom rukovodi i upravlja. Sedma kompetencija odnosi se na 7) znanje i sposobnost rukovoditelja da svojoj ustanovi osigura vanjsku podršku, da je zastupa i zaštiti od mogućih problema. Posljednja 8),

ali ne i manje važna, kompetencija ravnatelja očituje se kroz osiguravanje razumijevanja i potpore drugih ustanova. Unutar te kompetencije, Wojach ističe kako ravnatelj mora biti sposoban prepoznati i odabrati institucije s kojim će surađivati te procijeniti s kime će suradnja doprinijeti daljnjem prosperitetu njegove škole i njezinu stabilnom razvoju.

Posljednja grupa autora pristupila je opisu uspješnih školskih ravnatelja kroz određivanje njegova kompetencijskog profila.

Sukladno tome, Marušić (1993) određuje tri profila rukovoditelja školskih ustanova: osoban, profesionalan i poslovan profil. *Osobni profil* podrazumijeva sustav vrijednosti, komuniciranje, srdačnost, kreativnost i poduzetnost. *Profesionalni profil* karakterizira lojalnost rukovoditelja ciljevima ustanove i povjerenje koje mu se ukazuje. Tu spadaju karakteristike poput pouzdanosti, integriteta, predanosti i poistovjećivanja s postavljenim ciljevima, Treći, *poslovni profil*, otkriva koliko rukovoditelj razumije prirodu, narav i svrhu programskih zadataka ustanove kojom rukovodi. On se očituje u rukovoditeljevoj racionalnosti, učinkovitosti, razumijevanju procedura, zadovoljstvu i kvaliteti.

U Australiji, Tasmanijski institut za ravnatelje (2000, prema Staničić 2001) je, po nalogu ministarstva obrazovanja, izradio kompetencijski profil ravnatelja. Profilom su se obuhvatila potrebna znanja i vještine ravnatelja koje su potrebne za kvalitetno obnašanje ravnateljske funkcije. Profil se izradio s namjerom sustavnijeg unapređivanja rukovodnih sposobnosti školskih ravnatelja, s naglaskom na unapređenje njihovog stručnog usavršavanja i poticanje ravnatelja na promišljanje vlastite prakse. U dokumentu se istaknulo kako kompetencije nisu zadaci, već ono što osobama omogućuje da izvrše zadatak. Kompetencije se podijelilo na šest skupina: 1) odgojno-obrazovno vođenje, 2) planiranje i obveze, 3) međuljudski odnosi, 4) kulturno i etičko vođenje, 5) kompetencije u političkom vođenju te 6) osobna efikasnost. U navedene skupine uključilo se ukupno trideset i jedan element koji određuje pojedine kompetencije.

I za kraj, Staničić (2000; 2001) je na temelju provedenih teorijskih i empirijskih istraživanja, analize kompetencijskih profila i standarda školskih ravnatelja u drugim državama te neposrednim uvidom u školsku praksu utvrdio model kompetencijskog profila ravnatelja konstruiran od pet ključnih kompetencija – *osobna, razvojna, stručna, međuljudska i akcijska* kompetencija.

Osobna ili *profesionalna* kompetencija odnosi se na doživljaje, ponašanja i reakcije rukovoditelja, odnosno školskog ravnatelja. Uključuje vrline poput odlučnosti, samopouzdanja, inteligencije, marljivosti, odgovornosti, inicijativnosti, iskrenosti, povjerenja, poduzetnosti i komunikativnosti. Osobna je kompetencija, kao jedan od elemenata sustava vođenja, međusobno povezana sa svim ostalim kompetencijama, a posebno s razvojnom, akcijskom i međuljudskom kompetencijom.

Razvojna ili *razvojno-poslovodna* kompetencija pokazala se kao najvažnija kompetencija za uspješno vođenje odgojno-obrazovne ustanove, a odnosi se na umijeće razvojnog djelovanja u dinamici odgojno-obrazovnog procesa, odnosno omogućuje školskom ravnatelju da umije voditi stručno-pedagoški razvoj i poslovanje svoje ustanove. Razvojni aspekt razvojne kompetencije uključuje znanja rukovoditelja vezana za uvođenje inovacija, stvaranje vizije razvoja škole, korištenje suvremene tehnologije u funkciji razvoja, poznavanje potreba klijenta škole i sl. Administrativni aspekt razvojne kompetencije podrazumijeva umijeće organiziranja rada i financijski menadžment obrazovne ustanove, poznavanje upravno-pravnog i administrativnog poslovanja i sl. U okviru ove kompetencije kreiranje vizije razvoja škole i uvođenje inovacija pokazale su se kao najvažnije ravnateljske sposobnosti. Razvojna je kompetencija povezana sa svim ostalim kompetencijama, a osobito s međuljudskom i akcijskom kompetencijom.

Stručna ili *specifična stručno pedagoška* kompetencija svoje ishodište ima u vrsnom poznavanju naravi odgojno-obrazovnog procesa, a posebice nastave, u čemu nalazi uporište za svaku osmišljenu stručnu aktivnost te podrazumijeva stručna znanja usko vezana za optimalno vođenje pedagoških procesa koji se odvijaju u obrazovnoj ustanovi. Za tu je kompetenciju karakteristično poznavanje organizacije pedagoškog procesa, programiranje i didaktičko oblikovanje nastavnog rada, umijeće analiziranja i vrednovanja rezultata odgojno-obrazovnog rada, poznavanje prosvjetnog zakonodavstva i sl. Stručna kompetencija također je povezana sa svim ostalim kompetencijama, a posebno s razvojnom i akcijskom.

Međuljudska ili *socijalna* kompetencija je ona koja do izrazitog izražaja dolazi u umijeću rada s ljudima, odnosno uključuje znanja i sposobnosti u području međuljudskih odnosa. Odnosi se na poznavanje načela funkcioniranja međuljudskih odnosa, sposobnosti rješavanje sukoba i nesporazuma koji se pojavljuju u svakodnevnom radu, poznavanje poticajnog komuniciranja, sposobnost motiviranja školskog osoblja na ostvarivanje zajedničkih ciljeva i postavljene misije, umijeće izbora odgovarajućeg stila vođenja, prepoznavanje i uvažavanje individualnih

vrijednosti i sl. Ova se kompetencija veže uz sve ostale, a osobito uz razvojnu, akcijsku i osobnu.

Posljednja je, ali ne i manje važna, *akcijska* ili *ponašajna* kompetencija. Za razliku od ostalih kompetencija koje se odnose na znanja ili značajke, akcijska se kompetencija odnosi na izravne praktične aktivnosti ravnatelja unutar i izvan odgojno-obrazovne ustanove. Akcijska kompetencija, kao primjena znanja i demonstracija karakteristika svih odlika ravnatelja, očituje se ponajviše u stvaranju optimalnih uvjeta za odgojno-obrazovni rad ustanove i otvorenosti za sve oblike suradnje s školskim zaposlenicima. Veže se uz rad na osiguravanju uvjeta koji će omogućiti uspješno ostvarivanje postavljenih ciljeva obrazovne ustanove, suradničko ponašanje, priznavanje, poticanje i uvažavanje doprinosa školskih zaposlenika, osobnim primjerom poticanje na rad, vođenje prema prepoznatljivoj viziji, aktivno i konstruktivno sudjelovanje u rješavanju problema i sl. Akcijska se kompetencija međusobno veže uz sve ostale kompetencije, a posebno za osobnu, razvojnu i međuljudsku kompetenciju.

Na temelju svih do sada iznesenih spoznaja o karakteristikama i odlikama uspješnih školskih ravnatelja do kojih se došlo proučavanjem fenomena rukovođenja školskim ustanovama i istraživanjem ravnateljskih kompetencija može se zaključiti kako postoje mnoge sličnosti u nalazima stranih i domaćih istraživača te da se njihove spoznaje uvelike podudaraju. Stoga bi se kompetentni školski ravnatelji mogli opisati kao iskrene, poštene, moralne, asertivne i komunikativne osobe koje su predane svome radu. Poznaju načela funkcioniranja međuljudskih odnosa, sposobnosti rješavanje sukoba i poticajnog komuniciranja. Otvoreni su za suradnju s ljudima, stvaraju suradničku klimu i nastoje osigurati potrebne uvjete za učinkovit rad. To su osobe koje stvaraju jasnu viziju i ciljeve koju dijele sa svojim školskim zaposlenicima u svrhu što uspješnijeg ostvarenja postavljene vizije. Kompetentni ravnatelji motiviraju, potiču, podržavaju svoje školske zaposlenike, vjeruju im, uključuju ih u donošenje odluka te ih potiču na kontinuirani profesionalni razvoj. Vrsno poznaju pedagoška načela odgojno-obrazovnog procesa te se neposredno angažiraju u odgojno-obrazovnom radu. Napokon, orijentirani su na učenike, kontinuirano unapređuju procese poučavanja i učenja te uvode inovacije kako bi osigurali postizanje što boljih učeničkih postignuća. Sukladno tome, posjeduju visoka očekivanja uspjeha i postignuća, kako za učenika, tako i za cijelu školu.

Kompetencije kojima školski ravnatelji trebaju raspolagati propisuju se u kompetencijskim standardima za ravnatelje. O tome što su kompetencijski standardi, koji su razlozi njihovog uvođenja te kako se utvrđuje ostvarenost standarda govorit će se u nastavku rada.

3.3. Kompetencijski standardi školskih ravnatelja – određenje, razlozi uvođenja, izrada i utvrđivanje ostvarenosti standarda

U ovom dijelu rada pojmovno će se odrediti kompetencijski standardi, s posebnim naglaskom na kompetencijske standarde školskih ravnatelja, navesti razloge njihovog uvođenja te se osvrnuti na proces izrade i utvrđivanje ostvarenosti postavljenih standarda.

Govoreći o standardima općenito, misli se na određene normirane zahtjeve ili razine kvalitete (izvrsnosti) koji se želi postići, kao što su životni standard, zdravstveni standard, obrazovni standard, ISO standard, profesionalni standard i sl. Kada je riječ o standardizaciji procesa, tada Ingvarson, Anderson, Gronn i Jackson (2006) navode kako se pod standardima podrazumijeva jasna, koncizna i dosljedna artikulacija zahtjeva za profesionalnim kompetencijama kao znanjima i vještinama koje su potrebne pojedincu za učinkovito i sigurno ostvarivanje radnih zadataka. Slično njihovom određenju standarda, autor Staničić (2013:168) definira standarde kao „svojevrсни inventar (specifikaciju) aktivnosti unutar nekog područja (profesije) koji odgovara na pitanje što sve treba znati, biti u stanju (u)činiti i u što vjerovati, ne bi li se cilj djelovanja na tom području uspješno ostvario.“ Ističe kako standardi ne određuju samo ono što treba raditi, već i koliko dobro se to nešto mora raditi, zbog čega imaju ulogu odrednice kvalitete. S obzirom da pružaju odgovor na to koliko dobro se mora raditi, služe i kao indikatori kvalitete, kao instrumenti, u donošenju određenih prosudbi i procjena.

U kontekstu obrazovanja i školskih ravnatelja, standardi koji propisuju kompetencije kojima školski ravnatelji trebaju raspolagati obično se imenuju kompetencijski standardi školskih ravnatelja, standardi za ravnatelje ili kompetencijski profil ravnatelja. Ingvarson i sur. (2006) ističu kako su kompetencijski standardi školskih ravnatelja neodvojivi od ciljeva i vrijednosti nacionalnog obrazovanja te u punoj mjeri uvažavaju njegov kontekst. Iz tog se razloga oni okvirno utvrđuju na nacionalnoj razini, a najčešće nastaju kao rezultat analize ciljeva prosvjetne politike i empirijskih istraživanja ravnatelja u funkciji ostvarivanja tih ciljeva u školskoj praksi (Staničić, 2009). Prilikom definiranja kompetencijskih standarda školskih ravnatelja Silov (2007:3) ističe kako oni predstavljaju „sustav znanja i vještina koje ravnatelji trebaju usvojiti i dalje razvijati u procesu upravljanja i rukovođenja školom.“ U *Strategiji obrazovanja, znanosti i tehnologije – Nove boje znanja* (MZOS, 2014:92) kompetencijski standardi određuju se kao oni koji „definiraju obvezujuća znanja, vještine i vrednote budućih

ravnatelja, na kojima se temelji njihovo obrazovanje, osposobljavanje, licenciranje, (re)izbor, uvođenje, usavršavanje i vrednovanje.“ Ingvarson i sur. (2006) u definiranju kompetencijskih standarda školskih koriste *Shorter Oxford Dictionary* (2007), određujući standarde na dva načina, kao: 1. prepoznatljivu oznaku i 2. uzorak ili specifikaciju kojom se može testirati kvaliteta nečega, potreban stupanj neke kvalitete, dosegnut stupanj prosječnih uzoraka. Obje se definicije mogu primijeniti na kompetencijske standarde školskih ravnatelja. Prema prvoj definiciji, standardi artikuliraju profesionalna načela i vrijednosti, dok u drugoj definiciji standardi predstavljaju mjere, odnosno potreban stupanj neke kvalitete. Sukladno tome, navode kako kompetencijski standardi školskih ravnatelja pružaju kontekst zajedničkih značenja i vrijednosti koje su nužne za objektivnu, pouzdanu i korisnu procjenu rada školskih ravnatelja.

Postoje mnogi razlozi za utvrđivanje i izradu kompetencijskih standarda školskih ravnatelja. U nedavnom istraživanju kojeg je proveo Australijski institut za obrazovanje i vodstvo, u sklopu projekta *Standards for School Leadership* (Ingvarson i sur., 2006), analizirao se sadržaj nacionalnih kompetencijskih standarda za školske ravnatelje u nekoliko zemalja: SAD-u (*Standards for School Leaders - Council of Chief State School Officers Interstate School Leaders Licensure Consortium, ISLLC*), Engleskoj (*National Standards for Headteachers - National College for School Leadership, NCSL*), Škotskoj (*The Standard for Headship - Scottish Executive*), Zapadnoj Australiji (*Performance Standards for School Leaders - Department of Education, Leadership Centre; Murdoch University and Edith Cowan University*) i Nizozemskoj (*Professional Standard for Educational Leaders in Primary Education - Dutch Principal Academy, DPA*). Analizom se zaključilo kako je postojanje dobro utvrđenih kompetencijskih standarda neizbježno, ukoliko se želi povećati efikasnost pripreme i osposobljavanja ravnatelja za praktična i teorijska znanja neophodna za dobro obavljanje buduće funkcije. Također, analiza je pokazala kako se standardima utvrđuje sadržaj i smjer ravnateljskog profesionalnog razvoja. Osim što se standardima određuje što bi ravnatelji trebali znati i moći raditi, već ukazuju kako se njihovo znanje može pouzdano utvrditi. Nadalje, rezultati su pokazali kako kvalitetno razrađeni i utvrđeni standardi utemeljeni su na prihvatljivim konceptima vodstva, orijentirani na višu razinu kvalitete poučavanja i učeničkih postignuća, odnosno razvojno su orijentirani. U konačnici, utvrdilo se da gotovo svaka država svijeta koja obrazovanje smatra važnim te ga ističe kao nacionalni prioritet, razvija nacionalne kompetencijske standarde za školske ravnatelje.

Stoga se može zaključiti kako je jedan od ključnih razloga za uvođenje kompetencijskih standarda potreba za kvalitetnijom pripremom budućih školskih ravnatelja za preuzimanje rukovodnih funkcija i učinkovitiji profesionalni razvoj postojećih ravnatelja zatečenih na dužnosti. Staničić (2013) ističe kako bi postojećim i budućim ravnateljima standardi trebali pružiti uvid u ono što se točno od njih očekuje, odnosno u poželjne odlike školskih ravnatelja, potrebna znanja, čemu trebaju težiti i kako bi trebali raditi. Tako bi potencijalni budući ravnatelji uvidom u standarde mogu utvrditi u kojoj mjeri ispunjavaju propisane standarde, a takve su informacije vrlo dragocjene i bitne prije nego što donesu odluku o preuzimanju ravnateljske dužnosti. Osim što kompetencijski standardi pružaju uvid u ono što se očekuje od školskih ravnatelja, predstavljaju okosnicu u osmišljavanju i provođenju programa stručnog osposobljavanja i usavršavanja pripadnika ravnateljske profesije (Đaković, 2012). Uz to što predstavljaju veliku važnost za uspostavljanje koherentnog sustava profesionalnog razvoja školskih ravnatelja, standardi, kao dio profesionalnog sustava za učenje, mogu pridonijeti uspostavljanju mjerila kvalitete izvedbe, procjeni programa osposobljavanja i usavršavanja te poslužiti kao povratna informacija u svrhu kontinuiranog poboljšanja (Berg, Carver i Mangin, 2014).

Nadalje, smatra se kako kompetencijski standardi doprinose profesionalnom ponašanju školskih ravnatelja u njihovom svakodnevnom radu, što potencijalno pozitivno utječe na njihov radno-pravni status. Staničić (2013) navodi kako rezultati brojnih istraživanja ukazuju kako osvješćivanje važnosti ravnateljskog rada na pojedinim zadacima, utječe i doprinosi boljitku škole, školskih zaposlenika, učenika i njihovih roditelja. Točnije, ukoliko okruženje smatra i vjeruje kako su za ravnateljsku funkciju potrebna brojna znanja i sposobnosti te kako je za stjecanje istih, prema utvrđenim kriterijima, potrebno mnogo uloženog truda i vremena, zasigurno će više cijiniti ravnateljsku ulogu i poštovati ravnatelja kao osobu.

Isti autor navodi sljedeći bitan razlog uvođenja kompetencijskih standarda školskih ravnatelja, a taj je što se standardima vidno povećava važnost, ugled i vjerodostojnost ravnateljske profesije. Kada standardi postanu poznati i javno dostupno, tada se javlja potreba i mogućnosti njihove provjere. Zalažući se za standarde ujedno se zalaže za povjerenje i vjerodostojnost. Narav ravnateljskog posla očituje se kroz zahtjeve koji se utvrđuju standardima. Konkretnim definiranjem opsega i granica područja koje pokrivaju standardi smanjuje se mogućnost manipulacije u izboru i imenovanju ravnatelja, pri čemu se prednost daje sposobnim pojedincima koji svojim znanjem, vještinama, sposobnostima, odlikama,

stavovima i vrednotama odgovaraju profilu idealnog školskog ravnatelja, a što u konačnici doprinosi profesionalizaciji uloge školskih ravnatelja (MZOS, 2014).

Kako će se pristupiti izradi kompetencijskih standarda ravnatelja, ovisi o dogovoru različitih subjekata (institucija, istraživača i pojedinaca) o području rada školskih ravnatelja, njegovu opsegu i granicama. Dakako, nije dovoljno samo utvrditi i propisati koja se znanja od ravnatelja očekuju i što moraju biti u stanju činiti. Kao što je i ranije navedeno, u standarde su obično uključena i mjerila, kao što su kriteriji, indikatori, instrumenti, pomoću kojih se može odrediti razina njihova ostvarenja. Staničić (2013) navodi neka pitanja koja je ključno postaviti prilikom utvrđivanja ostvarenosti standarda, kao na primjer: koji su postupci i instrumenti primjenjuju u prikupljanju dokaza, tko procjenjuje prikupljene dokaze/udovoljavanje standardima, koji se dokazi smatraju relevantnima, tko kandidatima za ravnatelje (i/ili postojećim ravnateljima) daje dokument (uvjerenje, certifikat) o udovoljavanju standardima, kako se dolazi do licence, koliko ona traje, kako se obnavlja i sl. Važno je da odgovori na ta pitanja nisu dvosmisleni te da su dostupni svima onima koji nastoje udovoljiti standardima, kao i onima koji procjenjuju i ocjenjuju udovoljavanje propisanim standardima.

Može se zaključiti kako je postojanje jasno određenih i precizno definiranih kompetencijskih standarda izrazito važno ukoliko se želi povećati efikasnost osposobljavanja i usavršavanja školskih ravnatelja za praktična i teorijska znanja potrebna za uspješno obavljanje svoje funkcije, doprinijeti njihovom profesionalnijem ponašanju te povećati važnost i ugled ravnateljske profesije u društvu. Struktura i sadržaj kompetencijskih standarda školskih ravnatelja razlikuje se od zemlje do zemlje, a kako su to pitanje riješile Sjedinjene Američke države, Kanada, Australija, Engleska i Slovenija prikazat će se u nastavku.

3.4. Prikaz kompetencijskih standarda školskih ravnatelja u drugim državama

U nastavku rada prikazat će se kompetencijski standardi pet država. Izdvojit će se tri izvaneuropske države engleskog govornog područja, Sjedinjene Američke Države, Australija i Kanada, koje dugi niz godina razvijaju kompetencijske standarde školskih ravnatelja. Preostale dvije, Engleska i Slovenija, europske su države koje također postavljaju kompetencijske zahtjeve svojim školskim ravnateljima.

Najstariji i najpoznatiji kompetencijski standardi za školske ravnatelja američki su ISLLC STANDARDS (Interstate School Leaders Licensure Consortium – ISLLC). Kompetencijski standardi za stručno osposobljavanje i usavršavanje ravnatelja u SAD-u razrađeni su na College of Saint Elizabeth, New Jersey i predstavljaju okosnicu za stručno osposobljavanje i usavršavanje budućih i postojećih školskih ravnatelja (Đaković, 2012). Godine 2008. standardi su dopunjeni i izmijenjeni kao sastavni dio nove strategije unapređivanja obrazovnog rukovođenja. Najnovija verzija kompetencijskih standarda objavljena je pod naslovom *Educational Leadership Policy Standards: ISLLC 2008. As Adopted by the National Policy Board for Educational Administration*. U njoj se polazi sa stajališta kako bi kompetencijski standardi trebali predstavljati temeljnu orijentaciju u vođenju politike unapređivanja školskog rukovođenja, osobito u obrazovanju i usavršavanju budućih školskih ravnatelja. Za razliku od prethodne verzije (CCSSO, 1996), u novoj se verziji stavio veći naglasak na učenička postignuća te se ravnatelja više ne imenuje školskim upraviteljem (school administrator), nego ga se smatra pedagoškim voditeljem (education leader) (CCSSO,2008). Staničić (2013) ističe kako je nova inačica standarda, prema mišljenju stručnjaka, fleksibilnija u programiranju i osmišljavanju stručnog osposobljavanja ravnatelja i znatno je više utemeljena na rezultatima znanstvenih istraživanja.

ISSLC standardi uključuju šest područja standarda. Za razliku od prethodne verzije standarda (CCSSO, 1996) u kojoj je za svaki standard bio razrađen na način da su se specificirala znanja, uvjerenja i ponašanja kojima se dokazuje njegovo ispunjavanje, u novoj verziji standardi su preoblikovani i navode se samo funkcije ravnatelja u ostvarivanju pojedinog standarda. Određeni su sljedeći standardi (CCSSO,2008: 14-15):

1. standard: Ravnatelj promiče uspjeh svakog učenika poticanjem razvoja, artikulacije, implementacije i usmjeravanja vizije učenja koja je prihvaćena od svih sudionika odgojno-obrazovnog rada;

Funkcije ravnatelja:

- a) Suradnički razvijati i ostvarivati zajedničku viziju i misiju;
- b) Prikupljanje i korištenje podataka za utvrđivanje ciljeva, ocjenu školske učinkovitosti i organizacijskog učenja (škola kao organizacija koja uči);
- c) Stvaranje i provođenje planova za ostvarivanje ciljeva;

d) Promicanje trajnog i održivog razvoja/napredovanja; i

e) Praćenje i vrednovanje napretka i usklađivanje planova.

2. standard: Ravnatelj promiče uspjeh svakog učenika stvaranjem, njegovanjem i održavanjem školske kulture i nastavnih programa pogodnih za učenje učenika i profesionalni razvoj nastavnika;

Funkcije ravnatelja:

a) Njegovanje i održavanje kulture suradnje, povjerenja, učenja i visokih očekivanja;

b) Stvaranje sveobuhvatnog, strogog i usklađenog nastavnog plana i programa;

c) Stvaranje personaliziranog i poticajnog okruženje za učeničko učenje;

d) Nadziranje izvođenje nastave;

e) Razvijanje sustava praćenja i ocjenjivanja napretka učenika;

f) Razvijanje nastavne i voditeljske sposobnosti zaposlenika;

g) Povećavanje vremena za kvalitetno poučavanje;

h) Promicanje uporabe najučinkovitijih i odgovarajućih tehnologija za potporu poučavanju i učenju; i

i) Praćenje i procjenjivanje utjecaja nastavnih programa.

3. standard: Ravnatelj promiče uspjeh svakog učenika osiguravajući ustroj upravljanja školom, način rada i resurse za sigurno i učinkovito okruženje za učenje.

Funkcije ravnatelja:

a) Praćenje i vrednovanje sustava upravljanja i rukovođenja;

b) Pribavljanje, raspoređivanje i usmjeravanje ljudskih, financijskih i tehnoloških resursa;

c) Promicanje i šticeenje dobrobiti te sigurnosti učenika;

d) Razvijanje sposobnosti za distributivno vođenje; i

e) Osigurati da su nastavnici i organizacijsko vrijeme usmjereni na pružanje podrške kvalitetnoj nastavi i učeničkom učenju.

4. standard: Ravnatelj promiče uspjeh svakog učenika suradnjom s visokoškolskim ustanovama i društvenom zajednicom uz osjetljivost za različite društvene interese i potrebe te mobilizacijom zajedničkih resursa.

Funkcije ravnatelja:

a) Prikupljanje i analiziranje podataka i informacija o okruženju u kojem škola radi;

b) Promicanje razumijevanja, uvažavanja te korištenje raznolikih kulturnih, socijalnih i intelektualnih resursa zajednice;

c) Izgradnja i održavanje pozitivnog odnosa s obiteljima i skrbnicima; i

d) Izgradnja i održavanje produktivnih odnosa s partnerima u zajednici.

5. standard: Ravnatelj promiče uspjeh svakog učenika te djeluje s integritetom, pravedno i etično.

Funkcije ravnatelja:

a) Osiguravanje sustava odgovornosti za akademski i društveni uspjeh svakog učenika;

b) Štićenje demokratskih vrijednosti, primjenjivanje načela jednakosti i prava na različitost;

c) Promicanje društvene pravde i osiguravanje zadovoljavanja potreba svakog učenika;

d) Razmatranje i procjenjivanje mogućih moralnih i pravnih posljedica odlučivanja; i

e) Promicanje socijalne pravde i osiguravanje da se svaki pojedinačan učenik obavijestiti o svim aspektima školovanje.

6. standard: Ravnatelj promiče uspjeh svakog učenika razumijevanjem, reagiranjem i utjecanjem na politički, društveni, ekonomski i pravni te kulturni kontekst u kojem škola djeluje.

Funkcije ravnatelja:

- a) Zastupa djecu, obitelji i skrbnike;
- b) Utječe na lokalne, regionalne i državne odluke koje se odnose na učeničko učenje; i
- c) Procjenjuje, analizira te predviđa trendove i inicijative kako bi pravodobno prilagodio svoje strategije rukovođenja.

Na temelju iznesenog, može se zaključiti kako američki ISLLC standardi precizno i određeno specificiraju funkcije školskih ravnatelja u svrhu ostvarivanja svakog pojedinog standarda. Već se kroz formulaciju standarda može uočiti kako je jedna od temeljnih uloga i zadaća ravnatelja promicanje uspjeha svakog učenika. Uz to, od ravnatelja se očekuje suradničko stvaranje i ostvarivanje vizije i ciljeva škole, odgovornost za ljudske, financijske i tehnološke resurse škole, poticanje razvoja, rad na sebi i unapređenju svog rukovođenja, stvaranje i promicanje kulture učenja te osiguravanje učinkovitog okruženja za učenje. Isto tako, ravnatelj mora graditi pozitivne odnose te surađivati s užom i širom školskom zajednicom, promicati i štititi demokratske vrijednosti, pravdu i jednakost, kao i poznavati te uvažavati različite kontekste u kojem škola djeluje.

Kako se radi o općem dokumentu namijenjenom savezним državama, njima je prepuštena daljnja razrada i specifikacija znanja, uvjerenja i ponašanja kojima se dokazuje njegovo ispunjavanje. Ovaj kompetencijski standard je prihvatila i Nacionalna udruga ravnatelja osnovnih škola SAD-a (National Association of Elementary School Principals - NAESP). Nakon što je donesena nova inačica kompetencijskih standarda, za očekivati je aktualizacija osposobljavanja školskih ravnatelja na akademijama i drugim institucijama koje pružaju programe stručnog osposobljavanja prije preuzimanja ravnateljske dužnosti, pripremu i uvođenje u rad, kao i stručnog usavršavanja, odnosno profesionalnog razvoja koji slijedi nakon preuzimanja ravnateljske funkcije (Staničić, 2013).

Druga država čiji će se kompetencijski standard prikazati je Australija. Standarde za ravnatelje u Zapadnoj Australiji izradio je Centar za rukovođenje (Western Australian Leadership Centre) u suradnji s istraživačima Sveučilišta Edith Cowan i Sveučilišta Murdoch.

Centar je osnovalo Ministarstvo za obrazovanje, unutar kojeg djeluje i koje ga financira. Standardi se primjenjuju od 1999. godine, a prema procedurama vrednovanja predviđenim u njima, od 2005. godine se vrši izbor i među iskusnim ravnateljima. Na razvoju Standarda je radio istraživački tim koji je formirao Centar za rukovođenje u obrazovanju, u suradnji s istaknutim ravnateljima i drugim rukovoditeljima u obrazovanju. Rad je bio organiziran kao suradnički istraživački projekt između Ministarstva obrazovanja i dvaju spomenutih sveučilišta, a trajao oko 10-tak godina (Ingvarson i sur., 2006).

Najnovije izdanje australskog kompetencijskog standarda za ravnatelje, pod nazivom *Australian Professional Standard for Principals*, 2011. godine izdao je Australijski institut za poučavanje i školsko rukovođenje (Australian Institute for Teaching and School Leadership, AITSL, 2011).

Standard se temelji na tri glavna zahtjeva koja se postavljaju pred školske ravnatelje, a koji su u standardima drugih država često izraženi kao sposobnosti ravnatelja. Uz svaki zahtjev stoji objašnjenje onog što se pod njime podrazumijeva, odnosno što se od ravnatelja očekuje. Zahtjevi su sljedeći:

1. Vizija i vrijednosti

Od ravnatelja se očekuje da stvaraju i razvijaju viziju škole. Da se zalažu za učenje i razvoj učenika i školskih zaposlenika koji kroz svoj napredak moraju biti vođeni pravednosti, etičkom praksom, demokratskim vrijednostima i cjeloživotnim učenjem. Nadalje, ravnatelji moraju razumjeti, rukovoditi, posredovati i služiti u najboljem interesu zajednice. To ostvaruju kroz stratešku viziju, školsku kulturu, tradiciju i pozitivan etos koje nastoje promovirati kroz cijelu školu. Postavljaju i inzistiraju na visokim standardima te promoviraju poštovanje u cijeloj školskoj zajednici.

2. Znanje i razumijevanje

Od ravnatelja se očekuje da razumiju praksu i teoriju suvremenog školskog rukovođenja te primijene to znanje u svrhu školskog poboljšanja. Također, ravnatelji moraju biti dobro upućeni u spoznaje i rezultate recentnih istraživanja i razvoj u području pedagogije, kurikuluma, ocjenjivanja i izvješćivanja o postignućima te onog što sve pridonosi povećanju dobrobiti za učenike. Isto tako, od njih se očekuje da posjeduju znanje o relevantnoj nacionalnoj politici, praksi i inicijativama, kao i o relevantnim državnim zakonima, ugovorima i policy dokumentima. Nadalje, moraju razumjeti implikacije sigurnosti, zdravlja i

dobrobiti učenika, upravljanja ljudskim resursima, financijskog upravljanja, odgovornosti i ostalih zakonodavnim te policy zahtjeva za služenje svojoj zajednici i širem društvu.

3. Osobne kvalitete te društvene i interpersonalne vještine

U ovom se zahtjevu prepoznaje važnost emocionalne inteligencije, empatije, otpornosti i osobne dobrobiti za vođenje i rukovođenje škole te cijele zajednice. Od ravnatelja se očekuje da redovito preispituju svoju praksu te implementiraju promjene u svoj pristup vođenja i rukovođenja sukladno trenutnoj situaciji. Važno je da ravnatelji umiju dobro upravljati sobom te da koriste etičku praksu i društvene vještine kako bi mogli učinkovito rješavati sukobe. Moraju biti u stanju izgraditi povjerenje cijele školske zajednice i unutar nje stvarati pozitivnu atmosferu koja promovira učenje za sve učenike i cijelo školsko osoblje.

Ispunjavanje prethodno navedena tri zahtjeva analizira se i procjenjuje od odnosu na pet ključna područja djelovanja školskih ravnatelja:

1. Usmjerava učenje i poučavanje

Od ravnatelja se očekuje da stvaraju pozitivnu kulturu izazova i podrške koja omogućuje učinkovito učenje koje dovodi do razvoja entuzijastičnih i neovisnih učenika predanih cjeloživotnom učenju. Ravnatelji imaju ključnu odgovornost za razvoj kulture učinkovitog učenja, za vođenje, kreiranje i upravljanje kvalitetom nastave i učenja te za postignuće učenika u svim aspektima njihovog razvoja. Od ravnatelja se traži da postavljaju visoka očekivanja za cijelu školu kroz pažljivo suradničko planiranje, praćenje i procjenjivanje učinkovitosti učenja. Također, važno je da postavljaju visoke standarde ponašanja te da potiču aktivan angažman i jačaju glas učenika.

2. Razvija sebe i ostale školske zaposlenike

Za školske je ravnatelje važno da rade i surađuju s školskim zaposlenicima na izgradnji profesionalne zajednice za učenje koja je usmjerena na kontinuirano poboljšanje poučavanja i učenja. Ravnatelji kroz svoje rukovođenje, učinkovito kontinuirano profesionalno učenje i redovite povratne informacije, moraju podržavati svoje nastavno osoblje u postizanju postavljenih visokih standarda. Važno je da ravnatelji pružaju podršku, izgrađuju kapacitete i odnose se prema ljudima pravedno i s poštovanjem. Moraju predstavljati model učinkovitog školskog rukovođenja, ulagati u osoban profesionalan razvoj, osobno zdravlje i dobrobit kako

bi se mogli nositi sa složenom ravnateljskom ulogom i širokim rasponom zahtjeva i odgovornosti koje se pred njih nameću.

3. Provodi promjene, uvodi inovacije i radi na stalnom poboljšanju

Od ravnatelja se očekuje da rade i surađuju sa školskom zajednicom kako bi stvorili i proveli jasne, utemeljene na podacima, planove i politike za poboljšanje škole. Ključni dio njihove uloge je uvoditi inovacije i provoditi promjene te u to uključivati cijelu školu kako bi se osiguralo učinkovito provođenje vizije i strateških planova.

4. Rukovodi školom

Ravnatelji moraju koristiti niz upravljačkih metoda i tehnika kako bi učinkovito i uspješno osigurali organizaciju školskih i ljudskih resursa, kao i osigurali učinkovito te sigurno okruženje za učenje. To uključuje primjereno delegiranje zadataka školskom osoblju i nadgledanje njihovih odgovornosti. Dakako, od njih se očekuje da osiguraju uvjete za ispunjavanje podijeljenih odgovornosti. Također, moraju težiti izgradnji uspješne škole kroz učinkovitu suradnju sa školskim odborima, upravnim tijelima, roditeljima i drugima.

5. Uključuje se i surađuje sa zajednicom

Ravnatelji moraju prihvatiti uključivanje i pomoć drugih u izgradnji kulture visokih očekivanja koja uzima u obzir bogatstvo i raznolikost šire školske zajednice te obrazovnog sustava. Od njih se očekuje da razvijaju i održavaju pozitivne partnerske odnose s učenicima, njihovim obiteljima ili skrbnicima, kao i sa svim onima koji su povezani sa širom školskom zajednicom. Zaduženi su za stvaranje etosa poštovanja uzimajući pritom u obzir intelektualnu, duhovnu, kulturnu, moralnu, društvenu i zdravstvenu dobrobit učenika. Očekuje se da promiču cjeloživotno učenje od predškolske do odrasle dobi učenika. Dužni su poštivati multikulturalnu prirodu australskog naroda te poticati razumijevanje i prihvaćanje domorodnih australskih kultura. Uz to, moraju prepoznati i koristiti bogate te raznolike jezične i kulturne resurse u školskoj zajednici. U konačnici, dužni su prepoznati i podržati potrebe učenika, njihovih obitelji i skrbnika te zajednice koji se suočavaju sa mnogim složenim suvremenim izazovima.

Može se uočiti kako se u Standardu, prilikom postavljanja zahtjeva i određivanja pet ključnih područja djelovanja, prilično detaljno i precizno navode očekivanja koja se nameću pred školske ravnatelje. Vrlo slično prethodno analiziranom ISLLC standardu, i u ovom se

naglasak stavlja na stvaranju, razvijanju i postizanju vizije i ciljeva zajedno sa školskim zaposlenicima, postavljanje visokih standarda i očekivanja, stvaranje pozitivne i poticajne školske klime i kulture učenja, rad na sebi i briga o vlastitom profesionalnom razvoju, kao i razvoju svojih školskih zaposlenika. Nadalje, naglašava se provođenje promjena i uvođenje inovacija u svrhu stalnog poboljšanja procesa učenja i poučavanja te cjelokupne škole, rukovođenje školom u najboljem interesu učenika, uže i šire školske zajednice s kojom ravnatelj usko surađuje. U ovom se Standardu istakla i važnost poznavanja teorije i prakse suvremenog školskog rukovođenja, kao i praćenje trenutnih zbivanja i recentnih spoznaja u području pedagogije, kurikuluma, nastave i drugih relevantnih područja ključnih za sveukupnu dobrobit učenika.

Posljednja izvaneuropska država čiji će se kompetencijski standardi prikazati je Kanada. Svaka kanadska pokrajina ima različita rješenja u ovom području. U Alberti, jednoj od deset kanadskih pokrajina, 2003. godine Komisija za obrazovanje izradila je dokument pod nazivom *Every child learns: Every child succeeds - Report and recommendations* koji je sadržavao preporuke namijenjene Vladi o tome što bi se u obrazovanju trebalo učiniti kako bi se poboljšao rad odgojno-obrazovnih ustanova i ostvarila veća postignuća učenika (Alberta's Commission on Learning, 2003). Većina preporuka odnosila se na znanja, vještine i vrijednosti koje je potrebno standardizirati u obliku zahtjeva za praktično djelovanje školskih ravnatelja. Prema Komisiji, ti bi standardi trebali predstavljati osnovu za osposobljavanje budućih školskih ravnatelja prije preuzimanja rukovodnih funkcija u školi, izbor i zapošljavanje ravnatelja te praćenje i vrednovanje njihovog rada u školama. Na temelju preporuka Komisije za obrazovanje, formirana su stručna tijela koja su nekoliko godina radila na izradi dokumenta koji bi poslužio kao smjernice za učinkovitiji rad školskih ravnatelja. U konačnici, kao preporuka pokrajinskih prosvjetnih vlasti, 2009. godine publiciran je dokument pod nazivom *Principal quality practice guideline : promoting successful school leadership in Alberta (Smjernice za kvalitetan rad ravnatelja)* (Alberta Education, 2009). U dokumentu se ukazalo na promjene u ravnateljskoj ulozi i porast njegove odgovornosti u sve kompleksnijim i izazovnijim uvjetima suvremenog obrazovanja. Kao rezultat toga uvidjela se potreba za novim i složenijim kompetencijama školskih ravnatelja koje su potrebne za uspješno rukovođenje školama, zadovoljavanje razvojnih potreba i poboljšanje postignuća učenika. Na dokument se gleda kao prvi korak prema stvaranju okvira za dugoročni razvoj i profiliranje kvalitetnih školskih ravnatelja u Alberti.

U dokumentu se navodi sedam dimenzija kvalitetnog rada školskih ravnatelja i svaku dimenziju opisuju indikatori njenog ostvarenja (Alberta Education, 2009: 6-8):

1. Ravnatelj potiče stvaranje pozitivnih radnih odnosa među sudionicima u školskoj zajednici razvijajući međusobno povjerenje, uvažavajući zajedničke vrijednosti i etička načela.

Indikatori:

- a) Djeluje sa stajališta pravičnosti, dostojanstva i integriteta;
- b) Pokazuje osjetljivost i skrb za druge te njeguje međusobno poštovanje;
- c) Promovira inkluzivnu školsku kulturu i uvažava razlike;
- d) Poboljšava odnose i rješava sukobe;
- e) Pridržava se profesionalnih standarda;
- f) Koristi učinkovitu komunikaciju i posjeduje vještine rješavanja problema;
- g) Podržava procese za poboljšanje odnosa i rješavanja sukoba unutar školske zajednice; i
- h) Pridržava se profesionalnih standarda ponašanja.

2. Ravnatelj utjelovljuje vizionarsko vođenje time što školsku zajednicu uključuje u stvaranje i održavanje zajedničkih vrijednosti, vizije, misije i ciljeva.

Indikatori:

- a) Svoju obrazovnu filozofiju temelji na rezultatima istraživanja, promišljanju i iskustvu;
- b) Vodi u skladu s vizijom i misijom svoje škole;
- c) Olakšava uvođenje promjena i potiče inovacije;
- d) Analizira široki spektar pokazatelja kako bi pouzdano utvrdio ostvarenje školskih ciljeva;
- e) Cijeni i ističe školska postignuća u funkciji motivacije zaposlenih;
- f) Analizira širok spektar podataka kako bi se utvrdilo napredak prema postizanju školskih ciljeva; i
- g) Ističe i slavi školska postignuća kako bi potaknuo kontinuirani razvoj.

3. Ravnatelj je voditelj zajednice učenja, tj., njeguje i podržava školsku kulturu koja cijeni i podržava učenje.

Indikatori:

- a) Promovira i modelira cjeloživotno učenje učenika, nastavnika i ostalih zaposlenika;
- b) Njeguje kulturu visokih očekivanja učenika, nastavnika i ostalih zaposlenika;
- c) Podržava i olakšava profesionalni razvoj zaposlenih; i
- d) Uključuje i informira roditelje o postignućima njihove djece.

4. Primjenjuje instrukcijsko (poučavajuće) vođenje time što svim učenicima omogućuje kvalitetnu nastavu i druge aktivnosti u skladu s ciljevima odgoja i obrazovanja što ih pokrajina proklamira.

Indikatori:

- a) Ispravno razumije i interpretira suvremenu pedagogiju i kurikulum;
- b) Primjenjuje strategije za ostvarenje standarda učeničkih postignuća;
- c) Primjereno prati i usklađuje nastojanja da vrednovanje učeničkih postignuća bude pravično, primjereno i uravnoteženo;
- d) Provodi učinkovit nadzor i vrednovanje nastavnika kako bi osigurao pokrajinske standarde kvalitete u njihovu radu;
- e) Osigurava korištenje primjerenih pedagoških postupaka u skladu s učeničkom raznolikošću;
- f) Osigurava učenicima pristup primjerenim programima na temelju njihovih individualnih potreba učenja;
- g) Prepoznaje potencijal novih i suvremenih tehnologija te omogućuje njihovu smislenu integraciju u proces učenja i poučavanja;

h) Osigurava da nastavnici i ostali školski djelatnici komuniciraju i surađuju s roditeljima te društvenim agencijama kako bi se učenicima pružila podrška u učenju; i

i) Podržava upotrebu resursa u zajednici kako bi se poboljšalo učeničko učenje.

5. Ravnatelj potiče razvijanje i olakšavanje vođenja, time što promiče razvoj sposobnosti vođenja unutar školske zajednice – učenika, nastavnika i drugog osoblja, roditelja, školskog odbora ostvarujući time opću dobrobit školske zajednice i sustava u cjelini.

Indikatori:

a) Odlučuje temeljem pouzdanih informacija, kroz otvoreni dijalog i uvažavajući razne poglede;

b) Promiče timski rad i kooperativno vođenje među članovima školske zajednice;

c) Olakšava svrhovito sudjelovanje školske zajednice u vođenju, gdje je to moguće i opravdano koristeći suradničke i savjetodavne strategije; i

d) Otkriva i osposobljava istaknute nastavnike za preuzimanje ravnateljske uloge nakon njegova odlaska.

6. Ravnatelj upravlja školskim procesima i resursima tako što stvara sigurno, poticajno i učinkovito okruženje za učenje.

Indikatori:

a) Učinkovito planira, organizira i upravlja ljudskim, fizičkim i financijskim resursima u školi u skladu s potrebama;

b) Osigurava poslovanje škole u skladu sa zakonskim propisima i inicijativama prosvjetne politike; i

c) U organiziranju učenja i odlučivanju primjenjuje načela učenja, poučavanja i razvoja učenika.

7. Ravnatelj razumije te reagira na pitanja i probleme što dolaze iz šireg društvenog konteksta.

Indikatori:

- a) Zalaže se za potrebe i interese učenika;
- b) Pokazuje znanje o lokalnim, nacionalnim i globalnim pitanjima i trendovima vezanim za obrazovanje;
- c) Ocjenjuje i reagira na raznolike potrebe zajednice u kontekstu vizije i misija škole; i
- d) Zagovara podršku zajednice školi i širem društvenom sustavu.

Iz priloženog se može uočiti kako se u kanadskom standardu za školske ravnatelje precizno definiraju dimenzije rada školskih ravnatelja i navode indikatori njezinih ostvarenja, čime strukturalno slični američkom ISLLC standardu. Bez obzira na strukturu i načina navođenja poželjnih kompetencija školskih ravnatelja, i u ovom se Standardu, slično kao i u prethodna dva navedena, za školske ravnatelje ističe važnost poticanje i izgradnja suradničke školske klime, poticanje timskog rada i kooperativnog vođenja škole te stvaranje zajedničke vizije, misije i ciljeva. Nadalje, od ravnatelja se očekuje izgradnja i predvođenje zajednice i kulture učenja, promoviranje i održavanje kontinuiranog razvoja školskih zaposlenika, poticanje razvoja i poboljšanja škole, uvođenje inovacija i prepoznavanje potencijala suvremene tehnologije koju uspješno implementiraju u odgojno-obrazovni proces. U ovom se standardu također ističe važnost instrukcijskog vođenja, praćenja, razumijevanja i ispravnog interpretiranja suvremene pedagogije i kurikuluma, kao i posjedovanje znanja o suvremenih trendovima u obrazovanju. Ravnateljevo rukovođenje školom mora biti u skladu s potrebama i interesom svih učenika, školske zajednice s kojom usko surađuje, zakonskim propisima te inicijativama prosvjetne politike.

Kao što je i ranije navedeno, jedna od dvije europske države o čijim će se kompetencijskim standardima govoriti je Engleska. U Engleskoj, od 2000. godine, prosvjetne su vlasti glavnu odgovornost za školske ravnatelje prenijele Nacionalnom koledžu za školsko vođenje (National College for School Leadership – NCSL)⁸. Ta institucija uključuje neke od najvećih

⁸ Nacionalni koledž za školsko vođenje (National College for School Leadership - NCSL) 2013. godine spojen je s Nastavničkom agencijom (Teaching Agency) te preimenovan u Nacionalni koledž za nastavu i vođenje (National College for Teaching and Leadership - NCTL). NCTL predstavlja izvršnu agenciju, pod pokroviteljstvom Odjela za obrazovanje unutar engleske Vlade, koja je zadužena za osiguranje kvalitete

svjetskih eksperata za školsko vođenje i menadžment u obrazovanju. U sklopu nje proveo se velik broj istraživanja svjetskih i domaćih koncepcija i iskustva u području školskog vođenja. Između ostalog, bila je zadužena za izradu kompetencijskih standarda školskih ravnatelja. Ti standardi ujedno su poslužili kao orijentacija za osmišljavanje i provođenje stručnog osposobljavanja i usavršavanja školskih ravnatelja te certifikaciju kandidata koji tek žele postati ravnatelji (Staničić, 2013).

Standardi su se tijekom vremena revidirali, nadopunjavali i osuvremenjivali, a posljednja revidirana verzija Nacionalnih standarda za ravnatelje objavljena je 2015. godine. Za razliku od prethodne verzije *National Standards for Headteachers* iz 2004. godine (Department for Education and skills, 2004) koja je uključivala šest ključnih područja: oblikovanje budućnosti, vođenje učenja i poučavanja, upravljanje organizacijom, samorazvoj i rad s drugima, postizanje odgovornosti i jačanje zajednice, nova verzija *National standards of excellence for headteachers* (Department for Education, 2015) uključuje samo četiri. Ta se područja odnose na: 1) odlike i znanje, 2) učenike i školsko osoblje, 3) sustav i procese i 4) samo-poboljšanje školskog sustava. Unutar svakog područja postoji nekoliko ključnih obilježja koja se očekuju od školskih ravnatelja, a ona su:

1. područje: odlike i znanja

Od ravnatelja se očekuje:

- a) Posjedovanje i artikuliranje jasnih vrijednosti i moralne svrhe, usmjerene na pružanje kvalitetnog obrazovanja svim učenicima kojima služe;
- b) Pokazivanje optimističnog osobnog ponašanja, pozitivnog odnosa i stavova prema svojim učenicima, školskom osoblju, roditeljima i članovima lokalne zajednice;
- c) Služiti kao primjer kroz integritet, kreativnost, otpornost i jasnoću – oslanjajući se na vlastitu stručnost i sposobnosti, kao i na stručnost i sposobnost svih oko sebe;
- d) Posjedovati široko znanje i razumijevanje obrazovnih i školskih sustava na lokalnoj, nacionalnoj i globalnoj razini te nastaviti kontinuirani profesionalni razvoj;

obrazovnih djelatnika te razvoj obrazovnog sustava podržanog od strane lokalnih partnera i vođenog najkvalitetnijim školskim ravnateljima. Više informacija o NCTL dostupno na: <https://www.gov.uk/government/organisations/national-college-for-teaching-and-leadership>.

e) Posjedovati vještine rada u financijskom i političkom području, s jasnim skupom načela usmjerenih na školsku viziju te vješto prevoditi lokalnu i nacionalnu obrazovnu politiku u školski kontekst; i

f) Uvjerljivo komuniciranje školske vizije i provođenje strateškog vođenja, osnaživanje svih učenika i školskog osoblja za postizanje izvrsnosti.

2. područje: učenici i školsko osoblje

Od ravnatelja se očekuje:

a) Zahtijevanje ambicioznih standarda za sve učenike, prevladavanje nejednakosti i povećavanje jednakosti, stvaranje snažnog osjećaja odgovornosti školskog osoblja za utjecaj njihovog rada na učeničke rezultate i postignuća;

b) Osiguravanje kvalitetne i izvrsne nastave kroz analitičko razumijevanje načina na koji učenici uče, temeljnih osobina uspješne nastavne prakse i izrade kurikulumu;

c) Uspostavljanje obrazovne kulture „otvorene učionice“ kao osnove za razmjenu najbolje prakse unutar škole, ali i između škola, osmišljavanje i provođenje relevantnih istraživanja te analiziranje dobivenih podataka;

d) Stvaranje radne etike u kojoj su svi školski zaposlenici motivirani i podržani da razviju svoje vlastite vještine i znanje te da međusobno podržavaju jedni druge;

e) Prepoznavanje potencijalnih talenata, usavršavanje sadašnjih i budućih ravnatelja u klimi u kojoj je izvrsnost standard; i

f) Držanje svog školskog osoblja odgovornim za njihovo profesionalno ponašanje i rad.

3. područje: sustav i procesi

Od ravnatelja se očekuje:

a) Osigurati da se uzmu u obzir svi školski sustavi, organizacija i procesi, da su učinkoviti, prikladni za namjenu, poštuju načela transparentnosti, poštenja i čestitosti;

- b) Osigurati sigurno, mirno i dobro uređeno okruženje za sve učenike i školsko osoblje, usmjeriti se na zaštitu učenika i razvijanje uzornog ponašanja u školi i širem društvu;
- c) Uspostaviti rigorozne, poštene i transparentne sustave i mjere za upravljanje radom svih školskih djelatnika, prepoznati i riješiti eventualnu nedjelotvornost, podržavati i poticati školsko osoblje na stalno poboljšanje i vrednovati izvrsnu praksu;
- d) Snažno prihvatiti upravu škole i aktivno podržati upravni odbor kako bi učinkovito mogli izvršiti svoje uloge i funkcije – posebno funkcije postavljanja školske strategije i držanja ravnatelja odgovornim za učenike, školsko osoblje i financije;
- e) Primjenjivati strateško financijsko planiranje, usmjereno na nastavni plan i program, kako bi se osiguralo ravnopravno raspoređivanje proračunskih sredstva, u najboljem interesu učenika i postizanju održivosti škole; i
- f) Raspoređivanje i podjela vođenja na cijelu organizaciju, stvaranje timova koji će obnašati različite uloge i odgovornosti te se smatrati međusobno odgovornim za donesene odluke.

4. područje: samo-poboljšanje školskog sustava

Od ravnatelja se očekuje:

- a) Stvaranje škole „okrenute prema van“ koja radi i surađuje s drugim školama i organizacijama kako bi se u ozračju međusobnog izazova istaknula najbolja praksa poučavanja i postigao izvrstan uspjeh za sve učenike;
- b) Razvijanje učinkovitih odnosa s kolegama stručnjacima i kolegama u drugim javnim službama kako bi se poboljšali obrazovni i socijalni ishodi za sve učenike;
- c) Izazvati obrazovne ortodokse u najboljem interesu postizanja izvrsnosti, koristiti rezultate i spoznaje provedenih istraživanja kako bi se stvorila samo-regulirajuća i samo-poboljšavajuća škola;
- d) Utjecati i oblikovati sadašnju i buduću kvalitetu nastavničke profesije kroz kvalitetne programe osposobljavanja i kontinuirano stručno usavršavanje za sve školske zaposlenike;
- e) Oblikovati poduzetničke i inovativne pristupe poboljšanju škole, vođenju i rukovođenju, biti uvjeren u ključan doprinos unutarnje i vanjske odgovornosti za učinkovitost škole; i

f) Potaknuti i utjecati na druge, unutar i izvan škole, da vjeruju u temeljne važnosti obrazovanja za život mladih ljudi i promicati vrijednosti obrazovanja.

U engleskom Nacionalnom standardu za školske ravnatelje također se vrlo precizno i specifično navelo što se sve očekuje od školskih ravnatelja kako bi uspješno i učinkovito rukovodili školskim ustanovama. Slično kao i u australskom Standardu, postavljeno je nekoliko ključnih područja unutar kojih se navelo obilježja rada koja se očekuju od školskih ravnatelja. Usporedi li se sadržaj engleskog kompetencijskog standarda sa prethodno prikazanim standardima Ujedinjenih Američkih Država, Kanade i Australije, primjetno je kako se ističu vrlo slična očekivanja koja se postavljaju pred školske ravnatelje. Točnije, ponovno se naglasak stavlja na posjedovanje i artikuliranje skupa jasnih vrijednosti, usmjeravanje na pružanje kvalitetnog obrazovanja svim učenicima škole, posjedovanje širokog znanja o obrazovnom i školskom sustavu te provođenje obrazovne politike u školski kontekst. Nadalje, od školskih se ravnatelja očekuje stvaranje suradničke klime u kojoj se zajedno postavlja i realizira vizija i ciljevi, stvaranje kulture učenja i osiguravanje mirnog i sigurnog okruženja za učenje, postavljanje visokih standarda i očekivanja, kako za učenike, tako i za školske zaposlenike, podjela zadataka i odgovornosti na cijelu školsku organizaciju te poticanje stalnog profesionalnog razvoja i vrednovanje izvrsne prakse školskih zaposlenika. Uz to, važno je da ravnatelj strateški, inovativno i poduzetnički rukovodi školom u svrhu njenog stalnog poboljšanja, stvara i njeguje suradničke odnose sa vanjskim partnerima iz uže i šire školske zajednice te koristi rezultate i spoznaje provedenih recentnih istraživanja kako bi se povećala učinkovitost odgojno-obrazovnog procesa i u konačnici cijele školske organizacije.

Druga europska država, a ujedno i posljednja u ovom radu, o čijim će se standardima govoriti je Republika Slovenija. Slovenija nema definirane kompetencijske standarde za školske ravnatelje na način na koji je to uobičajeno u prethodno prikazanim državama engleskog govornog područja. Međutim, iz zahtjeva koji se ravnateljima postavljaju mogu se prepoznati profesionalne kompetencije koje bi školski ravnatelji trebali imati prije preuzimanja ravnateljske funkcije. Ti su zahtjevi određeni čl. 53. *Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja* – ZOFVI (ZOFVI, 2015). Zakon obvezuje ravnatelje dječjeg vrtića, osnovne ili srednje škole te doma za učenike, da osim uvjeta za odgajatelja (u dječjem vrtiću), odnosno nastavnika ili stručnog suradnika (u osnovnoj i srednjoj školi ili domu za učenike), trebaju imati 5 godina radnog iskustva, imenovanje u savjetnika ili savjetodavca, odnosno

najmanje 5 godina imenovanje u mentora te uz to položen ravnateljski ispit. Sadržaj ravnateljskog ispita ujedno je i sadržaj programa osposobljavanja školskih ravnatelja koji se izvode u Školi za ravnatelje.⁹

Program za dobivanje certifikata za školske ravnatelje u Sloveniji (Šola za ravnatelje, 2007) određuje i predviđa usvajanje općih i predmetno specifičnih kompetencija koje se očekuju od budućih školskih ravnatelja.

Opće kompetencije su sljedeće:

- a) sposobnost analize, sinteze, predviđanja rješenja i procjene pojava i procesa na području odgoja i obrazovanja;
- b) ovladanost analitičkim i kritičkim procjenama u vođenju vrtića i škola;
- c) sposobnost primjene znanja i vještina pedagoškog vođenja, rada s ljudima, organizacije, zakonodavstva, ekonomije i financiranja u praksi;
- d) autonomnost u stručnom radu i odlučivanju; i
- e) sposobnost uspješnog komuniciranja.

Predmetno-specifične kompetencije odnose se na:

- a) razumijevanje globalnih trendova i nacionalnih ciljeva odgoja i obrazovanja;
- b) poznavanje i razumijevanje pedagoškog vođenja;
- c) sposobnost praćenja i vrednovanja pedagoškog i drugog rada u školi;
- d) poznavanje i razumijevanje vođenja ljudi u organizaciji, financijskog poslovanja i zakonodavstva;
- e) sposobnost primjene metoda, tehnika i instrumenata za analizu planiranja, vođenja, organiziranja i vrednovanja škole kao organizacije;

⁹ U svrhu obrazovanja i usavršavanja školskih ravnatelja, Vlada Republike Slovenije je 1995. godine osnovala Školu za ravnatelje. Škola predstavlja javnu službu koja obavlja djelatnost obrazovanja odraslih i ostalog obrazovanja, izdaje knjige, časopise i periodike te provodi istraživanja u području obrazovanja. Osposobljavanjem školskih ravnatelja, provođenjem projekata i istraživanja te međunarodnom suradnjom u području osposobljavanja i usavršavanja želi poboljšati i unaprijediti kvalitetu odgojno-obrazovnih ustanova. Više informacija o Školi za ravnatelje dostupno na: <http://www.solazaravnatelje.si/>

- f) razumijevanje važnosti kvalitete u obrazovanju te poznavanje procesa osiguravanja i utvrđivanja kvalitete;
- g) poznavanje i razumijevanje važnosti osobnog profesionalnog razvoja, kao i na razini škole;
- h) sposobnost prepoznavanja i rješavanja sukoba u školi;
- i) sposobnost samovrednovanja osobnog razvoja i razvoja organizacije;
- j) sposobnost analiziranja i reagiranja na poticaje unutar i izvan škole; i
- k) sposobnost povezivanja teorijskih polazišta s praksom vođenja i osobnim iskustvom.

Iako u Republici Sloveniji nisu definirani kompetencijski standardi, specificirane kompetencije koje budući ravnatelji trebaju imati kako bi uspješno vodili odgojno-obrazovnu ustanovu omogućuju kvalitetniju selekciju i izbor kandidata. Za razliku od prethodna četiri navedena standarda u kojima su vrlo detaljno i specifično određene poželjne kompetencije školskih ravnatelja, u ovom se dokumentu kompetencije određuju na širi način. Međutim, može se uočiti kako su naglašena vrlo slična očekivanja kao i u ostalim standardima, poput: sposobnosti rukovođenja ljudskim, materijalnim i financijskim školskim resursima; pedagoško vođenje; neke osobne odlike poput autonomnosti, odlučnosti, komunikativnosti, analitičkog i kritičkog procjenjivanja, sposobnosti rješavanja sukoba; poznavanje i razumijevanje trendova u odgoju i obrazovanju; praćenje i vrednovanje pedagoškog rada u školi i ostalih poslova koji se odvijaju u školskoj organizaciji; poticanje i provođenje osobnog profesionalnog razvoja, kao i razvoja školskih zaposlenika; promicanje i osiguravanje kvalitete školovanja za sve učenike, kao i kvalitete obrazovanja općenito.

Uvidom u kompetencijske standarde školskih ravnatelja koji se primjenjuju u prethodno navedenim državama može se zaključiti kako postoje neke ključne sastavnice zajedničke većini. U standardima se najčešće navodi ono što se podrazumijeva pod učinkovitim rukovođenjem škole i što bi sve školski ravnatelji trebali znati i činiti kako bi bili učinkoviti. Nadalje, standardima u Ujedinjenim Američkim Državama, Kanadi (Alberta) i Engleskoj, ali i u Sloveniji u sklopu opisa programa za dobivanje certifikata za školske ravnatelje, ukazuje se na infrastrukturne pretpostavke kako bi se osposobljavanjem postigle odgovarajuće kompetencije. Osim toga, u njim se reguliraju načini provjeravanja kandidata jesu li postigli

zahtjeve predviđene standardima. I u konačnici, propisuju se dokumenti, točnije uvjerenja ili certifikati kojima se dokazuje udovoljavanje propisanim standardima.

Potpuno je razumljivo kako sastavnice kompetencijskih standarda u svim zemljama nisu jednake niti je jednaka njihova struktura. Neke zemlje imaju dugu tradiciju na ovom području, a neke tek osvještavaju potrebu i počinju stvarati pretpostavke, kao što je to slučaj u Republici Hrvatskoj. Također valja naglasiti kako se pristupi i praksa razlikuju čak i unutar pojedinih zemalja, primjerice u Kanadi, čije administrativne jedinice imaju autonomiju u odlučivanju o prosvjetnim pitanjima. Neke zemlje vrlo specifično i određeno postavljaju zahtjeve u svojim kompetencijskim standardima, npr. SAD, Australija, Kanada (Alberta) i Engleska, dok druge, kao npr. Slovenija, poželjne kompetencije vrlo široko što omogućuje različite interpretacije postavljenih zahtjeva. Bez obzira na strukturu, kompetencijski standardi, u zemljama koje su ih definirale, predstavljaju okosnicu u osmišljavanju programa stručnog osposobljavanja budućih i usavršavanja postojećih školskih ravnatelja te su, kako ističe Đaković (2012), dobar put u povećanju učinkovitosti pripreme ravnatelja za praktična i teorijska znanja neophodna za uspješno obavljanje ravnateljske funkcije.

Kao što je već ranije navedeno, u Hrvatskoj se sve više osvještava važnost ravnateljske uloge za postizanje boljih učeničkih postignuća i poboljšanje uspjeha škole pa se, u skladu s tim, javlja potreba za poduzimanjem konkretnih mjera u svrhu podizanja uloge školskih ravnatelja na višu razinu profesionalnosti. Do sada je u Hrvatskoj bilo nekoliko pokušaja u području zakonodavstva, programiranja i institucionaliziranja obrazovanja ravnatelja te izdavanja relevantnih izvora znanja kojima se željelo pridonijeti podizanju profesionalnosti ravnateljske uloge. Staničić (2013) navodi kako se tim pokušajima željelo utvrditi zahtjeve čije bi ispunjavanje doprinijelo povećanju učinkovitosti rada školskih ravnatelja, a ujedno i kvalitetu školskih ustanova kojim rukovode, no još uvijek se nije radilo o izradi kompetencijskih standarda kakve imaju druge, prethodno spomenute države. Posljednji aktualni pokušaj izrade kompetencijskih standarda školskih ravnatelja u Hrvatskoj pokrenut je u sklopu provođenja *Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije- Nove boje znanja* (MZOS, 2014). Jedan od postavljenih ciljeva Strategije odnosi se na unapređivanje kvalitete rukovođenja odgojno-obrazovnim ustanovama unutar kojeg se kao podcilj navela izrada kompetencijskih standarda za školske ravnatelje. Za taj podcilj nadležno je Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta te Nacionalno vijeće za odgoj i obrazovanje, dok je za njegovu provedbu odgovoran ekspertni radni tim u području rukovođenja odgojno-obrazovnim ustanovama. Izrada kompetencijskog standarda školskih ravnatelja trenutno se odvija po metodologiji Hrvatskog kvalifikacijskog

okvira¹⁰ (MZOS, 2009), a u svrhu što kvalitetnije izrade provedena je anketa o standardu zanimanja pod nazivom „Daljnji razvoj standarda zanimanja“ te se obavio uvid u domaće i međunarodne strateške dokumente i kompetencijske standarde (Staničić, 2015). Hoće li izrađene standarde odlikovati visoka kvaliteta i usklađenost s definiranom ulogom ravnatelja, kao i strategijom i vizijom hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava, uvelike ovisi o ekspertnom timu zaduženom za taj zadatak. No, hoće li se izrađene standarde usvojiti ovisi isključivo o Ministarstvu znanosti, obrazovanja i sporta, točnije o Vladi.

Na temelju svega iznesenog, može se zaključiti kako je porasla svijest o važnosti i nužnosti jasnog postavljanja zahtjeva budućim školskim ravnateljima, odnosno potreba standardizacije njihovih znanja, vještina i uvjerenja, kako bi mogli učinkovito rukovoditi školskim ustanovama i doprinosti unapređivanju odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj. Stoga vrijedi vjerovati kako će aktualni rad na Strategiji doprinijeti unapređenju područja rukovođenja školskim ustanovama, odnosno da će se konačno izraditi i usvojiti kompetencijski standardi u funkciji profesionalnijeg rada i unapređenja statusa školskih ravnatelja.

Osim postojanja jasno određenih kompetencijskih standarda školskih ravnatelja, vrlo važnu ulogu u procesu profesionalizacije uloge školskih ravnatelja ima i pružanje primjerenog obrazovanja, odnosno omogućavanje sustavnog stjecanja i razvijanja znanja. Stoga će se u nastavku rada govoriti o stručnom osposobljavanju i usavršavanju školskih ravnatelja i praktičnim rješenjima koja se primjenjuju diljem zemalja svijeta.

¹⁰ Hrvatski kvalifikacijski okvir - HKO (engl. Croatian Qualifications Framework) je instrument kojim se uređuje sustav kvalifikacija u Republici Hrvatskoj koji osigurava jasnoću, pristupanje stjecanju, pouzdano stjecanje, prohodnost i kvalitetu kvalifikacija, kao i povezivanje razina kvalifikacija u Republici Hrvatskoj s razinama kvalifikacija Europskoga kvalifikacijskog okvira (EKO) i Kvalifikacijskog okvira Europskoga prostora visokog obrazovanja (QF-EHEA) (MZOS, 2009). Više informacija o HKO-u dostupno na: <http://www.kvalifikacije.hr/Default.aspx>

4. STRUČNO OSPOSOBLJAVANJE I USAVRŠAVANJE ŠKOLSKIH RAVNATELJA

Drugi važan segment profesionalizacije uloge školskih ravnatelja o kojem će se u radu govoriti je stručno osposobljavanje i usavršavanje školskih ravnatelja. Pojmovno će se odrediti ključni termini, ukazati na važnost i potrebu sustavnog stručnog osposobljavanja i usavršavanja školskih ravnatelja te prikazati i ukratko analizirati pristupe profesionalizaciji koji se koriste diljem svijeta.

4.1. Pojmovno određenje stručnog osposobljavanja, stručnog usavršavanja i profesionalnog razvoja

Mnogi stručnjaci koji se bave područjem stručnog osposobljavanja i usavršavanja školskih ravnatelja različito definiraju neke ključne pojmove koji se koriste u ovom radu. Često se njihova određenja međusobno ne podudaraju niti su ujednačena. Također, valja napomenuti kako se u hrvatskom jeziku pojmovi vezani uz stručno osposobljavanje i usavršavanje školskih ravnatelja najviše oslanjaju na američku terminologiju zbog čega dolazi do nejasnoća i nedosljednosti njihovog sadržajnog određenja koja se pojavljuju prilikom prevođenja i nekritičkog prenošenja u stručnu terminologiju. S obzirom na to, važno je razmotriti i pojasniti shvaćanje pojmova stručnog osposobljavanja i usavršavanja te profesionalnog razvoja u kontekstu ovog rada.

U najširem smislu riječi, pojam osposobljavanje podrazumijeva „formiranje sposobnosti usmjereno na neku društveno korisnu djelatnost,“ (Petančić, 1968:95). Prema Ainoa (2011) osposobljavanje predstavlja specifično, vremenski relativno kratko stručno obrazovanje koje je namijenjeno zaposlenicima u svrhu stjecanja novih specifičnih radnih vještina ili se kroz osposobljavanje može educirati postojeće osoblje u provedbi nekog novog tehnološkog postupka. Uz to, postoje i složeniji oblici osposobljavanja koji kroz organizirane oblike poučavanja nude zainteresiranim pojedincima mogućnosti za dobivanje novog radnog mjesta. Autorica Petrić (2007) osposobljavanje promatra kao višedimenzionalan proces koji omogućuje savjetovanje koje karakteriziraju elementi poput vanjske ekspertize, mogućnosti učenja i odabira, sposobnost donošenja i provođenja odluka, kao i snošenje odgovornosti za donesene odluke, postupke i njihove posljedice. Nadalje, autori Mušanović i Rosić (1997:59) osposobljavanje definiraju kao „proces usmjeren na razvoj sposobnosti čovjeka,“ odnosno

pod njime smatraju „stručno osposobljavanje za neki konkretan rad koje nužno ne sadrži odredbu finalnosti, a obuhvaća sve one realne procese obrazovanja koji slijede iz konkretnih životom uvjetovanih sposobnosti pojedinaca.“ Promatra li se osposobljavanje kao pedagoška kategorija, tada Potkonjak i Šimleša (1989:161-162) navode kako ono predstavlja razvoj sveukupnih osobina čovjeka prema subjektivnim i objektivnim životnim i radnim potrebama, pritom misleći na motorne, senzorne i intelektualne čovjekove sposobnosti i njihov uzajaman odnos ukazujući tako na uvjetovanost sadržaja osposobljavanja u odnosu na složenost budućeg posla. Točnije, navode kako „usmjerenost ka različitim potrebama života i rada uvjetuje različite odnose sadržajnih osnova osposobljavanja, pojedini poslovi i radni zadaci zahtijevaju veći uvid u njihovu suštinu i zakonitosti, odnosno veće obrazovanje.“ U kontekstu stručnog osposobljavanja školskih ravnatelja, najučestaliji termin u literaturi zapadnih zemalja koji se koristi za osposobljavanje ravnatelja je engleski termin *pre-service training*. Taj termin u hrvatskom jeziku predstavlja najbliže značenje shvaćanja pojma stručnog osposobljavanja školskih ravnatelja. U ovom radu kada se koristi termin stručno osposobljavanje školskih ravnatelja tada se misli na stjecanje temeljnih ravnateljskih kompetencija potrebnih za buduću ravnateljski rad i uspješno rukovođenje školom, točnije na „... stjecanje funkcionalnih znanja što ravnatelju, nakon izbora na funkciju, trebaju omogućiti da optimalno ostvaruje svoju ulogu“ pri čemu se „osposobljavanje prvenstveno odnosi na onoga koji započinje radom u nekom području“ (MZOS, 2005:4).

Drugi pojam koji je važno pojasniti je pojam stručno usavršavanje. Ono se u najširem smislu može odrediti kao „svako usavršavanje nakon završetka formalnog obrazovanja koje je izričito usmjereno na obavljanje određene regulirane profesije, a koja obuhvaća jedan ili više programa koji su, tamo gdje je to primjereno, nadopunjeni odgovarajućim stručnim osposobljavanjem, odnosno vježbeničkom ili stručnom praksom“ (AZVO, 2016). Kada se koristi pojam stručno usavršavanje u obrazovanju, tada Đaković (2012:38) ističe da ono predstavlja „proces daljnjeg, permanentnog stručnog obrazovanja u obrazovnom području, koje proizlazi iz činjenice kako je tijekom redovnog školovanja nemoguće steći potpuno i dostatno obrazovanje te osposobljenost za cjelokupni radni vijek i za sve pojedinačne poslove i radne zadaće.“ Isti autor, koristeći se određenjem Maddena i Mitchella (1993), stručno osposobljavanje u obrazovanju promatra i kao održavanje te povećanje znanja, stručnosti i kompetencija stručnjaka za vrijeme njihovog radnog vijeka, s ciljem osposobljavanja pojedinaca za pružanje kvalitetnijih usluga. Autorica Milović (2010) pod stručnim usavršavanjem u obrazovanju podrazumijeva sudjelovanje nastavnika i ravnatelja na stručnim

seminarima, konferencijama i skupovima koji se organiziraju te odvijaju izvan školske ustanove. Nadalje, autor Pastuović (1978:198-199) ističe važnost stručnog usavršavanja u obrazovanju, pritom navodeći kako ono ne predstavlja permanentno formalno obrazovanje već „horizontalno širenje kvalifikacija, tj. stručno usavršavanje do kojeg dolazi zbog stalnih promjena u tehnici, tehnologiji i organizaciji rada.“ U radu se govori o pojmu stručno usavršavanje školskih ravnatelja za koji se u stranoj literaturi mogu pronaći različiti nazivi kao što su: *continuing education*, *staff development*, *in-service training*, *self guided study* ili samo *training* (Hale i Moorman, 2003). Pojam *in-service training* najčešće se koristi u stranoj stručnoj literaturi koja se bavi područjem usavršavanja školskih ravnatelja, a ujedno je i najbliži hrvatskom shvaćanju pojma stručnog usavršavanja školskih ravnatelja. U radu se, prilikom korištenja pojma stručno usavršavanje školskih ravnatelja, misli na organizirane procese usavršavanja prethodno stečenih ravnateljskih kompetencija te stjecanje novih spoznaja i radnih kompetencija u cilju unapređenja cjelokupnog ravnateljskog rada. Odnosno, Đaković (2012:40) koristeći se određenjem stručnog usavršavanja školskih ravnatelja prema autorici Domović (2009), navodi kako se radi se o „daljnjem obrazovanju i izobrazbi ravnatelja koja slijedi nakon njihove početne profesionalne certifikacije te je, pretežno ili isključivo usmjereno poboljšanju znanja, vještina i stavova.“ Pritom isti autor ističe kako se stručno usavršavanje školskih ravnatelja može objasniti i kao mogućnosti za učenje koji doprinose jačanju obrazovne prakse ravnatelja, i pri čemu se prilikom osmišljavanja takvog razvoja mora voditi briga o ravnatelju kao odrasloj osobi koja uči i njegovim potrebama proizašlih iz sklonosti, motivacije, prethodnog iskustva i znanja.

Treći pojam kojeg je važno spomenuti je pojam koji se sve češće koristi u dokumentima važnim za obrazovanje i koji je direktno povezan s pojmom stručnog usavršavanja u obrazovanju, a to je profesionalni razvoj. Pojam profesionalni razvoj, za koji se u stranim zemljama koristi termin *professional development*, često se spominje u literaturi u kontekstu stručnog usavršavanja ravnatelja, a prema Puljiz, Živčić i sur. (2009:138) obuhvaća „obrazovne aktivnosti za unapređivanje osobnih i interpersonalnih, poslovnih, profesionalnih i administrativnih kompetencija osoba“ te „omogućuje bolje obavljanje poslovnih aktivnosti i jačanje svijesti o socijalnim, političkim i ekonomskim čimbenicima u društvu.“ Prema Dayu (1999), profesionalni razvoj u kontekstu školskih ravnatelja sastoji se od prirodnih iskustva učenja te predstavlja svjesne i planirane aktivnosti koje su od izravne ili neizravne koristi za pojedince, grupe ili školu, a koje doprinose kvaliteti obrazovanja u školi. Ističe kako je to

proces u kojem osoba, pojedinačno ili zajedno s drugima, stječe i razvija svoja kritička znanja, vještine i emocionalnu inteligenciju koja su vrlo bitna za profesionalno razmišljanje, planiranje i rad s djecom, mladima i kolegama kroz sve faze ravnateljske karijere. Isti autor (111-112) također određuje pojam profesionalnog razvoja školskih ravnatelja prema šest ključnih obilježja: 1) svaki je ravnatelj kao pojedinac odgovoran za svoj profesionalni razvoj, 2) profesionalni razvoj ravnatelja odvija se kontinuirano, 3) potrebna je materijalna i stručna podrška te relevantni izvori, 4) potrebno je odgovoriti na potrebe ravnatelja i škole, 5) kao proces, profesionalni razvoj trebao bi biti društveno prepoznatljiv, vjerodostojan, odnosno prepoznat od sustava i 6) treba biti diferenciran u odnosu na specifične potrebe određenog razdoblja profesionalnog razvoja. Sukladno navedenim određenjima pojma profesionalni razvoj u kontekstu školskih ravnatelja, može se zaključiti kako on predstavlja kontinuirane obrazovne aktivnosti koje školski ravnatelji poduzimaju tijekom cijelog razdoblja svog profesionalnog razvoja s ciljem unapređenja vlastitih osobnih i interpersonalnih, poslovnih, profesionalnih i administrativnih kompetencija u svrhu što učinkovitijeg rukovođenja školskom ustanovom.

Nakon što se odredilo i pojasnilo ključne pojmove važne za razumijevanje daljnjeg dijela rada, u nastavku će se ukazati na važnost i potrebu stručnog osposobljavanja i usavršavanja školskih ravnatelja.

4.2. Važnost i potreba stručnog osposobljavanja i usavršavanja školskih ravnatelja

Kao što se već prethodno u radu navelo, zbog stalnih promjena i složenosti suvremenog društva pred školske se ravnatelje nameću brojna očekivanja i odgovornosti koja čine njihovu ulogu vrlo zahtjevnom te uvelike otežavaju njezino ostvarivanje. Očekivati od školskih ravnatelja da uspješno ostvaruju tako zahtjevnu ulogu bez prethodnog stručnog osposobljavanja i kontinuiranog usavršavanja bezobzirno je i nije realno. Stoga ne iznenađuje što je osposobljavanje i usavršavanje školskih ravnatelja postalo jedno od glavnih područja interesa obrazovnih politika diljem svijeta, ali i istraživača koji se bave područjem školskog rukovođenja. U skladu s time u nastavku rada ukazat će se na važnost i potrebu stručnog osposobljavanja i usavršavanja školskih ravnatelja kroz prikaz spoznaja istraživanja i studija koja su se bavila profesionalnim razvojem školskih ravnatelja.

U većini se zapadnih zemalja posljednjih petnaestak godina posvećuje povećana pozornost stručnom osposobljavanju i usavršavanju školskih ravnatelja te im njihov profesionalni razvoj postaje od presudne važnosti. Također, u sve se većem broju istraživanja i međunarodnih studija naglašava važnost pružanja mogućnosti profesionalnog razvoja školskim ravnateljima u svrhu stjecanja i razvijanja potrebnih sposobnosti i vještina ključnih za uspješno i učinkovito rukovođenje školskim ustanovama.

Tako se u istraživanju stručnog osposobljavanja i usavršavanja ravnatelja u državama OECD-a (Pont, Nusche i Moorman, 2008) ustanovilo kako rukovođenje i vođenje škole sve više postaje prioritet u programima obrazovnih politika diljem svijeta. Ono predstavlja ključnu ulogu u poboljšanju rezultata rada u školama, ima utjecaj na motivaciju i sposobnost nastavnika, na školsku klimu i školsko okruženje. Isto tako, postalo je jasno kako je učinkovito vodstvo škole od velike važnosti za unapređenje učinkovitosti i izjednačavanje kvalitete obrazovanja. Nadalje, rezultati istraživanja pokazali su kako se u zapadnim zemljama jasno izražava želja za stvaranjem što koherentnijeg pristupa osposobljavanju i usavršavanju školskih ravnatelja u budućnosti. Kao razloge težnje za takvim pristupom navode prijašnji ravnateljev posao i (ne)osposobljenost za ravnateljsku funkciju, prethodno iskustvo u stručnom usavršavanju u školskom menadžmentu, tradiciju pojedinih zemalja u izboru ravnatelja te različite modele i pristupe stručnom osposobljavanju i usavršavanju ravnatelja. Prema navedenom istraživanju, najveći broj ravnatelja dolazi iz nastavničkih redova koji moraju proširiti svoju prethodnu ulogu poučavatelja stječući nove kompetencije u području školskog menadžmenta. Školski ravnatelji uglavnom sami iskazuju potrebu za većim znanjem iz područja školskog menadžmenta, a organizatori osposobljavanja i usavršavanja, svjesni nemogućnosti razvijanja tih kompetencija provedbom samo jednog unaprijed definiranog programa, pronalaze rješenja kombiniranjem više različitih pristupa i metoda. Za cilj postavljaju razvijanje primjenjivijih modela učenja i usavršavanja, s otvorenom mogućnošću fleksibilnog pristupa formalnom, neformalnom i informalnom učenju. Pokazalo se kako iskustvo i znanje u organizaciji takvih modela iz godine u godinu dovodi do sve boljih rješenja u pronalaženju optimalne kombinacije pristupa holističkom učenju u svrhu zadovoljavanja potreba društva, kao i potreba školskih ravnatelja u različitim fazama njihove karijere.

Slično prethodno navedenim autorima, Pashiardis i Brauckmann (2009) također navode nekoliko razloga zbog kojih je važno osmisliti i provoditi stručno osposobljavanje i

usavršavanje školskih ravnatelja. Ističu kako unatoč suvremenim trendovima, još uvijek postoje zemlje koje zaostaju u pružanju adekvatnog stručnog osposobljavanja i usavršavanja školskih ravnatelja. U takvim zemljama ne postoje formalne politike i zahtjevi osposobljavanja i usavršavanja ravnatelja te se ono nalazi na vrlo niskom prioritetu obrazovnih politika. Osim toga, naglašavaju kako se u mnogim zemljama školski ravnatelji imenuju na temelju irelevantnih ili nedovoljnih kriterija za obnašanje ravnateljske dužnosti, kao primjerice: na temelju svog nastavničkog postignuća, dugog radnog staža, ili čak na temelju poznanstva i veza. Autori navode kako je rezultat toga neophodno kontinuirano promišljati o profesionalno-razvojnim potrebama školskih ravnatelja kako bi se utvrdili primjereni oblici i sadržaji programa stručnog osposobljavanja i usavršavanja ravnatelja. Smatraju kako bi se pri osmišljavanju programa trebalo uzeti u obzir nalaze istraživanja o potrebama školskih ravnatelja te da bi programi morali odražavati radni kontekst i karakteristike svakog pojedinog ravnatelja. Na takav način ravnatelji mogu biti pravilno osposobljeni i steći relevantna znanjem o rukovođenju i vođenju, vještinama i stavovima koji su im potrebni kako bi se uspješno suočili i nosili s izazovima u svakodnevnom radu i zahtjevnom ulogu koju moraju izvršavati. Autori zastupaju stav da bi se budućim školskim ravnateljima prije preuzimanja ravnateljske dužnosti trebalo osigurati stručno osposobljavanje, što potkrepljuju rezultatima provedenih istraživanja o profesionalnim potrebama školskih ravnatelja (Bush i Heystek, 2006; Pashiardis i Heystek, 2007). Smatraju kako budućim ravnateljima pružanje adekvatnog osposobljavanja prije imenovanja na dužnost može umanjiti šok zbog promjene radnog mjesta i olakšati socijalizaciju u školskom okruženje iz svoje nove uloge. Uz to, ističu važnim provođenje stručnog usavršavanja nakon preuzimanja ravnateljske dužnosti kako bi se unaprijedile ravnateljske vještine i sposobnosti rukovođenja školskim ustanovama i olakšalo im se suočavanje s različitim izazovima i zahtjevima koji se pred njih nameću.

Autor Bush (2009) na temelju rezultata mnogih istraživanja o iskustvima novoizabranih školskih ravnatelja (Daresh i Male's, 2000; Heck, 2003; Avolio, 2005; Brundrett, Fitzgerald i Sommefeldt, 2006; Sackney i Walker, 2006) također ističe kako kvalitetna priprema i osposobljavanje doprinosi velikoj razlici u kvaliteti školskog rukovođenja. Smatra kako zbog intenziviranja ravnateljske uloge, lakše prilagodbe nakon preuzimanja dužnosti te uspješnijeg usklađivanja velikog broja nametnutih zahtjeva postoji nužnost stručnog osposobljavanja školskih ravnatelja. Uz to, pridodaje kako se osobe ne rađaju s prirodnim osobinama dobrih rukovoditelja i vođa, već svoje sposobnosti i vještine stječu kroz proces kontinuiranog učenja.

U skladu s tim može se zaključiti kako se jedino sustavnim osposobljavanjem i stalnim usavršavanjem mogu stvoriti kompetentni školski ravnatelji koji će učinkovito rukovoditi školskim ustanovama.

Iz navedenog se može uočiti kako mnogi autori proširenje i zahtjevnost ravnateljske profesionalne uloge smatraju jednim od glavnih razloga potrebe i nužnosti stručnog osposobljavanja i usavršavanja školskih ravnatelja. Pritom, OECD u svojem izvješću *New School Management Approaches* (2001) dodaje nekoliko konkretnih zahtjeva profesionalizacije školskih ravnatelja, ali i ostalih zaposlenika u školskom sustavu, zbog kojih se također nameće potreba kvalitetnijeg sustavnog osposobljavanja i usavršavanja školskih ravnatelja. Ti se zahtjevi odnose na:

1. *Stručnost* kao tradicionalnu karakteristiku dobrog zaposlenika u obrazovanju koja ostaje od velike važnosti, kao što i dobar ravnatelj ostaje vrlo važan izvor znanja i razumijevanja. No, način na koji zaposlenici u obrazovanju stječu znanja mora se promijeniti te se naglasak treba staviti na kontinuirano usavršavanje.

2. *Pedagoške vještine* su također od velike važnosti, ali u nešto izmijenjenom kontekstu. Od zaposlenika u obrazovanju traži se posvećivanje cjeloživotnom učenju u sklopu kojeg moraju razviti kompetencije za pridonosenje širokom rasponu vještina koje uključuju motivaciju za učenje, kreativnost i kooperaciju, a ne sposobnost pukog memoriranja činjenica ili uspjeha na temelju testiranja.

3. *Poznavanje tehnologije* predstavlja novu temeljnu značajku profesionalizma za koju je najvažnije upoznati i razumjeti tehnologiju, razmisliti o njenom pedagoškom potencijalu i mogućnostima integracije u strategije učenja.

4. *Organizacijske kompetencije i suradnički rad* nameću se nužnim s obzirom da školske ustanove moraju težiti postajanju „zajednice koja uči“ i u skladu s tim od školskih se ravnatelja očekuje vješto organiziranje cjelokupnog odgojno-obrazovnog procesa, kao i poticanje te ostvarivanje suradnje sa svim školskim zaposlenicima.

5. *Fleksibilnost*. Školski ravnatelji, kao i svi ostali zaposlenici u obrazovanju, moraju prihvatiti činjenicu da je u suvremenom vremenu moguće da se zahtjevi u radu mijenjaju

nekoliko puta tijekom njihove profesionalne karijere i pritom je važno da se ne interpretira profesionalnost kao izgovor za otpor promjenama.

6. *Otvorenost* predstavlja vještinu koju školski ravnatelji još uvijek trebaju usavršavati, a odnosi se na sposobnost rada sa vanjskim subjektima iz uže i šire školske zajednice u svrhu osiguravanja što boljeg obrazovanja za sve učenike.

Na temelju iznesenih rezultata znanstvenih istraživanja i spoznaja do kojih se došlo proučavajući profesionalni razvoj školskih ravnatelja, može se zaključiti kako je za stjecanje i razvijanje temeljnih ravnateljskih kompetencija potrebnih za učinkovito rukovođenje i vođenje školom neupitna važnost stručnog osposobljavanja i usavršavanja. Međutim, nije dovoljno samo osvijestiti potrebu za osposobljavanjem i usavršavanjem školskih ravnatelja, već se nužnim nameće osmisliti, izraditi i provoditi programe osposobljavanja i kontinuiranog usavršavanja koji će se usmjeriti na razvoj i jačanje sposobnosti i vještina potrebnih za uspješno rukovođenje i vođenje škola u 21. stoljeću, koji će uvažavati kontekstualne čimbenike u kojima ravnatelji djeluju, kao i različite profesionalne potrebe školskih ravnatelja. Većina rezultata znanstvenih istraživanja ukazuje na činjenicu kako je profesionalni razvoj školskih ravnatelja širi od nekoliko aktivnosti usavršavanja tijekom godine. Ravnatelji se razvijaju i uče kroz kombinacije različitih formalnih i neformalnih procesa tijekom različitih faza svoje karijere i u različitim kontekstima prakse rukovođenja i vođenja. Stoga karijeru školskih ravnatelja treba uravnoteženo podržati kroz različite faze, uključujući inicijalno stručno osposobljavanje prije preuzimanja dužnosti i stručno usavršavanje za vrijeme trajanja mandata. Program i sadržaj profesionalnog razvoja moraju biti koherentni s ostatkom razvojnih potreba i mogućnosti. Tome u prilog, Pashiardis i Brauckmann (2009) na temelju postojećeg širokog opusa literature o profesionalnim potrebama školskih ravnatelja ističu kako su rezultati brojnih istraživanja pokazali da je neiskusnim budućim ili novoizabranim ravnateljima potrebna obuka u tehničkim pitanjima, kao što su financijsko upravljanje školskom ustanovom ili upoznavanje pravnih i administrativnih okvira, dok je iskusnijim ravnateljima više potrebno usavršavanje vještina instruktorskog i strateškog vođenja ili općenito stjecanje novih relevantnih znanja u području školskog menadžmenta. S obzirom na postojanje različitih profesionalnih potreba školskih ravnatelja, nužnim se nameće uspostavljanje, osmišljavanje i provođenje diferenciranih programa stručnog osposobljavanja i usavršavanja u odnosu na različite faze ravnateljske

karijere što će omogućiti pružanje primjerenih oblika profesionalnog razvoja koji će uvažavati različite razine znanja, vještina i iskustva, kako budućih, tako i postojećih školskih ravnatelja.

Nemaju sve zemlje isti pristup osposobljavanju i usavršavanju školskih ravnatelja niti na isti način rješavaju pitanje profesionalnog razvoja ravnatelja. Posljedično tome, stupanj profesionalizacije školskih ravnatelja varira od zemlje do zemlje, međutim Pont i sur. (2008) ističu kako je ipak moguće uočiti neke zajedničke pristupe profesionalizaciji školskih ravnatelja koje grupiraju na:

- a) stručno osposobljavanje zainteresiranih kandidata prije stupanja na dužnost
- b) stručno osposobljavanje i usavršavanje školskih ravnatelja koji su nedavno stupili na dužnost, tj. na početku mandata
- c) stručno usavršavanje školskih ravnatelja za vrijeme trajanja mandata.

Na temelju spomenutih različitih pristupa profesionalizaciji školskih ravnatelja, može se zaključiti kako se sve više vodi briga o pružanju primjerenog oblika osposobljavanja i usavršavanja školskih ravnatelja s obzirom na njihove profesionalne potrebe vezane uz radno iskustvo. Kako bi dobili uvid u načine provođenja osposobljavanja i usavršavanja školskih ravnatelja, kao i u sadržaje pojedinih programa, u nastavku rada govorit će se o osposobljavanju i usavršavanju školskih ravnatelja s obzirom na njihovo iskustvo u ulozi ravnatelja te prikazati i ukratko analizirati neke programe što se provode diljem svijeta.

4.3. Stručno osposobljavanje i usavršavanje školskih ravnatelja s obzirom na iskustvo u ulozi ravnatelja

Programi stručnog osposobljavanja i usavršavanja školskih ravnatelja s obzirom na ravnateljevo radno iskustvo u praksi većine razvijenih zemalja mogu se podijeliti na skupine programa koji su posvećeni kandidatima za buduće ravnatelje, tj. prije stupanja na dužnost, ravnateljima početnicima koji su tek stupili na dužnost i nalaze se na početku svog mandata te ravnateljima s višegodišnjim radnim iskustvom, odnosno za vrijeme trajanja njihovog mandata. Pashiardis (2010, prema Đaković, 2012) navodi kako je zajednička karakteristika svih programa stručnog osposobljavanja i usavršavanja njihova svrhovitost usmjerena na postavljeni cilj koji se želi postići. Analizom mnogih programa osposobljavanja i

usavršavanja uočila se želja organizatora programa, u većini slučajeva je to država, za osposobljavanjem i adekvatnom pripremom budućih ili tek izabranih ravnatelja te kontinuiranim usavršavanjem postojećih, u svrhu stvaranja što kompetentnijih ravnatelja sposobnih za uspješno nošenje s izazovima suvremenog vremena, prilagodbu školskog sustava realnom životnom okruženju i kontekstu u kojem djeluje, brzo mijenjanje i oblikovanje svog radnog okruženja te stvaranje novih i primjerenih uvjeta rada u suvremenoj školi kao zajednici koja uči. Kako bi se dobio uvid u praksu različitih država po pitanju profesionalnog razvoja školskih ravnatelja, a ujedno se i ukazalo na potrebu razvijana ovog elementa profesionalizacije u Republici Hrvatskoj, u nastavku rada govorit će se o programima stručnog osposobljavanja i usavršavanja ravnatelja s obzirom na njihovo radno iskustvo te prikazati i analizirati rješenja koja prakticiraju države diljem svijeta.

4.3.1. Stručno osposobljavanje školskih ravnatelja prije stupanja na dužnost

S obzirom na složenost ravnateljskog posla te na činjenicu kako se kvaliteta školskih ustanova uvelike oslanja na postupanje svojih školskih ravnatelja, neupitna je važnost dobre pripreme i osposobljavanja ravnatelja za tako zahtjevnju ulogu. Međutim, još uvijek postoje države koje nisu prepoznale tu važnost i sukladno tome adekvatno ne osposobljavaju kandidate za potencijalne buduće ravnatelje, na što ukazuju i podaci provedenog OECD-ovog istraživanja *Talis 2013: An International Perspective on Teaching and Learning* (2014). U istraživanju se pored ostalog ispitala priroda obrazovanja kojeg su školski ravnatelji primili prije stupanja na dužnost, odnosno jesu li sudjelovali u programima ili tečajevima osposobljavanja školskih ravnatelja, ili programima specifično usmjerenim na administrativno upravljanje školom ili instruktorsko vođenje. Podaci o sudjelovanju u programima ili tečajevima osposobljavanja ravnatelja za rukovođenje i vođenje školom u svim TALIS zemljama pokazuju kako 24% ispitanih ravnatelja navodi kako su prošli programe osposobljavanja prije stupanja na dužnost ravnatelja, 37% ravnatelja ističe kako su prošli takve programe nakon što su imenovani na položaj i započeli mandat te 23% njih tvrdi kako su pohađali programe osposobljavanja prije preuzimanja dužnosti, ali i nastavili s osposobljavanjem i usavršavanjem nakon imenovanja i stupanja na dužnost. Međutim, u rezultatima su se istakle Hrvatska, Srbija i Poljska, u kojima gotovo polovica školskih ravnatelja navodi kako nikada nisu sudjelovali u programima ili tečajevima osposobljavanja za ravnateljsku dužnost ili rukovođenje školom. Osim podataka o

vrsti osposobljavanja, tj. formalnog obrazovanja za ravnateljsku dužnost, u TALIS istraživanju ispitivao se i intenzitet programa osposobljavanja za koje ravnatelji navode da su bili uključeni u njihovom formalnom obrazovanju za ravnateljski posao. Rezultati pokazuju kako više od 80% ravnatelja u Čileu, Estoniji, Japanu, Koreji, Nizozemskoj i Singapuru navode kako su prošli opsežno osposobljavanje za ravnatelje kao dio njihovog formalnog obrazovanja, dok se najmanji udio ravnatelja koji izvješćuje da je prošao osposobljavanje za ravnateljski posao nalazi u Hrvatskoj (32%), Danskoj (43%), Poljskoj (41%), Portugalu (40%) i Srbiji (36%), uključujući veliki broj ravnatelja koji navode kako nisu prošli nikakve programe osposobljavanja za školske ravnatelje ili administrativno upravljanje školom kao dio njihovog formalnog obrazovanja (Hrvatska 58%, TALIS prosjek 78%).

Govoreći o programima stručnog osposobljavanja budućih školskih ravnatelja, u većini razvijenih zemalja najčešće licencirane ustanove ili nacionalna sveučilišta organiziraju programe ili seminare za stručno osposobljavanje svih zainteresiranih kandidata koji su izrazili želju za obavljanjem ravnateljskog posla. U nekoliko provedenih istraživanja koja su se bavila proučavanjem programa stručnog osposobljavanja, ali i usavršavanja, školskih ravnatelja diljem svijeta (Harris i sur., 2003; Davis i sur., 2005; Darling-Hammond i sur., 2007; Bush, 2009) identificirane su neke određene karakteristike programa inicijalnog osposobljavanja koje pružaju korisna polazišta za provođenje i procjenu programa osposobljavanja školskih ravnatelja. Prema rezultatima navedenih istraživanja pokazalo se kako su učinkovitiji oni programi osposobljavanja koji imaju razrađen sveobuhvatan i koherentni kurikulum usklađen s državnim i profesionalnim standardima u kojima su jasno naglašene i određene ravnateljske kompetencije. Nadalje, sadržaj učinkovitih programa odražava rezultate i spoznaje recentnih istraživanja o školskom rukovođenju i vođenju, a u njima se poseban naglasak stavlja na razvoj instruktivnog i distributivnog vođenja. Pokazalo se kako je za uspješnost stručnog osposobljavanja ravnateljskih kandidata važno primjenjivati aktivno, polazniku usmjereno poučavanje koje integrira teoriju i praksu, usmjerava se na praktične probleme te potiče na rješavanje problema, razmišljanje i refleksiju. Osim toga, uočeno je kako se u učinkovitim programima osposobljavanja koriste različite strategije, metode i oblici učenja kao što su problemsko učenje, akcijsko istraživanje, pisanje projekata povezanih s područjem rukovođenja i vođenja školom, pisanje članaka za znanstvene časopise ili stvaranje portfelja koji omogućuju svrhovitu upotrebu povratne informacije i procjene od strane kolega, nastavnika i samih kandidata koji polaze programe. Pokazalo se kako se kroz takve sadržaje i aktivnosti budućim školskim ravnateljima na najučinkovitiji način pruža

stjecanje akademskog znanja o njihovom stručnom području i praksi rukovođenja i vođenja školom. Isto tako, sva istraživanja naglašavaju kako se u sklopu uspješnih programa osposobljavanja kandidatima pruža socijalna i stručna podrška u obliku kohortnih grupa u kojima polaznici programa osposobljavanja i iskusni školski ravnatelji s dugogodišnjim radnim stažem zajedno surađuju i timski rade. Osim putem kohortnih grupa, kandidatima se pruža podrška kroz mentoriranje i savjetovanje od strane starijih iskusnih ravnatelja koji su najčešće ravnatelji škola u kojima kandidati rade, ali ne nužno. Pri tome je primarna uloga mentora, da kroz pružanje podrške, savjeta o profesionalnim izazovima, poticanje na aktivno promišljanje, promicanje vještina rješavanja problema te pružanje povratnih informacija, vodi i usmjerava kandidate za buduće ravnatelje na traženje strategija rješavanja problema, jačanje samopouzdanja i usavršavanje vještina rukovođenja školskom ustanovom. Naposljetku, iznimno korisnim i važnim za polaznike programa pokazalo se korištenje dobro osmišljenog stažiranja u praksi koje im omogućuje uključivanje u praksu rukovođenja školom i nošenja sa svakodnevnih zahtjevima ravnateljskog posla, i to sve pod vodstvom i praćenjem stručnih ravnatelja s dugogodišnjim iskustvom.

U nastavku slijedi prikaz programa stručnog osposobljavanja školskih ravnatelja u 22 zemlje obuhvaćene u OECD-ovu studiju *Improving School Leadership, Volume 1: Policy and Practice* (Pont i sur., 2008) u kojoj se na temelju detaljnih izvješća svih 22 obrazovnih sustava odabranih zemalja analiziralo nacionalne pristupe školskim ravnateljima i praksi rukovođenja školom. Zemlje obuhvaćene Studijom su sljedeće: Australija, Austrija, Belgija (Flamanska i Francuska zajednica), Čile, Danska, Finska, Francuska, Irska, Izrael, Koreja, Mađarska, Nizozemska, Novi Zeland, Norveška, Portugal, Slovenija, Španjolska, Švedska i Velika Britanija (Engleska, Sjeverna Irska i Škotska). Za većinu navedenih zemalja prikazat će se ciljane skupine kojoj su namijenjeni programi osposobljavanja, je li njihovo pohađanje obvezno ili dobrovoljno, koliko vremenski traju, institucije koje ih organiziraju i pružaju, koje se metode i oblici rada provode na edukacijama te koji su sadržaji obuhvaćeni programima (*Tablica 1*).

Zemlja	Ciljana skupina	Kako se nudi	Duljina trajanja	Institucije	Metode rada	Sadržaj
1. Australia	1, 2, 3	Izorno	Varira kroz pokrajine, od 1 dana do 1 godine	Sveučilišta, strukovne organizacije za osposobljavanje i obuku, samostalni pružatelji usluga osposobljavanja ili obrazovne vlasti	Variraju, ali najčešće obuhvaćaju klasična predavanja, grupni rad, samostalno istraživanje i virtualne mreže	Vrlo varira
2. Austrija	2	Prema odluci regionalnih obrazovnih vlasti	Varira obzirom na obrazovne vlasti	Od 2007. godine Pedagoški fakultet	Variraju ovisno o prosvjetnim vlastima	Varira obzirom na obrazovne vlasti
3. Belgija (Francuski dio)	2	Obvezno za članove Francuske mreže javnih škola	12 dana po 6-8 sati	Francuska zajednica Belgije	/	/
4. Danska	1 2, 3	Za osnovne škole određuju općinske vlasti Za srednje škole određuju lokalne škole Izorno ili prema odredbi svake pojedine škole	Nema određeno trajanje	Sveučilišta, instituti za osposobljavanje i obuku ili nezavisni pružatelji usluga osposobljavanja	Ovisi o različitim institucijama za osposobljavanje i obuku	Različiti aspekti vještina potrebnih za obnašanje ravnateljske dužnosti
5. Engleska	1 2, 3	Obvezan nacionalni uvjet za sve ravnatelje koji po prvi puta stupaju na dužnost ili koji će raditi prema Nacionalnim profesionalnim kvalifikacijama za ravnatelje (NPQH) Nije uvjet. Postoje nacionalne i lokalne opcije podrške namijenjene toj ciljanoj skupini	15 mjeseci Nema određeno trajanje	Nacionalni koledž za školsko (ruko)vođenje (NCSL) Mnogobrojni, uključujući NCSL, sveučilišta, lokalne vlasti, pružatelje usluga osposobljavanja iz privatnog sektora	Susreti i nastava licem u lice, samostalno učenje, praksa u školi, podrška od strane kolega i tutora/mentora, <i>online</i> učenje uključujući sudjelovanje u <i>online</i> zajednicama Različita kombinacija metoda	Sadržaj se temelji na četiri ključna područja Nacionalnog standarda za školske ravnatelje (odlike i znanje, učenicima i školsko osoblje, sustav i procesi te samo-poboljšanje), odražava trenutno praksu i recentna istraživanja, obuhvaća pravnu legislativu te financijska pitanja Širok opseg sadržaja
6. Finska	1, 2, 3	Izorno	Nema određeno trajanje, varira obzirom na programe	Ustanove kojima upravljaju općinske ili lokalne obrazovne vlasti, sveučilišta ili instituti za obuku i osposobljavanje povezani sa sveučilištima, nezavisni pružatelji usluga osposobljavanja	Različita kombinacija metoda	Širok opseg sadržaja
7. Francuska	2 (samo za srednje škole)	Izorno	Nekoliko dana	Institut za	Obuka i vježbanje za dva	/

8. Irska	2	Izorno	Varira obzirom na trajanje programa magistarskog studija, postdiplomskog studija ili doktorskog studija obrazovnog rukovođenja i vođenja	osposobljavanje Sveučilišta ili Fakulteti za obrazovanje povezani sa sveučilištima	nacionalna ispita Klasična predavanja	Prema odluci institucije koja izvodi program
9. Izrael	1	Obvezno	600 sati kroz dvije godine	Jedino sveučilišta i fakulteti iz obrazovnog područja kojima upravljaju središnje vlasti	Svi programi temelje se na iskustvenom učenju. U svim se programima od polaznika traži da najmanje jednu četvrtinu trajanja programa provedu stažirajući.	Nacionalna legislativa, interpersonalne vještine, vještine rukovođenja, financije i organizacija, pedagoško vođenje, praćenje, vrednovanje i odgovornosti, poboljšanje školske klime i srodne teme
10. Mađarska	2	Izorno ili određeno od strane općinskih obrazovnih vlasti	2 godine	Institut za obuku i osposobljavanje povezan sa sveučilištem	Klasična predavanja, seminari, projekti temeljeni na iskustvu u vlastitoj ili drugoj školi, grupni rad, samostalno istraživanje, virtualne mreže	Nacionalna obrazovna legislativa, općenite vještine rukovođenja i vođenja, upravljanje resursima, razvoj organizacije, pedagoško vođenje, praćenje i procjenjivanje te odgovornosti ravnatelja
11. Novi Zeland	2	Određuje svaki pojedini program	12 mjeseci	Sveučilišta	Klasična predavanja, iskustveno učenje, grupni rad, samostalno istraživanje, individualne konzultacije, virtualne mreže i mentorstvo	Nacionalna i regionalna obrazovna legislativa, interpersonalne vještine, općenite vještine rukovođenja, upravljanje resursima, razvoj organizacije, pedagoško vođenje, praćenje, procjena i odgovornosti, poboljšanje školske klime
12. Norveška	1	Izorno	/	/	/	/
13. Portugal	1		250 sati	Sveučilišta i Visoke škole u području obrazovanja	Sveučilišta kombinacijom različitih metoda moraju kod polaznika razviti kompetencije kritičkog razmišljanja, poduzimanja intervencija i rješavanja problema, praćenja, vrednovanja i evaluacije te savjetovanja	Školski menadžment i administracija
14. Sjeverna Irska	2	Izorno	12 – 16 mjeseci ovisno o	Regionalna jedinica	Kombinacija metoda	Sadržaj je direktno

			prethodnom iskustvu u školskom rukovođenju	Sjeverne Irske zadužena za osposobljavanje i obuku	poput nastave licem u lice, <i>online</i> podrške kroz virtualno okruženje učenja, pružanje materijala za učenje	povezan s znanjem, profesionalnim kvalitetama i postupcima koji se traže od ravnatelja kroz šest ključnih područja određenih Nacionalnim standardima za školske ravnatelje u Sjevernoj Irskoj
15. Slovenija	1 2, 3	Obvezno dobivanje licence na kraju programa ili unutar 1 godine od preuzimanja ravnateljske dužnosti Izorno	Kroz 1 ili 2 godine, 6 tjedana po 144 kontaktnih sati	Institucija kojom upravlja središnja vlast (Škola za ravnatelje)	Klasična predavanja, iskustveno učenje, grupni rad, samostalno istraživanje, virtualne mreže	Razvoj organizacije, općenito rukovođenje, interpersonalne vještine, upravljanje resursima, praćenje, procjena i odgovornosti, nacionalna legislativa
16. Španjolska	1 3	Obvezno, određeno od strane središnje obrazovne vlasti	70 sati	Ustanove kojima upravljaju regionalne obrazovne vlasti	Klasična predavanja	Nacionalna/regionalna obrazovna legislativa, interpersonalne vještine, upravljanje resursima, pedagoško vođenje, praćenje, vrednovanje i odgovornosti, poboljšanje školske klime
17. Švedska	1	Izorno ili određeno od strane lokalnih obrazovnih vlasti	Varira	/	/	/

Tablica 1. Programi stručnog osposobljavanja školskih ravnatelja prije preuzimanja dužnosti (Pont i sur., 2008:139)

(Napomene)

- Ciljane skupine:

1. Prethodno odabrani kandidati za školske ravnatelje – pojedinci koji su izabrani za ravnateljsku poziciju, ali koji još nisu počeli obnašati dužnost.

2. Potencijalni kandidati – pojedinci, uglavnom nastavnici, koji iskazuju želju za obnašanje dužnosti ravnatelja. Trening osposobljavanja može biti dio procesa odabira kandidata ili kao stjecanje dodatne kvalifikacije.

3. Prethodno odabrani kandidati za neke druge školske vodeće pozicijama: pojedinci koji su izabrani za druge školske vodeće pozicije (npr. pomoćnik ravnatelja ili pomoćnik drugim upravljačkim razinama sa sličnim odgovornostima), ali koji još nisu počeli obavljati posao.

- U izvješćima nekih država nedostaju određeni podaci stoga će se oni u tablici označiti oznakom „/“

Prema podacima prikazanim u *Tablici 1* može se zaključiti kako sve navedene zemlje imaju programe osposobljavanja prije preuzimanja dužnosti usmjerene na razvoj uspješnog rukovođenja školom. Najčešće ih provode sveučilišta ili ustanove namijenjene obuci budućih školskih ravnatelja i stjecanju specifičnih ravnateljskih kvalifikacija. Programi mogu biti osmišljeni u obliku poslijediplomskih programa ili vrlo specifičnih programa za osposobljavanje i stjecanje kvalifikacija. Većina programa traje dvije godine, neki se provode u razdoblju od nekoliko mjeseci, pa čak i nekoliko dana. U nekim zemljama, koje imaju programe inicijalnog osposobljavanja ravnatelja, pohađanje tih programa preduvjet je za preuzimanje ravnateljske dužnosti i dobivanje posla, dok se u nekim pohađanje programa ostavlja na izbor svakom pojedincu ili općinskoj i lokalnoj vlasti, pojedinoj školi ili pružatelju programa. Najčešće metode i oblici rada koji se koriste u programima osposobljavanja proučavanih zemalja su klasična predavanja licem u lice, grupni rad, stručna praksa i stažiranje, mentorstvo, samostalno istraživanje, pisanje projekta te *online* učenje preko virtualnih mreža. Iako sadržaj programa u nekim zemljama varira s obzirom na odluke prosvjetne vlasti ili samih izvoditelja programa, u većini zemalja sadržajno se obuhvaćaju teme povezane s nacionalnom i regionalnom legislativnom, općenitim vještinama rukovođenja, školskim menadžmentom, interpersonalnim vještinama, upravljanjem resursima, razvojem organizacije, pedagoškim vođenjem, procjenom, vrednovanjem, odgovornostima ravnatelja te poboljšanjem školske klime.

Neminovno se uz osposobljavanje budućih školskih ravnatelja veže pitanje selekcije i odabira kandidata za potencijalne buduće ravnatelje. Studija pokazuje kako se mnoge zemlje oslanjaju na samostalno odlučivanje kandidata hoće li upisati i polaziti programe osposobljavanja i prijaviti se za obnašanje dužnosti ravnatelja. Međutim, takav se pristup pokazao neučinkovitim jer se u programe uključuju svi zainteresirani koji nužno nemaju visok potencijal za uspješno rukovođenje školom. Sukladno tome, sve jasnije postaje kako su učinkovitije strože selekcije i namjerni postupci odabira potencijalnih kandidata. Tako se u nekim zemljama, npr. Francuskoj i Španjolskoj, provodi prethodna selekcija kandidata za buduće školske ravnatelje koji tek po odabiru mogu pristupiti programima obuke i osposobljavanja koji im ujedno predstavljaju uvjet za stupanje na dužnost. U Francuskoj unaprijed odabrani kandidati prolaze dubinsku obuku i osposobljavanje i tek nakon što polože sve ispite i zadovolje uvjete dobivaju pravo prijave za radno mjesto ravnatelja. Takvim se načinom selekcije smanjuju troškovi i osigurava se pohađanje programa osposobljavanja za samo one kandidate koji imaju potencijal za uspješno rukovođenje školom. Iako Hrvatska

nije uključena u ovu OECD-ovu studiju, važno je spomenuti kako u Hrvatskoj postoji formalna procedura imenovanja školskih ravnatelja određena Zakonom o odgoju i obrazovanju u osnovnim i srednjim školama (čl.127). U Zakonu stoji kako se način i postupak imenovanja ravnatelja pobliže određuje statutom školske ustanove, a ravnatelji se imenuju na temelju javnog natječaja koji raspisuje školski odbor. Ravnatelji se imenuju u trajanju na pet godina, a ista osoba može biti ponovno imenovana za ravnatelja. Ravnatelja imenuje odlukom školski odbor uz prethodnu suglasnost resornog ministra (MZOS, 2008). Premda u Hrvatskoj postoji formalna procedura imenovanja školskih ravnatelja, još uvijek ne postoje kriteriji za njihov izbor, a kako su oni usko povezani s ulaskom školskih ravnatelja u proceduru stručnog osposobljavanja, pitanje stručnog osposobljavanja budućih ravnatelja još uvijek ostaje neriješeno.

Nakon što su se prikazala i analizirala rješenja nekih država po pitanju stručnog osposobljavanja budućih školskih ravnatelja, u nastavku će se govoriti o programima stručnog osposobljavanja i usavršavanja školskih ravnatelja na početku mandata, odnosno netom nakon preuzimanju ravnateljske dužnosti.

4.3.2. Stručno osposobljavanje i usavršavanje školskih ravnatelja na početku mandata

Vrlo širok opseg posla, velika odgovornost, svakodnevni izazovi, nametnuta visoka očekivanja i zahtjevi samo su neki segmenti zahtjevne uloge koju ravnatelji preuzimaju nakon stupanja na dužnost. Često se iz tih razloga kod novoizabranih ravnatelja u prvim godinama ravnateljskog mandata javlja strah, zbunjenost i nesigurnost. Kako bi se izbjegli problemi na koje nailaze ravnatelji početnici u prvim godinama nakon preuzimanja dužnosti u mnogim se zemljama nude programi stručnog osposobljavanja i usavršavanja na početku mandata. Često se takve programe u stručnoj literaturi naziva inicijalnim treningom ili indukcijom – uvođenjem (Đaković, 2012). Isti autor naglašava veliki značaj programa inicijalnog treninga za novoizabrane ravnatelje, ali isto tako i za vlasnike, tj. osnivače škole, te smatra kako se uz dobro strukturirane i osmišljene programe te njihovu kvalitetnu provedbu mogu izbjeći mnogi problemi i olakšati prilagodbu novoizabranim ravnateljima u prvim godinama nakon stupanja na dužnost. Objašnjava kako postoje različiti pristupi u kreiranju takvih programa, osobito zbog različitih profesionalnih potreba ravnatelja na početku mandata s obzirom na činjenice jesu li prije preuzimanja dužnosti radili kao zamjenici ravnatelja, imaju li stečeno prethodno

obrazovanje i certifikate iz područja rukovođenja i vođenja školom u nekim od oblika osposobljavanja školskih ravnatelja, ili uopće nemaju prethodno iskustvo niti stečene praktične ravnateljske kompetencije. Stoga, kako bi se pružila primjerena podrška ravnateljima na početku njihovog mandata u nošenju s izazovima na koje nailaze, što uspješnije ih se uvelo u njihov novi posao i osposobilo za učinkovito rukovođenje i vođenje školskih ustanova, prilikom osmišljavanja programa inicijalnog treninga nužnim se nameće ispitivanje njihovih profesionalnih potreba, ali i potreba vrste škole u kojima rade (osnovne, srednje, gimnazije ili strukovne škole). Kako pojedine zemlje organiziraju i provode osposobljavanje i usavršavanje svojih školskih ravnatelja na početku njihovog mandata, prikazat će se u nastavku.

Kao i za programe stručnog osposobljavanja ravnatelja prije preuzimanja dužnosti, tako i za programe stručnog osposobljavanja i usavršavanja na početku mandata koristit će se podaci prikupljeni OECD-ovom studijom *Improving School Leadership, Volume 1: Policy and Practice* (Pont i sur., 2008). U Studiji se prilikom analiziranja programa obuhvatilo sljedeće zemlje koje koriste takav pristup: Australija, Austrija, Danska, Engleska, Irska, Izrael, Mađarska, Novi Zeland, Norveška, Sjeverna Irska, Slovenija i Švedska. Za navedene zemlje prikazat će se (*Tablica 2*) ciljane skupine kojoj su programi namijenjeni, jesu li obvezni i tko odlučuje o tome, koliko vremenski traju i tko je odgovoran za pružanje podrške novoizabranim ravnateljima za vrijeme trajanja programa. Za razliku od prethodnog tabličnog prikaza (*Tablica 1*) u kojem su bile naznačene metode i oblici rada, kao i programski sadržaj, u *Tablici 2* toga nedostaje, međutim spominje se u izvješću provedene Studije tako da će se time poslužiti prilikom analize prikazanih programa.

Zemlja	Ciljana skupina	Kako se nudi	Duljina trajanja	Odgovorni za pružanje podrške ravnateljima tijekom programa
1. Australia	1,2	U većini slučaja obavezno	1 – 2 dana	Nadležne ustanove
2. Austrija	1	Obavezno. Dio nacionalnih zahtjeva za potpunim preuzimanjem ravnateljske dužnosti	2 godine	Institut za osposobljavanje i usavršavanje povezan s Pedagoškim fakultetom
3. Danska	1,2	Prema odluci općinskih obrazovnih vlasti ili individualnih škola	Za ravnatelje osnovne škole: 3 – 5 tjedana Za ravnatelje srednje škole i one koji imaju završen diplomski studij od 1 godine: kraći jednotjedni tečaj	Za osnovne škole: općinski pružatelji obrazovnih programa u suradnji sa svim općinama Za srednje škole: sveučilišta, fakulteti i privatni pružatelji usluga stručnog osposobljavanja i usavršavanja
4. Engleska	1	Izorno, mogu odlučiti i lokalne vlasti, a NCSL nudi Programe za ravnatelje početnike (EHP)	Najčešće godinu dana	Nacionalni koledž za školsko (ruko)vođenje (NCSL) u sklopu EHP programa sklopilo je ugovore s tri pružatelja usluga
	2	Izorno, odlučuje se na razini pojedine škole	Varira između jednog i tri susreta	Mnogobrojni vanjski pružatelji usluga
5. Finska	1, 2	Izorno	/	/
6. Irska	1, 2	Izorno	2 godine (75 – 100 kontaktnih sati za ravnatelje, a 1 – 2 godine za ostalo školsko rukovodeće osoblje)	Škola za razvoj rukovođenja
7. Izrael	1	Odlučuju lokalne i općinske obrazovne vlasti uz potporu županija	600 sati kroz dvije godine	Glavni nadzornik škola na državnoj razini te pružatelji usluga osposobljavanja i usavršavanja na općinskoj i lokalnoj razini
8. Mađarska	1	Prema odlukama lokalnih vlasti ili se uopće ne	1 – 3 godine	Pružatelji programa na razini općinskih

		provodi		obrazovnih vlasti, ukoliko postoje takve usluge
9. Novi Zeland	1	Izborna	18 mjeseci	Sveučilište u Aucklandu te Ministarstvo obrazovanja
10. Norveška	1, 2	Odlučuju općinske i lokalne obrazovne vlasti	/	Širok raspon ustanova i pružatelja usluga osposobljavanja i usavršavanja
11. Sjeverna Irska	1, 2	Izborna ali se pred ravnatelje postavljaju visoka očekivanja od strane središnjih vlasti i različitih poslodavaca	1 godinu uz još 1 godinu dodatne <i>online</i> podrške	Zajednički planirano i izvedeno između Regionalne jedinice za osposobljavanje i usavršavanje (RTU) i poslodavaca. RTU je zaduženo za osposobljavanje novih ravnatelja u području rukovođenja, a za samo uvođenje, upoznavanje s proceduralnim i administrativnim pitanjima, organizacijom škole zadužen je svaki pojedini poslodavac
12. Slovenija	1	Izborna	1 godina	Nacionalna Škola za ravnatelje, školski ravnatelji iz drugih škola te državne obrazovne vlasti
13. Švedska	1, 2	Lokalne obrazovne vlasti odlučuju hoće li novoizabrani ravnatelji pohađati Nacionalni program osposobljavanja i usavršavanja	3 godine	Sveučilišta (u 8 geografskih područja)

Tablica 2. Programi stručnog osposobljavanja i usavršavanja školskih ravnatelja na početku mandata (Pont i sur., 2008:143)

(Napomene)

- Ciljane skupine:

1. Ravnatelji

2. Ostalo školsko osoblje zaduženo za rukovođenje školom (pomoćnici ravnatelja i ostalo rukovodeće osoblje sa sličnim odgovornostima)

- U izvješćima nekih država nedostaju određeni podaci što će se u tablici označiti oznakom „/“

Prema prikupljenim podacima u OECD-ovoj studiji i na temelju prikazanih programa stručnog osposobljavanja i usavršavanja ravnatelja na početku mandata u gore navedenim zemljama, može se uočiti kako za neke zemlje to predstavlja glavni način osiguravanja osposobljavanja za njihove školske ravnatelje (npr. Austriju, Irsku, Novi Zeland, Švedsku), dok druge zemlje koriste takve programe kao nadopunu već prethodno inicijalno osposobljenim ravnateljima (npr. Finska, Slovenija). Programi osposobljavanja i usavršavanja ravnatelja na početku mandata mogu biti organizirani u obliku jednodnevnih ili dvodnevnih tečajeva organiziranih od strane lokalne vlasti u svrhu uvođenja novih ravnatelja u posao, kao što je to slučaj u Australiji i Mađarskoj. U Danskoj, takvi programi mogu trajati do mjesec dana, ali u drugim zemljama (Austrija, Irska, Sjeverna Irska, Izrael, Novi Zeland, Slovenija, Švedska), traju od jedne do tri godine te pružaju različite oblike podrške pri preuzimanju ravnateljske dužnosti i poduzimanju početnih koraka u vođenju škole. Najčešće takve programe provode ustanove ili instituti na lokalnoj razini zaduženi za stručno osposobljavanje i usavršavanje školskih ravnatelja, a u nekim državama (npr. Danska, Engleska, Švedska) mogu ih provoditi i sveučilišta, fakulteti ili privatni pružatelji usluga stručnog osposobljavanja i usavršavanja. U gotovo svim navedenim zemljama ti programi su neobavezni, a hoće li ravnatelji pohađati takve programe često odlučuju općinske i lokalne vlasti. Programi mogu uključivati dubinsko osposobljavanje u području zakonodavstva i obrazovne legislative, upravljanja financija, strateškog upravljanja, razvoja osobnih vještina rukovođenja, upravljanja resursima, projektima i dr. Kroz te programe često se osigurava mentorstvo tijekom prve godine obnašanja ravnateljske dužnosti te se pruža podrška ravnateljima kod razvijanja i uključivanja u profesionalne mreže podrške. Pokazalo se kako je takva podrška izrazito važna te da pomaže ravnateljima u razvijanju njihovih profesionalnih stavova, lakšem nošenju sa svakodnevnim izazovima, izvršavanju različitih zadataka i povećanju radne sposobnosti.

Kao što je već prethodno navedeno, u Hrvatskoj još uvijek ne postoji sustavno inicijalno stručno osposobljavanje školskih ravnatelja prije preuzimanja dužnosti, pa tako ni stručno osposobljavanje i usavršavanje na početku mandata, odnosno nakon što ravnatelji stupe na dužnost. Upravo zbog činjenice kako ravnatelji hrvatskih škola još uvijek preuzimaju dužnost bez ikakvog prethodno stečenog znanja i iskustva u području rukovođenja školom, nameće se potreba poduzimanja konkretnih mjera po tom pitanju, pri čemu bi praktična rješenja nekih drugih zemlja mogla poslužiti u kvalitetnom osmišljavanju i provedbi programa osposobljavanja i usavršavanja prije, ali i nakon preuzimanja ravnateljske dužnosti.

U nastavku rada posvetit će se stručnom usavršavanju školskih ravnatelja za vrijeme trajanja mandata, osvrnuti na zastupljenost i sudjelovanje ravnatelja stručnim usavršavanjima te prikazati rješenja koja po tom pitanju prakticiraju neke određene države.

4.3.3. Stručno usavršavanje školskih ravnatelja za vrijeme trajanja mandata

Prisustvovanje i angažman školskih ravnatelja u aktivnostima profesionalnog razvoja, tj. stručnog usavršavanja, pokazatelj je koliko ravnatelji i njihovi poslodavci stavljaju vrijednost na održavanje i razvoj profesionalnog znanja i sposobnosti. Kao što je već i ranije navedeno, ravnatelji obnašaju vrlo zahtjevnu ulogu i svojim postupcima uvelike utječu na postignuća i ostvarenje svih učenika u školi, zbog čega se važnim nameće poticanje interesa i stvaranje mogućnosti za daljnje stručno usavršavanje školskih ravnatelja kako bi se osiguralo kontinuirano unapređenje i ažuriranje ravnateljskih vještina, kao i upoznavanje ravnatelja s najnovijim dostignućima i spoznajama u njihovoj struci važnim za uspješno rukovođenje školom.

Najčešći i najprisutniji oblici stručnog usavršavanja ravnatelja za vrijeme trajanja mandata jesu oni programi usavršavanja koji se odnose na ravnatelje s više godina radnog iskustva. Termini koji se koriste u stranoj literaturi za takav vid usavršavanja jesu *in-service training* (stručno usavršavanje za vrijeme trajanja dužnosti ili stručno usavršavanje uz rad), a u zadnje se vrijeme sve više uvriježio termin *continuing professional development – CDP* (kontinuirano stručno usavršavanje) (Đaković, 2012). Isti autor ističe kako su diljem svijeta prisutni vrlo različiti programi kontinuiranog stručnog usavršavanja školskih ravnatelja za vrijeme obnašanja ravnateljske dužnosti koji se međusobno vrlo razlikuju u programskim sadržajima, duljini trajanja i organizacijskom smislu. Međutim, mogu se grupirati tri skupine programa koji mogu funkcionirati samostalno, ali se mogu i međusobno kombinirati te nadopunjavati:

- Programi stručnog usavršavanja, modularno strukturirani, na kojima se ravnatelji usavršavaju na vremenski kraćim modulima, konferencijama, skupovima, tečajevima i radionicama u sklopu kojih se naglasak stavlja na stjecanje novih praktičnih spoznaja i uvježbavanje novousvojenih vještina
- Daljnji profesionalni razvoj koncipiran na duljim oblicima stručnog usavršavanja, pri čemu se naglasak stavlja na stjecanje novih teorijskih spoznaja na području školskog rukovođenja

- Međusobna ravnateljska profesionalna podrška i aktivnosti u organiziranim obrazovnim profesionalnim mrežama s ciljem stalnog osobnog profesionalnog razvoja.

Mnogi stručnjaci i istraživači koji su se bavili područjem profesionalnog razvoja školskih ravnatelja (Jones, 2003; Southworth, 2003; Hoyle i Wallace, 2005; Waters, 2008; Mitchele i Sackney, 2009, prema Đaković, 2012; Staničić, 2001b; Harris i sur., 2003; Bush, 2009, i mnogi drugi) upozoravaju kako je za uspješno provođenje stručnog usavršavanja školskih ravnatelja prilikom osmišljavanja i oblikovanja programa stručnog usavršavanja školskih ravnatelja potrebno voditi računa o profesionalnim potrebama ravnatelja vezanim uz godine ravnateljskog staža, dosadašnjim stečenim znanjima i iskustvima tijekom obnašanja uloge ravnatelja, o vrsti škole i kontekstu iz kojeg dolazi pojedini ravnatelj, o trenutnim i aktualnim pitanjima obrazovne politike, o novim znanstvenim spoznajama u području rukovođenja školom i u konačnici o posebnim zahtjevima koji proizlaze iz sve zahtjevnije ravnateljske uloge.

Važnosti stručnog usavršavanja školskih ravnatelja idu u prilog podaci prikazani u Eurydicovoj publikaciji *Ključni podaci o nastavnicima i ravnateljima škola u Europi* (2013) u sklopu koje se ispitalo važne aspekte inicijalnog obrazovanja i trajnog stručnog usavršavanja nastavnika i školskih ravnatelja u 32 europske zemlje. Podaci su pokazali kako se kontinuirano stručno usavršavanje školskih ravnatelja smatra profesionalnom obvezom u 23 europske zemlje ili regije (npr. Austriji, Bugarskoj, Danskoj, Francuskoj, Hrvatskoj, Islandu, Latviji, Mađarskoj, Švedskoj, Ujedinjenom Kraljevstvu i dr.). U nekim državama kao što su Španjolska, Portugal, Rumunjska i Slovačka sudjelovanje ravnatelja u stručnom usavršavanju nije samo profesionalna obveza već i uvjet za daljnje napredovanje i povećanje plaće. U Sloveniji kontinuirano stručno usavršavanje nije obvezno, ali je neophodno za unapređenje. U ostalih 14 europskih zemalja stručno usavršavanje nije obvezno, međutim većina njih osigurava i potiče svoje školske ravnatelje na sudjelovanje u aktivnostima stručnog usavršavanja.

O sudjelovanju ravnatelja u različitim aktivnostima stručnog usavršavanja govore podaci provedenog OECD-ovog istraživanja *Talis 2013: An International Perspective on Teaching and Learning* (2014). Podaci pokazuju kako se sudjelovanje u različitim aktivnostima stručnog usavršavanja i prosječan broj dana provedenih u takvim aktivnostima vrlo razlikuje. Tako, primjerice, za aktivnosti stručnog usavršavanja koje se odnose na sudjelovanje u profesionalnim mrežama, mentorstvo ili istraživačke djelatnosti vrlo malen udio ravnatelja u

Češkoj (28%), Portugalu (11%), Rumunjskoj (29%), Srbiji (21%) i Španjolskoj (28%) navodi kako je sudjelovao u takvim aktivnostima, za razliku od velikog udjela ravnatelja u Australiji (84%), Nizozemskoj (87%) i Singapuru (93%). Također, varira količina vremena provedenog u takvim aktivnostima. U 11 zemalja ravnatelji su proveli manje od 10 dana u takvim aktivnostima. Međutim, proporcije ravnatelja u tih 11 zemalja, koji su sudjelovali u takvim aktivnostima- iako kratki vremenski period - kreću se u rasponu od 42% u Švedskoj do 84% u Australiji. Nadalje, postoci ravnatelja koji su sudjelovali u aktivnostima stručnog usavršavanja u obliku tečajeva, konferencija ili supervizijskim posjetima drugim školama kreću se u rasponu od 54% u Francuskoj do 99% u Singapuru. Za ostale vrste aktivnosti profesionalnog razvoja postoci se kreću u rasponu od 15% u Bugarskoj do 58% u Maleziji. Raspon prosječnog broja dana provedenih u svakoj od tih aktivnosti vrlo je malen. Npr., prosjek sudjelovanja na tečajevima, konferencijama ili supervizijskim posjetima kreće se u rasponu od 4 dana (Francuska) do 37 dana (Brazil), dok se prosjek sudjelovanja u ostalim oblicima aktivnosti profesionalnog razvoja kreće u prosjeku od 4 dana (Australija, Hrvatska, Finska, Japan i Velika Britanija) do 37 dana (Meksiko). Iako je sudjelovanje u aktivnostima profesionalnog razvoja i usavršavanja generalno podržano od strane školskih ravnatelja, često kao prepreku sudjelovanju ističu nedostatak mogućnosti i podrške od strane svojih poslodavaca, nepodudaranje aktivnosti stručnog usavršavanja s prenatrpanim radnim rasporedom ili im stručno usavršavanje predstavlja prevelik trošak.

Konkretno za Hrvatsku, podaci pokazuju da samo svega 0,8% hrvatskih ravnatelja navodi kako u proteklih 12 mjeseci nisu sudjelovali ni u kakvim aktivnostima stručnog usavršavanja namijenjenih profesionalnom razvoju ravnatelja. Hrvatski ravnatelji najčešće pohađaju konferencije i tečajeve (81%) koji prosječno traju minimalno 7 dana godišnje. U prosjeku gotovo polovica (49%) hrvatskih i gotovo trećina (30%) ravnatelja u zemljama sudionicama kao osnovnu prepreku sudjelovanju u programima stručnog usavršavanja ističe previsoku cijenu. Oko trećine (29%) hrvatskih ravnatelja ističe problem nedostatka poticaja za sudjelovanje u ovakvim aktivnostima (TALIS prosjek 35%), dok ih gotovo četvrtina izvještava o neadekvatnosti aktivnosti stručnog usavršavanja (TALIS prosjek 22%). Zanimljivo je da svega 6% hrvatskih ravnatelja kao prepreku sudjelovanju u usavršavanju navodi nedostatak vremena zbog rasporeda rada, dok je taj problem u ostalim zemljama sudionicama najčešće zastupljena prepreka (43%).

Na temelju iznesenih podataka može se zaključiti kako se u sve većem broju kako europskih, tako i izvan europskih zemalja, potiče ravnatelje na sudjelovanje u kontinuiranom

profesionalnom razvoju kroz pružanje vrlo raznolikih aktivnosti stručnog usavršavanja. Angažiranost ravnatelja i vremenski period proveden u takvim aktivnostima razlikuje se od zemlje do zemlje ovisno o mogućnostima koje im se pruže, podršci i poticajima koje dobivaju za sudjelovanje, radnom rasporedu i slobodnom vremenu te cjenovnoj prihvatljivosti određenih aktivnosti usavršavanja.

Kako se konkretno u određenim zemljama organiziraju i provode programi stručnog usavršavanja ravnatelja tijekom trajanja mandata, prikazat će se u nastavku (*Tablica 3*). Za prikaz programa poslužit će se podacima prikupljenim u OECD-ovoj studiji *Improving School Leadership, Volume 1: Policy and Practice* (Pont i sur., 2008). Za svaku pojedinu državu (Australiju, Austriju, Dansku, Englesku, Finsku, Irsku, Izrael, Mađarsku, Novi Zeland, Norvešku, Portugal, Sjevernu Irsku, Sloveniju, Španjolsku i Švedsku) u tablici će se navesti ciljane skupine kojoj su programi usavršavanja namijenjeni, tko je odgovoran za donošenje odluke o prisustvovanju školskih ravnatelja profesionalnom usavršavanju, institucije koje organiziraju i pružaju aktivnosti stručnog usavršavanja, metode i oblici rada na različitim aktivnostima te njihov programski sadržaj.

Zemlja	Ciljana skupina	Odgovorni za donošenje odluka o profesionalnom usavršavanju školskih ravnatelja	Institucije	Metode rada	Sadržaj
1. Australia	1,2	Nadležna tijela i svaki ravnatelj individualno	Sveučilišta, strukovne organizacije za usavršavanje, samostalni pružatelji usluga osposobljavanja ili obrazovne vlasti	Variraju, ali najčešće obuhvaćaju klasična predavanja, grupni rad, samostalno istraživanje i virtualne mreže	Vrlo varira kroz sve aspekte školskog menadžmenta i obrazovnog rukovođenja
2. Austrija	1	Središnje i regionalne obrazovne vlasti	Institucije kojima upravljaju središnje i regionalne obrazovne vlasti	Klasična predavanja, iskustveno učenje, grupni rad, individualne konzultacije, virtualne mreže	Nacionalna i regionalna obrazovna legislativa, interpersonalne vještine, općenito o vještinama rukovođenja, upravljanje resursima, razvoj organizacije, praćenje, vrednovanje i odgovornosti ravnatelja, poboljšanje školske klime
4. Danska	1, 2	Ravnatelji, općine, školski odbori ili svaka pojedina škola	Sveučilišta, instituti za usavršavanje ili nezavisni pružatelji usluga usavršavanja školskih ravnatelja	Ovisi o različitim tipovima programa ili tečaja	Različiti aspekti vještina potrebnih za obnašanje ravnateljske dužnosti
5. Engleska	1 2	Ravnatelji zajedno sa ostalim školskim osobljem zaduženim za rukovođenje i/ili nacionalne vlasti Osoblje odlučuje individualno	NCSL i ostali pružatelji usluga poput sveučilišta i drugih	Ovisno o vrsti programa	Ovisi o profesionalnim potrebama školskih ravnatelja. Često se radi o trenutnim zahtjevima i izazovima s kojima se susreću u radu i načinima nošenja s istim Ovisi o potrebama školskog rukovodećeg osoblja
6. Finska	1	Ravnatelji te općinska i lokalna obrazovna tijela	Ustanove kojima upravljaju općinske ili lokalne obrazovne vlasti, sveučilišta ili instituti za usavršavanje povezani sa sveučilištima, nezavisni	/	Ovisi i vrsti programa

			pružatelji usluga usavršavanja		
7. Irska	1	Ravnatelji			Nacionalna obrazovna legislativa, interpersonalne vještine, općenite vještine rukovođenja, razvoj organizacije, upravljanje resursima, pedagoško vođenje, kurikulum i procjenjivanje, poboljšanje školske klime, planiranje razvoja
	2	Ravnatelji i školsko rukovodeće osoblje ponaosob	Ustanove kojima upravljaju središnje obrazovne vlasti, npr. Škola za razvoj školskog rukovođenja, Obrazovni centar	Klasična predavanja, mreže za akcijsko učenje	
8. Izrael	1	Školski inspektori ili ravnatelji ponaosob	Nezavisni pružatelji usluga, a mogu biti i sveučilišta ili fakulteti iz područja obrazovanja, kao i iskusne osobe iz područja školskog rukovođenja		Stvaranje školskih programa, financijsko upravljanje, planiranje kurikuluma, pedagoško vođenje, procjenjivanje i vrednovanje, poboljšanje školske klime
	2	Ravnatelji	Najčešće ravnatelji pozovu u školu stručne i iskusne osobe	Klasična predavanja, grupni rad, iskustveno učenje i praksa	Interpersonalne vještine, znanje i vještine u području rukovođenja
9. Mađarska	1	Općinske obrazovne vlasti			Uvelike varira, ali npr. razvoj organizacije, pedagoško vođenje, procjenjivanje i vrednovanje
	2	Ravnatelji, nastavničko osoblje	Institut usavršavanje povezani sa sveučilištem, nezavisni pružatelji usluga usavršavanja školskih ravnatelja	Klasična predavanja, iskustveno učenje, samostalno istraživanje	
10. Novi Zeland	1	Školski odbor			Nacionalna i regionalna obrazovna legislativa, interpersonalne vještine, općenite vještine rukovođenja, upravljanje resursima, razvoj organizacije, pedagoško vođenje, praćenje, procjena i odgovornosti ravnatelja, poboljšanje školske klime
	2	Ravnatelji	Sveučilišta ili instituti za usavršavanje, nezavisni pružatelji usluga usavršavanja	Klasična predavanja, iskustveno učenje, virtualne mreže	
11. Norveška	1, 2	Ravnatelji ponaosob te	Ustanove kojima	/	/

		općinske i lokalne obrazovne vlasti	upravljaju središnje, regionalne ili lokalne obrazovne vlasti, sveučilišta ili instituti za osposobljavanje i usavršavanje povezani sa sveučilištima, nezavisni pružatelji usluga usavršavanja		
12. Portugal	1	/	/	/	/
13. Sjeverna Irska	1	Ravnatelji	Regionalna jedinica Sjeverne Irske zadužena za osposobljavanje i usavršavanje školskih ravnatelja (RTU)	Usavršavanje temeljeno na klasičnim predavanjima i pohađanju konferencija, grupni rad i samostalno istraživanje. Mogućnost korištenja virtualnih mreža	Naglasak se stavlja na vještine vođenja i rukovođenja školom navedene u Nacionalnom Standardu za školske ravnatelje (NI), a koje su potrebne za osobni razvoj ravnatelja u različitim kontekstima
	2	Ravnatelji u dogovoru s školskim rukovodećim osobljem	RTU uz održavanje konferencija održanih od strane poslodavaca	Klasična predavanja, konferencije, grupni rad i samostalno istraživanje	Osoban i profesionalan razvoj, izgradnja kapaciteta za rukovođenja, vještine rukovođenja
14. Slovenija	1	Ravnatelji			
	2	Ravnatelji obično u dogovoru s ostalim školskim rukovodećim osobljem	Varira	Varira	Varira
15. Španjolska	1	/	/	/	/
16. Švedska	1, 2	Lokalne obrazovne vlasti	Ustanove kojima upravljaju središnje, regionalne ili lokalne obrazovne vlasti, inspektorati, sveučilišta ili instituti za usavršavanje povezani sa sveučilištima, nezavisni pružatelji usluga usvršavanja školskih ravnatelja	Klasična predavanja, iskustveno učenje, grupni rad, samostalno istraživanje, individualne konzultacije, virtualne mreže	Nacionalna i regionalna obrazovna legislativa, interpersonalne vještine, općenite vještine rukovođenja, upravljanje resursima, razvoj organizacije, pedagoško vođenje, praćenje, procjena i vrednovanje, odgovornosti ravnatelja, poboljšanje školske klime

Tablica 3. Programi stručnog usavršavanja školskih ravnatelja za vrijeme trajanja mandata (Pont i sur., 2008:146)

(Napomene)

- Ciljane skupine:

1. Ravnatelji

2. Ostalo školsko osoblje zaduženo za rukovođenje školom (pomoćnici ravnatelja i ostalo rukovodeće osoblje sa sličnim odgovornostima)

- U izvješćima nekih država nedostaju određeni podaci što će se u tablici označiti oznakom „/“

Iz prethodno iznesenih podataka razvidno je kako su programi stručnog usavršavanja ravnatelja za vrijeme trajanja mandata također široko rasprostranjeni u svim navedenim zemljama, što dovodi do zaključka kako su vlade mnogih zemalja osvijestile i prepoznale potrebu za poboljšanjem i razvojem vještina rukovođenja ravnatelja s više godina radnog staža, odnosno i u kasnijim fazama njihove karijere, te za pružanjem podrške u prilagodbi proširenim i povećanim odgovornostima koje se nameću pred školske ravnatelje. Iz podataka je moguće uočiti kako postoji velika raznolikost u vrsti pružanja, podrške i samom provođenju tih programa. Mnogi od tih programa traju jednu ili više godina kroz povremeno održavanje seminara te potiču ravnatelje da zajedno s ostalim ravnateljima usmjere svoju praksu i rad prema promjenama. Neki obrazovni sustavi od školskih ravnatelja zahtijevaju obvezno sudjelovanje u programima stručnog usavršavanja, bilo na nacionalnoj razini, lokalnoj ili regionalnoj razini. No, u većini zemalja, ne postoje propisani zahtjevi obveznog pohađanja programa. Nadalje, iz podataka se može vidjeti tko donosi odluku o tome tko će sudjelovati u programima usavršavanja, tj. donose li tu odluku ravnatelji individualno za sebe ili su druga tijela ta koja odlučuju o tome. Najčešće tu odluku donose središnje ili regionalne obrazovne vlasti koje odlučuju tko će sudjelovati u programima usavršavanja. Suprotno takvoj praksi, u zemljama poput Danske, Engleske, Finske, Irske, Sjeverne Irske, Norveške i Slovenije ravnatelji su ti koji preuzimaju odgovornost donošenja odluke o sudjelovanju u programima usavršavanja. Većinu programa izvode visokoškolske institucije za obrazovanje (sveučilišta, fakulteti), instituti za stručno osposobljavanje i usavršavanje ravnatelja povezani sa sveučilištem, obrazovne ustanove kojima upravljaju općinske ili lokalne vlasti, a mogu ih izvoditi i nezavisne ili privatne ustanove koje pružaju usluge stručnog usavršavanja. Što se tiče programskog sadržaja i metoda rada na programima usavršavanja, također postoje velike razlike. Programi usavršavanja obuhvaćaju niz različitih aspekata rukovođenja školom ili pedagoškog vođenja, ili pak se usredotočuju na nove zahtjeve od strane javnih obrazovnih vlasti. Programi se mogu temeljiti na različitim oblicima i metodama rada kao što su: klasična predavanja, grupni rad, samostalno istraživanje, iskustveno učenje, individualno savjetovanje i konzultacije, *online* učenje, sudjelovanje u profesionalnim (virtualnim) mrežama i sl.

Iako Hrvatska nije bila obuhvaćena ovom OECD-ovom studijom, valja naglasiti kako je u nas zakonski propisano obvezno stručno usavršavanje odgojno-obrazovnih djelatnika, pa tako i školskih ravnatelja, i to kroz programe koje je odobrilo resorno Ministarstvo. Veliku važnost

u organizaciji i provođenju stručnog usavršavanja ima Agencija za odgoj i obrazovanje¹¹ unutar koje djeluju savjetnici zaduženi za provođenje stručnog usavršavanja za specifično područje, tj. pojedinu ciljanu skupinu unutar odgojno-obrazovnog sustava. Stručno usavršavanje školskih ravnatelja najčešće se održava u obliku stručnih skupova. Savjetnici tijekom godine organiziraju velik broj različitih skupova u suradnju s resornim Ministarstvom, Nacionalnim centrom za vanjsko vrednovanje obrazovanja i drugim vanjskim ustanovama i suradnicima. Stručni se skupovi organiziraju na različitim razinama: državnoj (najčešće jednom godišnje), međužupanijskoj (jedanput do dvaput godišnje) i županijskoj razini (tri do četiri puta godišnje). Pritom veliku ulogu u organizaciji i provođenju stručnih usavršavanja na županijskoj razini imaju voditelji županijskih stručnih vijeća koji predstavljaju poveznicu između škola i Agencije. Metode i oblici rada na stručnim skupovima izmjenjuju se pa se tako koriste klasična predavanja, pedagoške radionice, iskustveno učenje i iskustvene skupine, okrugli stolovi i sl. Sve se češće primjenjuju videokonferencije i internetski portali (Pažin-Ilakovac i Skelac, 2010). Sadržaji stručnih skupova za školske ravnatelje, posebno onih na državnoj razini, najčešće se odnose na strateško planiranje, upravljanje ljudskim potencijalom, razvoj profesionalnih odrednica ravnatelja, kao i teme vezane uz pravnu legislativu (AZOO, 2015).

Na temelju svega navedenog može se zaključiti kako ne postoji standardni način pružanja stručnog usavršavanja školskih ravnatelja, no postoji širok raspon mogućnosti koje se mogu usredotočiti na određene profesionalne potrebe ravnatelja i kontekstualne čimbenike koji će biti usmjereni na nacionalnu, regionalnu, lokalnu ili školsku razinu.

¹¹ Agencija za odgoj i obrazovanje javna je ustanova osnovana od strane Republike Hrvatske, a čija prava i dužnosti obavlja Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. Agencija je zadužena za obavljanje stručnih i savjetodavnih poslova u odgoju i obrazovanju. Agencija sudjeluje u praćenju, unapređivanju i razvoju odgoja i obrazovanja na području predškolskog, osnovnoškolskog i srednjoškolskog odgoja i obrazovanja, obrazovanja odraslih te školovanja djece hrvatskih građana u inozemstvu i djece stranih državljana (AZOO, 2007). Više informacija o Agenciji dostupno na: <http://www.azoo.hr/>

Promatrajući stanje stručnog osposobljavanja i usavršavanja školskih ravnatelja u pojedinim zemljama svijeta, odnosno njihove pristupe profesionalizaciji ravnateljskog posla prije preuzimanja dužnosti, na početku i tijekom ravnateljskog mandata, može se zaključiti kako ne postoji jedinstven pristup u realizaciji postojećih programa. Osim generalnog nastojanja pružanja kvalitetnog i sveobuhvatnog stručnog osposobljavanja i usavršavanja školskih ravnatelja kojemu teži većina zemalja, njihovi pristupi prema tome vrlo se razlikuju, kako prema namjeni, pružateljima programa, duljini trajanja osposobljavanja i usavršavanja, metodama i oblicima rada, opsegu i dubini sadržaja, obvezatnosti ili izbornosti, tako i po pitanju završnog certificiranja ravnatelja.

Gotovo sve zemlje imaju neke oblike stručnog osposobljavanja i usavršavanja školskih ravnatelja. Neke zemlje imaju razvijena sva tri pristupa profesionalizaciji ravnatelja (prije preuzimanja dužnosti, na početku mandata i za vrijeme trajanja mandata), kao primjerice Finska, Irska, Mađarska i Slovenija. U mnogim zemljama je stručno osposobljavanje prije preuzimanja dužnosti obvezno i jedan od uvjeta za dobivanje licence (npr. Engleska, Slovenija, Španjolska), a o obvezatnosti stručnog osposobljavanja i usavršavanja ravnatelja na početku mandata i daljnjeg stručnog usavršavanja tijekom trajanja mandata često odlučuju regionalne i lokalne vlasti, ili tu odluku prepuštaju samim ravnateljima. Od institucija koje se bave stručnim osposobljavanjem i usavršavanjem školskih ravnatelja uglavnom se radi o sveučilištima i fakultetima iz područja obrazovanja, institutima povezanim s fakultetima, nacionalnim, općinskim ili lokalnim udrugama i ostalim pružateljima usluga specijaliziranim za osposobljavanja i usavršavanja školskih ravnatelja. Trajanje programa stručnog osposobljavanja i usavršavanja školskih ravnatelja također se razlikuje, tako neki programi mogu trajati svega nekoliko dana pa sve do dvije ili tri kalendarske godine. Govoreći o oblicima i metodama rada na programima primjetno je kako se najčešće koriste predavanja, grupni rad, individualne konzultacije, iskustveno učenje, praksa i stažiranje, samostalno istraživanje i to uz potporu mentora i profesionalnih (virtualnih) mreža. Sadržaj programa varira s obzirom na vrstu i namjenu programa, no uočljivo je kako su tematska područja najviše usmjerena na područje rukovođenja školom, nacionalnu i regionalnu obrazovnu legislativu, interpersonalne i rukovoditeljske vještine, pedagoško vođenje, upravljanje različitim resursima, razvoj organizacije, procese praćenja, procjenjivanja i vrednovanja, raznolike odgovornosti ravnatelja te poboljšanje školske klime. Iz svega navedenog uočljivo je kako su oni koji su odgovorni za razvoj i dizajn programa stručnog osposobljavanja i usavršavanja školskih ravnatelja svjesni da se školski ravnatelji suočavaju s velikim

preokretom u njihovim najvažnijim odgovornostima i zadacima te da se škole više ne može gledati kao na statične organizacije kojima je potrebno administrativno upravljati, već kao na organizacije učenja koje treba kontinuirano razvijati ili podržati da razviju same sebe. Upravo to ima snažne implikacije na način rukovođenja i vođenja školom. Ukoliko se to shvati ozbiljno, to znači, ne samo da školski ravnatelji moraju biti kvalitetno pripremljeni za zahtjevnu i važnu ulogu koju obnašaju, već da i njihov profesionalni razvoj mora postati sredstvo školskog razvoja.

Promotri li se stanje u Hrvatskoj po pitanju stručnog osposobljavanja i usavršavanja školskih ravnatelja, uočljivo je kako se o nužnosti sustavnog stručnog osposobljavanja i usavršavanja ravnatelja školskih ustanova raspravlja godinama. U posljednjih dvadesetak godina bilo je nekoliko neuspješnih pokušaja programiranja i institucionaliziranja formalnog stručnog osposobljavanja školskih ravnatelja te još nekoliko pokušaja organiziranijeg stručnog usavršavanja. Iako se u Hrvatskoj stručna usavršavanja nude svim školskim ravnateljima, bez obzira na godine ravnateljskog staža, još uvijek ne postoji zakonska obveza pohađanja takvih aktivnosti. Također, ne postoje ni utvrđeni kriteriji izbora školskih ravnatelja, kao ni licenciranja, stoga pitanje stručnog osposobljavanja budućih školskih ravnatelja još uvijek ostaje otvoreno. Može se zaključiti kako se u Hrvatskoj neopravdano kasni s uvođenjem obveznog sustavnog stručnog osposobljavanja i usavršavanja školskih ravnatelja te da je krajnje vrijeme, ukoliko se želi osigurati kvalitetne i kompetentne ljude koji će učinkovito rukovoditi i voditi hrvatske škole, da se poduzmu konkretne mjere i ozbiljno pristupi profesionalizaciji ravnateljske uloge.

5. ZAKLJUČAK

U kontekstu dinamičnih i složenih okolnosti u kojima djeluju današnje škole, sve se više otežava ostvarivanje njezinih odgojno-obrazovnih funkcija i zadataka. U takvim su okolnostima školski ravnatelji postali ključni subjekti o čijim sposobnostima i umijeću rukovođenja ovisi kvaliteta funkcioniranja školskih ustanova, postizanje boljih učeničkih postignuća i rezultata škole te uspješnost ostvarenja školskih ciljeva. Kako bi ravnatelji mogli uspješno odgovoriti na proširenu i zahtjevnu ulogu, nositi se sa suvremenim izazovima, nametnutim zahtjevima i visokim očekivanjima koja se pred njih stavljaju, nužnim se nameće postojanje precizno određenih kompetencijskih standarda koji će služiti kao polazište za osmišljavanje kvalitetnih programa obrazovanja, tj. stručnog usavršavanja budućih ravnatelja i usavršavanje postojećih, u sklopu kojih će sustavno stjecati znanja te usavršavati vještine i sposobnosti potrebne za uspješno ostvarivanje ravnateljske uloge. Postojanje i organiziranost institucija za obrazovanje koje sustavno razvijaju i prenose znanje te definirani kompetencijski standardi i profesionalni standardi ponašanja, zajedno s razvijenošću teorijskih znanja i tehnika za stručno djelovanje, prepoznatljivosti u društvu, pravom na monopol i profesionalnom etikom čine temeljne odrednice neke profesije. Imajući to u vidu, može se zaključiti kako još uvijek ravnatelj škole u Republici Hrvatskoj nije profesija, već zanimanje. Stoga, kako bi se ukazalo na potrebu profesionalizacije uloge školskih ravnatelja u Hrvatskoj, u radu se dao detaljan pregled literature relevantnih autora koji su svojim radovima doprinijeli razumijevanju i određivanju profesionalne uloge i funkcije ravnatelja u suvremenom obrazovnom kontekstu te se naglasila važnost profesionalizacije njihove uloge.

Kako je postojanje precizno definiranih i jasno određenih kompetencijskih standarda vrlo važan segment profesionalizacije uloge školskih ravnatelja, u radu se prikazao dosadašnji tijek znanstvenih i stručnih rasprava o kompetencijama uspješnih školskih ravnatelja, važnosti postojanja i uvođenja kompetencijskih standarda te se dao pregled strukture i sadržaja kompetencijskih standarda školskih ravnatelja u nekoliko različitih država (Australiji, Kanadi, Sjedinjenim Američkim Državama, Engleskoj i Sloveniji). Pregledom dosadašnjih spoznaja o kompetencijama i kompetencijskim standardima može se zaključiti kako su ravnateljeve kompetencije od presudne važnosti za uspješno ostvarivanje profesionalne ravnateljske uloge, kao i za kvalitetno ostvarivanje vizije, misije i ciljeva školske ustanove kojom rukovodi. Isto tako, postojanje jasno određenih i precizno definiranih kompetencijskih standarda izrazito je važno ukoliko se želi povećati efikasnost osposobljavanja i usavršavanja školskih ravnatelja za praktična i teorijska znanja potrebna za uspješno obavljanje svoje funkcije, doprinijeti

njihovom profesionalnijem ponašanju te povećati važnost i ugled ravnateljske profesije u društvu. Uvidom u kompetencijske standarde školskih ravnatelja koji se primjenjuju u prethodno navedenim državama može se zaključiti kako, bez obzira što struktura i sastavnice nisu jednake u svim državama, ipak postoje neke ključne sastavnice zajedničke većini. Tako se u standardima najčešće navodi ono što se podrazumijeva pod učinkovitim rukovođenjem škole te što bi sve školski ravnatelji trebali znati i činiti kako bi bili što učinkovitiji. Nadalje, u većini njih ukazuje se na infrastrukturne pretpostavke kako bi se osposobljavanjem postigle odgovarajuće kompetencije, njima se reguliraju načini provjeravanja kandidata jesu li postigli zahtjeve predviđene standardima, i u konačnici, propisuju se dokumenti, točnije uvjerenja ili certifikati kojim se dokazuje udovoljavanje propisanim standardima. S obzirom na činjenicu kako u Hrvatskoj još uvijek ne postoje definirani i usvojeni kompetencijski standardi školskih ravnatelja, postoji potreba poduzimanja konkretnih mjera po pitanju standardizacije kompetencija školskih ravnatelja, pri čemu zasigurno mogu poslužiti primjeri dobre prakse država koje dugi niz godina razvijaju kompetencijske standarde svojih školskih ravnatelja.

Drugi važan segment profesionalizacije uloge školskih ravnatelja o kojem se u radu govorilo je stručno osposobljavanje i usavršavanje školskih ravnatelja. Ukazalo se na važnost i potrebu sustavnog stručnog osposobljavanja i usavršavanja školskih ravnatelja te prikazalo postojeće pristupe osposobljavanju i usavršavanju ravnatelja diljem svijeta. Uvidom u praksu velikog broja zemalja, može se zaključiti kako nemaju sve zemlje isti pristup osposobljavanju i usavršavanju školskih ravnatelja niti na isti način rješavaju pitanje profesionalnog razvoja ravnatelja. Posljedično tome, stupanj profesionalizacije školskih ravnatelja varira od zemlje do zemlje. No, ipak je moguće uočiti neke zajedničke pristupe profesionalizaciji školskih ravnatelja koji se grupiraju u stručno osposobljavanje zainteresiranih kandidata prije stupanja na dužnost, stručno osposobljavanje i usavršavanje školskih ravnatelja koji su nedavno stupili na dužnost, tj. na početku mandata te stručno usavršavanje školskih ravnatelja za vrijeme trajanja mandata. Promatrajući stanje stručnog osposobljavanja i usavršavanja školskih ravnatelja u pojedinim zemljama svijeta, odnosno njihove pristupe profesionalizaciji ravnateljskog posla prije preuzimanja dužnosti, na početku i tijekom ravnateljskog mandata, može se zaključiti kako ne postoji jedinstven pristup u realizaciji postojećih programa. Osim generalnog nastojanja pružanja kvalitetnog i sveobuhvatnog stručnog osposobljavanja i usavršavanja školskih ravnatelja kojemu teži većina zemalja, njihovi pristupi prema tome se vrlo razlikuju, kako prema namjeni, pružateljima programa, duljini trajanja osposobljavanja i usavršavanja, metodama i oblicima rada, opsegu i dubini sadržaja, obvezatnosti ili izbornosti,

tako i po pitanju završnog certificiranja ravnatelja. No, bez obzira na veliku raznolikost koja je prisutna među zemljama, može se uočiti kako većina europskih zemalja, ali i onih izvan europskih, imaju razvijene neke oblike stručnog osposobljavanja i usavršavanja školskih ravnatelja, što ukazuje na činjenicu da se shvatila važnost i nužnost kvalitetnog pripremanja i usavršavanja ravnatelja za obnašanje vrlo odgovorne i zahtjevne ravnateljske uloge. Za razliku od većine europskih zemalja, u Hrvatskoj još uvijek pitanje stručnog osposobljavanja ostaje neriješeno, a stručna usavršavanja nisu organizirana na primjeren način kojim bi se moglo uspješno odgovoriti na profesionalne potrebe postojećih školskih ravnatelja.

Pregledom rezultata i spoznaja do kojih se došlo u mnogim recentnim istraživanjima u području školskog rukovođenja, kao i uvidom u iskustva mnogih država u profesionalizaciji uloge školskih ravnatelja, može se zaključiti kako generalno postoji visoka svijest o važnosti koju školski ravnatelji predstavljaju za kvalitetno funkcioniranje školskih ustanova, ali i odgojno-obrazovnog sustava općenito. U mnogim se državama intenzivno posvećuje profesionalizaciji školskih ravnatelja te se ulažu snažni naponi ne bi li se osiguralo učinkovito rukovođenje školskih ustanova od strane kvalitetnih i kompetentnih osoba. Dakako, profesionalizacija uloge školskih ravnatelja predstavlja vrlo dug i zahtjevan proces, međutim to nije valjan razlog njenog odgađanja. Na temelju svega navedenog, može se reći kako Hrvatska neopravdano kasni po tom pitanju za velikim brojem ostalih država svijeta te da je krajnje vrijeme za poduzimanjem konkretnih mjera i ozbiljnim pristupanjem profesionalizaciji ravnateljske uloge. Iako je do sada u Hrvatskoj bilo nekoliko pokušaja podizanja ravnateljske uloge na višu razinu profesionalnosti, nažalost, bili su neuspješni. Stoga preostaje nadati se i vjerovati kako će se aktualnim radom na *Strategiji obrazovanja, znanosti i tehnologije* te realizacijom postavljenih ciljeva unutar nje provesti sveobuhvatna profesionalizacija uloge školskih ravnatelja i tako unaprijediti kvaliteta rukovođenja školskim ustanovama u Republici Hrvatskoj.

6. SAŽETAK

Ovim se radom želio ponuditi doprinos u promišljanju i kreiranju kvalitetnih stručnih podloga za uvođenje programa sustavnog stručnog osposobljavanja i usavršavanja školskih ravnatelja te istaknuti važnost profesionalizacije uloge školskih ravnatelja za unapređenje kvalitete rukovođenja školskih ustanova Republike Hrvatske. Kako bi se ukazalo na potrebu profesionalizacije uloge školskih ravnatelja u Hrvatskoj, u radu se najprije dao detaljan pregled literature relevantnih autora koji su svojim radovima doprinijeli razumijevanju i određivanju profesionalne uloge i funkcije ravnatelja u suvremenom obrazovnom kontekstu te naglasila važnost profesionalizacije njihove uloge. Nadalje, postojanje precizno definiranih i jasno određenih kompetencijskih standarda vrlo je važan segment profesionalizacije uloge školskih ravnatelja pa se u radu prikazao dosadašnji tijek znanstvenih i stručnih rasprava o kompetencijama uspješnih školskih ravnatelja, važnosti postojanja i uvođenja kompetencijskih standarda te se dao pregled strukture i sadržaja kompetencijskih standarda školskih ravnatelja u nekoliko različitih država (Australiji, Kanadi, Sjedinjenim Američkim Državama, Engleskoj i Sloveniji). Naposljetku, drugi važan segment profesionalizacije uloge školskih ravnatelja o kojem se u radu govorilo je stručno osposobljavanje i usavršavanje školskih ravnatelja. Ukazalo se na važnost i potrebu sustavnog stručnog osposobljavanja i usavršavanja školskih ravnatelja te prikazalo postojeće pristupe osposobljavanju i usavršavanju ravnatelja diljem svijeta.

Ključne riječi: školski ravnatelji, rukovođenje školskim ustanovama, profesionalizacija, kompetencijski standardi, stručno osposobljavanje i usavršavanje

SUMMARY

This thesis contributes to the establishment of a quality competency framework for the introduction of a systematic pre-service and in-service training of school principals, and emphasises the importance of professionalising the role of school principals for enhancing the quality of educational institutions within the Republic of Croatia. In order to emphasise the the importance of professionalising the role of school principals in the Republic of Croatia, the thesis first provides a detailed overview of the current literature that has contributed to both the understanding and establishment of a professionalised school principal role within a modern educational context, and emphasised the importance of professionalising their role. We argue that the existence of precisely defined competency standards is an integral part of professionalising the role of school principals, hence the thesis provides an overview of several scientific debates describing the competencies of successful school principals, and emphasising the importance of forming quality competency standards. Furthermore, the thesis provides an overview of the structure and content of school principal competency standards in the United States of America, Australia, Canada, England, and Slovenia. In addition, the thesis describes a second important segment of professionalising the role of school principals - pre-service and in-service training of school principals. We emphasise onto the importance and need for pre-service and in-service training, and provide an overview of existing approaches to pre-service and in-service school principal training within several countries.

Keywords: school principals, school management, professionalisation, competency standards, in-service training, pre-service training

7. LITERATURA

1. Abott, A. (1988). *The System of Professions – An Essay on the Division of Expert Labor*. Chicago: University of Chicago Press.
2. Ainoa, J. (2011). *What Are Different Types of Professional Training and Development?* Dostupno na <http://www.wisegeek.com/what-are-the-different-types-of-professional-training-and-development.htm>, pristupljeno: 4.6.2016.
3. Alberta's Commission on Learning (2003). *Every child learns: Every child succeeds - Report and recommendations*. Alberta's Commission on Learning. Dostupno na <https://www.google.hr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwjrmteynobNAhUHVRoKHeSWBosQFggfMAA&url=https%3A%2F%2Feducation.alberta.ca%2Fmedia%2F1626474%2Fcommissionreport.pdf&usq=AFQjCNFcP9H5wvfyD4m650MitQwK8dxUA&sig2=ugLn0wL4kCrzzJf4xnYzJQ&cad=rja>, pristupljeno: 1.6.2016.
4. Australian Institute for Teaching and School Leadership – AITSL (2011). *Australian Professional Standard for Principals*. Melbourne: AITSL. Dostupno na <http://www.aitsl.edu.au/australian-professional-standard-for-principals>, pristupljeno: 20.3. 2016.
5. Alberta Education (2009). *Principal quality practice guideline: promoting successful school leadership in Alberta*. Dostupno na https://www.google.hr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwjR9Lib_NnMAhWmA8AKHQ3cAYMOFggeMAA&url=https%3A%2F%2Feducation.alberta.ca%2Fmedia%2F1089182%2Fprincipal-quality-practice-guideline-english-12feb09.pdf&usq=AFQjCNH6SYdUN3C5Yz8VFpFqWJKiFcmsJQ&sig2=NeRt7UyBXXis_UZH9t6h1Q&bvm=bv.122129774.d.bGs&cad=rja, pristupljeno: 20.1.2016.
6. AZOO – Agencija za odgoj i obrazovanje (službene stranice). Dostupno na <http://www.azoo.hr/>, pristupljeno: 15.2.2016.
7. AZOO (2015). *Program rada Agencije za odgoj i obrazovanje 2015*. Dostupno na http://www.azoo.hr/index.php?option=com_content&view=article&id=753&Itemid=71, pristupljeno: 22.6.2016.
8. AZOO (2007). *Statut agencije za odgoj i obrazovanje*. Zagreb. Dostupno na http://www.azoo.hr/index.php?option=com_content&view=article&id=753&Itemid=71, pristupljeno 22.6.2016.
9. AZVO (2016). *Stručno osposobljavanje i usavršavanje – pojmovi*. Dostupno na <https://www.azvo.hr/hr/component/seoglossary/2-regulirane-profesije/S?Itemid=712>, pristupljeno 4.6.2016.

10. Babić, I. i Poljak, S. (2015). Transformacijsko vođenje u osnovnim školama grada Splita. *Putokazi*, 3(2). Dostupno na http://putokazi.eu/?page_id=240, pristupljeno: 22.6.2016.
11. Berg, J. H., Carver, C. L. i Mangin, M. M. (2014). Teacher Leader Model Standards: Implications for Preparation, Policy, and Practice. *Journal of Research on Leadership Education*, 9(2), 195- 217
12. Blažević, I. (2014). Rukovodeća uloga ravnatelja u školi. *Školski vjesnik*, 63(1-2); 7-21
13. Burcar, Ž. (2013). *Školski menadžment i liderstvo - Uloga ravnatelja u hrvatskom školstvu*. Split: Redak.
14. Bush, T. (2009). Leadership development and school improvement: contemporary issues in leadership development. *Educational Review*, 61(4), 375–389
15. Carpenter, D. M. i Peak, C. (2014). Leading charters: How charter school administrators define their roles and their ability to lead. *Management in Education*, 27(4), 150–158
16. CCSSO - The Council of Chief State School Officers (1996). *Interstate School Leaders Licensure Consortium - Standards For School Leaders*. Washington, DC. Dostupno na https://www.google.hr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0ahUKEwiTnp6M69nMAhWJcCAKHVHABSwwQFggnMAE&url=http%3A%2F%2Fsoe.unc.edu%2Facademics%2Frequirements%2Fstandards%2FISLLC_Standards.pdf&usg=AFQjCNEGHqOpSEil-a0O6vP56h2OyngEsQ&sig2=CbwMt9Z-AnPMLshNNK4QGO&cad=rja, pristupljeno: 20.1.2016.
17. CCSSO - The Council of Chief State School Officers (2008). *Educational Leadership Policy Standards: ISLLC 2008. As Adopted by the National Policy Board for Educational Administration*. Washington, DC. Dostupno na https://www.google.hr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwi1odfe4tnMAhXpCsAKHaaLBHYQFgghMAA&url=http%3A%2F%2Fillinoischoolleader.org%2Fdocuments%2FISLLC_2008.pdf&usg=AFQjCNEc0rL1Ms435yQ7tErNn4JzHJQR3A&sig2=BKkLOyfx9royQX44U6pZ_w&bvm=bv.122129774,d.bGs&cad=rja, pristupljeno: 20.1.2016.
18. Ćatić, I. (2012). Kompetencije i kompetencijski pristup obrazovanju. *Pedagogijska istraživanja*, 9(1-2), 175-189
19. Davis, S., Darling-Hammond, L., LaPointe, M. i Meyerson, D. (2005). *School Leadership Study- Developing Successful Principals*. Stanford: Stanford Educational Leadership Institute (SELI).
20. Day, C. (1999). *Developing Teachers – The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press. Dostupno na https://www.google.hr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0ahUKEwiz-pT9247NAhXLvhQKHScoA_sQFggiMAE&url=http%3A%2F%2Ffiles.eric.ed.gov%2Ffulltext%2FED434878.pdf&usg=AFQjCNHDzgL77tgDKbPDFLKMMSQNL5UwYg&sig2=GO56D3xuiZA6Jai-Dgd0Aw&cad=rja, pristupljeno: 18.2.2016.

21. Department for Education and skills (2004). *National Standards for Headteachers*. Governments UK: Department for Education and skills. Dostupno na <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/https://www.education.gov.uk/publications/standard/publicationdetail/page1/DFES-0083-2004>, pristupljeno: 21.1.2016.
22. Department for Education (2015). *National standards of excellence for headteachers - Departmental advice for headteachers, governing boards and aspiring headteachers*. Governments UK: Department for Education. Dostupno na <https://www.gov.uk/government/publications/national-standards-of-excellence-for-headteachers>, pristupljeno: 21.1.2016.
23. Đaković, O. (2012). *Modeli stručnog usavršavanja ravnatelja srednjih škola*. Zagreb: Grafička škola.
24. Eurydice (2013). *Ključni podaci o nastavnicima i ravnateljima škola u Europi*. Bruxelles: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA). Dostupno na https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Publications:Key_Data_on_Teachers_and_School_Leaders_in_Europe_2013_Edition, pristupljeno 2.11.2015.
25. European Commission/EACEA/Eurydice (2013). *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe*. 2013 Edition. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Dostupno na http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/key_data_en.php, pristupljeno: 2.11.2015.
26. Evetts, J. (2014). The Concept of Professionalism: Professional Work, Professional Practice and Learning. U: Billett, S. i sur. (ur): *International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning*. Springer International Handbooks of Education, 29-56. Dostupno na <http://www.springer.com/us/book/9789401789011>, pristupljeno: 26.5.2016.
27. Gurr, D. (2015). A Model of Successful School Leadership from the International Successful School Principalship Project. *Societies*, 5, 136-150
28. Hale, E. L. i Moorman, H. N. (2003). *Preparing School Principals: A National Perspective on Policy and Program Innovations*. Washington, DC: Institute for Educational Leadership, Illinois: Education Research Council.
29. Harris, A., Day, C., Hopkins, D., Hadfield, M., Hargreaves, A. i Chapman, C. (2003). *Effective Leadership for School Improvement*. New York: RoutledgeFalmer

30. Hitrec, S., Jurčev, A., Đaković, O. (2009). Vođenje odgojno-obrazovnih ustanova. U: Barabaš – Seršić, B. i sur. (ur.): *Ravnatelj škole-upravljanje-vođenje*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje, 41- 65
31. Huber, S. G. (2004). School leadership and leadership development: Adjusting leadership theories and development programs to values and the core purpose of school. *Journal of Educational Administration*, 42(6), 669-684
32. Ingvarson, L., Anderson, M., Gronn, P. i Jackson, A. (2006). *Standards for School Leadership - A Critical Review of Literature*. Teaching Australia (Australian institute for teaching and school leadership). Dostupno na https://www.google.hr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiP0az4soTNAhVDVhoKH YXwDwMQFggcMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.aitsl.edu.au%2Fverve%2F_resources%2FStandards_for_School_Leadership_-_A_Critical_Review_of_Literature.pdf&usg=AFQjCNG2Zgy1F3neavwD-3q_9ly7rKww&sig2=PMILBHHAf31KSSlc7zePSw, pristupljeno: 30.3.2016.
33. Klaić, B. (2012) *Novi rječnik stranih riječi*. Zagreb: Školska knjiga.
34. Ladan, T. (2005). *Hrvatski obiteljski leksikon*. Zagreb: Leksikografski zavod Miroslav Krleža.
35. Ledić, J., Staničić, S. i Turk, M. (2013). *Kompetencije školskih pedagoga*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci
36. Lezotte, L. i McKee Snyder, K. (2010). *What Effective Schools Do: Re-envisioning the Correlates*. Bloomington: Solution Tree.
37. Marušić, S. (1993) Metode i stilovi rukovođenja. U: Drandić, B. (ur.): *Priručnik za ravnatelje odgojno-obrazovnih ustanova*. Zagreb: Znamen. 99-110
38. Milović, S. (2010). Razvoj koncepta stručnog usavršavanja prema profesionalnom razvoju. U: Milović, S. (ur.): *Stručno usavršavanje i profesionalni razvoj*. Zagreb: AZOO, 27-34
39. Mušanović, M. (2001). *Pedagogija profesionalnog obrazovanja*. Rijeka: Grafrade
40. Mušanović, M., Rosić, V. (1997). *Opća pedagogija*. Rijeka: Pedagoški fakultet u Rijeci.
41. MZOS (2009). *Hrvatski kvalifikacijski okvir – uvod u kvalifikacije*. Vlada Republike Hrvatske, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. Dostupno na <http://www.kvalifikacije.hr/dokumenti-i-publikacije>, pristupljeno: 3.5. 2016.
42. MZOS (2005). *Osposobljavanje ravnatelja osnovnih i srednjih škola: prijedlog programa*. Dostupno na <http://bs.scribd.com/doc/119003036/Program-Osposobljavanja-Ravnatelja-Elaborat#scribd>, pristupljeno: 28.10.2015.

43. MZOS (2014). *Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije- Nove boje znanja*. Dostupno na <https://vlada.gov.hr/strategija-obrazovanja-znanosti-i-tehnologije-nove-boje-znanja/151b>, pristupljeno: 12.12.2015.
44. MZOS (2008). Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi. Dostupno na <http://public.mzos.hr/fgs.axd?id=14179>, pristupljeno 3.12.2015.
45. *National College for School Leadership – NCSL*. Dostupno na <https://www.gov.uk/government/organisations/national-college-for-teaching-and-leadership>, pristupljeno: 25.3.2016.
46. OECD (2000). *Knowledge management in the learning society*. Paris: OECD.
47. OECD (2001). *New School Management Approaches*. OECD. Dostupno na http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/new-school-management-approaches_9789264192539-en#page1, pristupljeno: 30.11.2015.
48. OECD (2013). *Synergies for Better Learning – An International Perspective On Evaluation And Assessment*. OECD Publishing. Dostupno na https://www.google.hr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0ahUKEwig7q7ipvzMAhWDWRQKHSqdBH4QFggI MAE&url=http%3A%2F%2Fwww.oecd.org%2Fedu%2Fschool%2FEvaluation_and_Assessment_Synthesis_Report.pdf&usg=AFQjC NGnP2_DUXqyzRerfvo6k027REP6Q&sig2=4iDjNLoOsl_ZYunbSk7GWQ&cad=rja, pristupljeno: 20.2.2016.
49. OECD (2014). *Talis 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. OECD Publishing. Dostupno na http://www.oecd-ilibrary.org/education/talis-2013-results_9789264196261-en, pristupljeno: 2.11.2015.
50. *The Ontario Principals' Council – OPC*. Dostupno na <https://www.principals.ca/>, pristupljeno: 3.11.2015.
51. OPC (2013). *Preparing Principals & Developing School Leadership Associations for the 21st Century: Lessons from around the world*. Ontario Principals' Council (OPC). Dostupno na https://www.google.hr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0CDEQFjABahUKEwiG-PPJ-IzJAhXBaxQKHe9FB1w&url=http%3A%2F%2Fwww.principals.ca%2Fdocuments%2FInternational%2520Symposium%2520White%2520Paper%2520-%2520OPC%25202014.pdf&usg=AFQjCNERo8_-iF0rNQ_BRsDDDHasJpn_SQ&sig2=cGPC-Mv-moc2IT9W-E-nQ, pristupljeno: 3.11.2015.
52. Pashiardis, P. i Brauckmann, S. (2009). *Professional development needs of school principals*. Commonwealth Education Partnerships. Dostupno na <http://www.cedol.org/wp-content/uploads/2012/02/120-124-2009.pdf>, pristupljeno: 13.11.2015.
53. Pastuović, N. (1978). *Obrazovni ciklus*. Zagreb: Andragoški centar.

54. Pažin-Ilakovac, R. i Skelac, M. (2010). Stručno usavršavanje u organizaciji Agencije za odgoj i obrazovanje – opis stanja. U: Milović, S. (ur.): *Stručno usavršavanje i profesionalni razvoj*. AZOO
55. Peko, A., Mlinarević, V. i Gajger, V. (2009). Učinkovitost vođenja u osnovnim školama. *Odgojne znanosti*, 11(2), 67-84
56. Petančić, M. (1968). *Ergodidaktika*. Rijeka: Općinski zavod za zapošljavanje.
57. Petrić, L. (2007). Osposobljavanje lokalnih zajednica za održivi razvoj turizma: Primjer Hrvatske. *Turizam*, 55(4), 461-474
58. *Pojmovnik hrvatskog kvalifikacijskog okvira – prijedlog* (2008). Dostupno na http://www.hzz.hr/UserDocsImages/Pojmovnik_Hrvatskoga_kvalifikacijskog_okvira.pdf, pristupljeno: 30.4.2016.
59. Pont, B., Nusche, D. i Moorman, H. (2008). *Improving school leadership- volume 1: Policy and practice*. OECD. Dostupno na http://www.oecd-ibrary.org/education/improving-school-leadership_9789264044715-en, pristupljeno: 28.10.2015.
60. Potkonjak, N., Šimleša, P. (ur.) (1989). *Pedagoška enciklopedija*. Zagreb: Školska knjiga
61. Profession Australia (2010). *Definition of a Profession*. Dostupno na <http://www.professions.com.au/about-us/what-is-a-professional>, pristupljeno: 26.5.2016.
62. Puljiz, I., Živčić, M. i sur. (2009). *Međunarodne organizacije o obrazovanju odraslih (1)*. Zagreb: Agencija za obrazovanje odraslih. Dostupno na <http://www.asoo.hr/default.aspx?id=660>, pristupljeno 25.5.2016.
63. Senge, P. M. (2011). *Peta disciplina: principi i praksa učeće organizacije*. Zagreb: Mozaik knjiga.
64. Silov, M. (2007). Kakav sustav obrazovanja ravnatelja? *Zrno* 18 (77), 3-4
65. Staničić, S. (2015). *Aktualna pitanja profesionalizacije ravnatelja*. Stručni skup ravnatelja srednjih škola i učeničkih domova RH, održan u Umagu 7. studenog 2015. godine. Dostupno na https://www.google.hr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwj9rNXM7ojNAhUBWBoKHXxSCkEQFggZMAA&url=http%3A%2F%2Favnatelj.skole.hr%2Fupload%2Favnatelj%2Fnewsattach%2F303%2FSSStanicic_Aktualna_pitanja_profesionalizacije_ravnatelja_UMAG_7.11.2015..pdf&usq=AFOjCNHKKR7faRHRle6OusHHBxr8l-8RaNq&sig2=fZpelCw7KrMtXPntN_-dqQ&bvm=bv.123664746.d.d2s&cad=rja, pristupljeno: 22.5. 2016.
66. Staničić, S. (2001a). Kompetencijski profil ravnatelja. U: Staničić, S. (ur.) *Školski priručnik 2001./2002*. Zagreb: Znamen. 179-185

67. Staničić, S. (2001b). Konceptija osposobljavanja i stručnog usavršavanja ravnatelja odgojno-obrazovnih ustanova Republike Hrvatske. U: Silov, M. (ur.) *Suvremeno upravljanje i rukovođenje u školskom sustavu*. Velika Gorica: Persona. 81-98
68. Staničić, S. (2007a). Odlike uspješnih ravnatelja. *Zrno*, 18 (77), 4-5
69. Staničić, S. (2006a). *Menadžment u obrazovanju*. Rijeka: Vlastita naklada.
70. Staničić, S. (2007b) Menadžment u obrazovanju – pravci razvoja. U: Previšić, V., Šoljan, N. N. i Hrvatić, N. (ur.): *Pedagogija: prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja (svezak 2.) – Zbornik radova I. kongresa pedagoga Hrvatske*. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo. 670-677
71. Staničić, S. (2006b). Profesionalizacija ravnatelja škole: pristupi i ostvarenja. U: Staničić, S. (ur.) *Školski priručnik 2006./2007.* Zagreb: Znamen. 164-176
72. Staničić, S. (2013). Standardi za ravnatelje: znanja, vještine i vrijednosti dobrih ravnatelja škole. U: Staničić, S. i Drandić, B. *Školski priručnik 2013./2014.* Zagreb: Znamen. 167-183
73. Staničić, S. (2009). *Suvremeni trendovi u školskom menadžmentu*. Dostupno na http://www.azoo.hr/index.php?option=com_content&view=article&id=1985:materijali-za-ravnatelje, pristupljeno: 6.3.2016.
74. Staničić, S. (2012). Važnost ravnatelja za uspjeh škole. U: Staničić, S. i Drandić, B. (ur): *Školski priručnik 2012./2013.* Zagreb: Znamen. 166-173
75. Staničić, S. (2000). *Vođenje odgojno-obrazovne djelatnosti u školi*: doktorski rad. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
76. *Šola za ravnatelje* – službena stranica. Dostupno na <http://www.solazaravnatelje.si/>, pristupljeno: 22.1.2016.
77. *Šola za ravnatelje* (2007). *Splošni del programa šole za ravnatelje in vsebine ravnateljskega izpita*. Dostupno na <http://www.solazaravnatelje.si/vsezivljenjsko-ucenje/ravnateljski-izpit/>, pristupljeno: 22.1.2016.
78. Šporer, Ž. (1990). *Sociologija profesija: ogled o društvenoj uvjetovanosti profesionalizacije*. Zagreb: Sociološko društvo Hrvatske.
79. UK Commission for Employment and Skills (2011) *NOS Strategy 2010-2020* (Revised Strategy). Dostupno na https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/304235/nos-strategy-2011.pdf, pristupljeno: 2.5.2016.

80. *Tuning educational structures in Europe (Usklađivanje obrazovnih struktura u Europi)*. Dostupno na <http://www.unideusto.org/tuningeu/documents.html>, pristupljeno: 30.4.2016.
81. *Tuning educational structures in Europe* – službena stranica. Dostupno na <http://www.unideusto.org/tuningeu/>, pristupljeno 30.4.2016.
82. Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI) (pročišćeni tekst 30.6. 2015.). Republika Slovenija: Ministarstvo za izobraženje, znanost in šport. Dostupno na <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO445#>, pristupljeno: 22.1.2016.
83. Wojach, R. B.(1992) *Leadership in Civic Education*. ERIC Digest (E351270). Dostupno na https://www.google.hr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwj3l_WHudfMAhUHLhoKHdHDC78QFgmmAE&url=http%3A%2F%2Ffiles.eric.ed.gov%2Ffulltext%2FED351270.pdf&usg=AFQjCNGb6nMjm3xOWmmDkZgcmieRWu811g&sig2=cI1cm8nLpe03YUoi63O9Dw, pristupljeno 17.2.2016.